

Allgemeiner Teil

Melanie Billich-Knapp/Josef Künsting/Frank Lipowsky

Profile der Studienwahlmotivation bei Grundschullehramtsstudierenden

Zusammenfassung: In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, ob einem personenzentrierten Ansatz folgend mit einer Latent-Profil-Analyse (LPA) Studienwahlmotivationsprofile bei Grundschullehramtsstudierenden am Anfang des Studiums gefunden werden können. Zur Erfassung der Studienwahlmotivation wurden sechs Skalen verwendet (s. Pohlmann & Möller, 2010). Anhand von $N = 209$ Grundschullehramtsstudierenden konnten im Ergebnis drei Profile identifiziert werden, die sich in ihrer Zustimmung zu intrinsischen und extrinsischen Komponenten der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums unterscheiden. Studierende dieser drei Profile lassen sich charakterisieren als *nutzenorientiert-pragmatische*, *motivational ausgewogene* und *vorrangig pädagogisch motivierte* Grundschullehramtsstudierende. Im anschließenden Gruppenvergleich unterscheiden sich die Profile in weiteren motivational-affektiven und persönlichkeitsbezogenen Merkmalen. So sind z.B. die Lernbereitschaft, die Studienzufriedenheit und die Gewissenhaftigkeit bei den *motivational ausgewogenen* Studierenden am höchsten ausgeprägt.

1. Einleitung

Lehrerinnen und Lehrer leisten durch ihr Kerngeschäft, das Unterrichten, einen wesentlichen Beitrag zum Schulerfolg der Lernenden (z.B. Hattie, 2009; Lipowsky, 2006). Dabei standen in den letzten zwei Dekaden vor allem die Determinanten des Lehrerhandelns im Zentrum der Forschungsbemühungen. Nach heutigem Forschungsstand gelten spezifische Kompetenzmerkmale wie beispielsweise das fachliche, das fachdidaktische und das pädagogisch-psychologische Wissen der Lehrerinnen und Lehrer als zentrale Determinanten für die Unterrichtsqualität (Baumert & Kunter, 2006; Lipowsky, 2006).

Ein Ziel des Lehramtsstudiums als erste Phase der Lehrerbildung ist es, entsprechende Gelegenheiten für den Erwerb fachlichen, fachdidaktischen und pädagogisch-psychologischen Wissens anzubieten, um möglichst gute Voraussetzungen für eine *hohe* Unterrichtsqualität bei den späteren Lehrpersonen zu schaffen. Eine nicht unerhebliche Bedeutung für die Nutzung der Lernangebote im Studium, aber auch für die erfolgreiche Bewältigung der Anforderungen und für das Engagement im Lehrerberuf wird der Studienwahlmotivation zugeschrieben (Hanfstingl & Mayr, 2007; Watt & Richard-

son, 2008). Welche Motivationen leitend für die Aufnahme des Lehramtsstudiums waren, sollte also für den Studienverlauf, aber auch für die Unterrichtsqualität im späteren Lehrerberuf relevant sein (vgl. Künsting & Lipowsky, 2011; Kunter & Pohlmann, 2009). Einseitige Motivationslagen, wie beispielsweise ein stark überwiegendes Interesse an geregelten Arbeitszeiten mit gleichzeitig erwartetem hohem Freizeitanteil, können zudem als Indikatoren für unrealistische Erwartungen an den Beruf betrachtet werden. Dies kann im späteren Berufsalltag zu Enttäuschungen und zu einem ausgeprägten Belastungserleben führen (Rothland, 2011).

2. Hintergrund

2.1 Studien- und Berufswahlmotivation von Lehramtsstudierenden

Die Studien- und die Berufswahlmotivation ist vergleichsweise häufig Gegenstand der Forschung zum Lehrerberuf (vgl. Kunter & Pohlmann, 2009) und nimmt eine zentrale Rolle in der Untersuchung motivational-affektiver Voraussetzungen von Lehramtsstudierenden ein.

In der Regel werden dabei intrinsische und extrinsische Motivationen unterschieden (vgl. Brookhart & Freeman, 1992). Als intrinsische Motivationen gelten beispielsweise die Freude, mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten bzw. ihre Erziehung zu unterstützen und so einen Beitrag für die Gesellschaft zu leisten oder fachbezogene Interessen. Extrinsischer Natur sind dagegen beispielsweise der Wunsch nach Vereinbarkeit von Beruf und Familie, das Bedürfnis nach sozialer Absicherung oder nach einem hohen Freizeitanteil. Von den unterscheidbaren Motivationen gilt die intrinsische Motivation, die sich u.a. in der Freude an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen äußern kann, als die bedeutsamste Motivation für die Wahl des Lehrerberufs (vgl. z.B. Foerster, 2008; Kunter & Pohlmann, 2009). Bedingt durch den großen Frauenanteil im Lehrerberuf wird als wichtigste extrinsische Motivation für die Wahl des Lehrerberufs immer wieder auf die vor allem für Frauen entscheidende Vereinbarkeit von Beruf und Familie verwiesen (Denzler & Wolter, 2008; Lipowsky, 2003).

Neben dieser Unterteilung werden in der jüngeren Vergangenheit auch Erwartungswert-Ansätze herangezogen, um die Studien- und Berufswahlmotivation von Lehramtsstudierenden zu beschreiben und ihre Effekte zu erklären (Kunter & Pohlmann, 2009). Nach diesen kann angenommen werden, dass das Zusammenspiel von Wert- und Erwartungskomponenten die Studienwahl beeinflusst. Zur Erwartungskomponente werden die wahrgenommene Aufgabenschwierigkeit und das Selbstkonzept gezählt, die Wertkomponente speist sich dagegen aus der Freude an der Ausübung der Tätigkeit, den Interessen und der wahrgenommenen Nützlichkeit, beispielsweise der Möglichkeit zur Vereinbarung von Beruf und Familie oder finanzieller Absicherung. Damit lässt sich annehmen, dass für die Wahl des Berufsziels Lehrer zum einen durch das Studium erfüllte Interessen bzw. der Nutzen des Studiums als zugeschriebener Wert, zum anderen die antizipierte Schwierigkeit des Studiums und damit die erwartete Erfolgswahr-

scheinlichkeit eine Bedeutung haben (vgl. Eccles, 2005). Einen Ansatz zur Erfassung der Motivation für die Wahl eines Lehrerberufs auf der Basis des Erwartungs-Wert-Modells entwickelten Richardson und Watt (2006). In ihrer Untersuchung erfuhren der intrinsische Wert des Lehrerberufs, die wahrgenommene Fähigkeit zu unterrichten, der Wunsch, einen gesellschaftlich relevanten Beitrag zu leisten sowie mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten, die höchsten Zustimmungen (Richardson & Watt, 2006). Der Wunsch nach Arbeitsplatzsicherheit und der Vereinbarkeit von Beruf und Familie sowie positive Erfahrungen mit den eigenen Lehrpersonen spielten eine nebensächliche, mangelnde Alternativen zum Lehrerberuf und soziale Einflüsse eine untergeordnete Rolle für die Studienwahl (Watt & Richardson, 2008).

Ein deutschsprachiges Instrument bestehend aus sechs Skalen zur Erfassung von Studienwahlmotivationen (FEMOLA) entwickelten Pohlmann und Möller (2010). Die Fähigkeitsüberzeugung, z.B. die Überzeugung, eine gute Lehrperson sein zu können, sowie die wahrgenommene geringe Schwierigkeit des Lehramtsstudiums repräsentieren die Erwartungskomponente. Die Wertkomponente setzt sich aus Nützlichkeitsaspekten sowie dem pädagogischen und fachlichen Interesse zusammen. Als sechste Skala erfasst der Fragebogen zudem Einflüsse des sozialen Umfelds auf die Wahl des Lehramtsstudiums. Die sechs Skalen können zudem einem intrinsischen und einem extrinsischen Motivationskomplex zugeordnet werden (Künsting & Lipowsky, 2011; Pohlmann & Möller, 2010). Demnach bilden das pädagogische und das fachliche Interesse sowie das Fähigkeitsselbstkonzept intrinsische Wahlmotivationen ab, der extrinsische Motivationskomplex setzt sich aus Nützlichkeitsaspekten, der wahrgenommenen geringen Schwierigkeit des Lehramtsstudiums und sozialen Einflüssen zusammen.

2.2 *Die Bedeutung motivationaler Merkmale für das Lehramtsstudium und den Lehrerberuf*

Bei der Betrachtung der Forschungslage finden sich trotz der großen Bedeutung, die der Studienwahlmotivation für den späteren beruflichen Erfolg und für die Unterrichtsqualität beigemessen wird, nur wenige Studien, die die Vorhersagekraft der Studienwahlmotivationen überprüfen. Diese zeigen zudem uneinheitliche Ergebnisse. So berichten Richardson und Watt (2010) positive Zusammenhänge zwischen intrinsischen Studienwahlmotivationen und dem geplanten Verbleib im Lehrerberuf und negative Zusammenhänge von extrinsischen Studienwahlmotivationen mit der Berufswahlzufriedenheit und dem geplanten beruflichen Engagement von Lehramtsabsolventen. Ähnliche Ergebnisse berichtet Lipowsky (2003). Demnach ging eine höhere intrinsische Studienwahlmotivation bei jungen Lehrpersonen nach eineinhalb Jahren im Beruf mit einer höheren beruflichen Zufriedenheit, einem geringeren Belastungserleben und einem höheren Engagement einher. Candova (2005) dagegen fand keine Zusammenhänge zwischen Komponenten der intrinsischen und extrinsischen Studienwahlmotivationen und der später erlebten beruflichen Belastung.

Untersuchungen zu motivationalen Merkmalen im Lehrerberuf zeigen, dass intrinsischen Motivationen von Lehrpersonen insgesamt ein positiver Einfluss auf das Unterrichtshandeln, die Arbeitszufriedenheit und das Lernen von Schülerinnen und Schülern zugeschrieben werden kann (vgl. Hanfstingl, Andreitz, Müller & Thomas, 2010; Kunter et al., 2008).

2.3 Sind Grundschullehramtsstudierende eine homogene Gruppe, was die Studienwahlmotivation anbelangt?

Bei der Untersuchung von Eingangsvoraussetzungen für das Lehramtsstudium besteht ein Schwerpunkt in der Analyse von Unterschieden in der Studien- und Berufswahlmotivation zwischen Studierenden des Lehramts an Grundschulen und Studierenden anderer Lehrämter. Vielfach wird dabei implizit davon ausgegangen, dass es sich bei Studierenden des Grundschullehramts um eine, was die Studienwahlmotivation anbelangt, homogene Gruppe handelt. So wird diesen häufig zugeschrieben, das Studium hauptsächlich aus einem vorwiegend pädagogischen Interesse und dem Wunsch, später mit Kindern zu arbeiten, gewählt zu haben, wohingegen bei angehenden Sekundarschullehrkräften das fachliche Interesse höher ausgeprägt ist (z.B. Brookhart & Freeman, 1992; Mayr, 2009; Weiß, Braune, Steinherr & Kiel, 2009).

Einen Hinweis darauf, dass bei Grundschullehramtsstudierenden in Bezug auf ihre motivationalen Voraussetzungen eher nicht von einer homogenen Gruppe auszugehen ist, bietet die Arbeit von Foerster (2008). Anhand einer typologischen Untersuchung ausschließlich mit Studienanfängern im Grundschullehramt wird gezeigt, dass sich diese u.a. in ihrem fachspezifischen Interesse am gewählten Unterrichtsfach und an den Inhalten der Grundschulpädagogik unterscheiden. Es konnten drei Gruppen unterschieden werden. Die beiden größeren Gruppen weisen dabei ein vergleichsweise hohes Interesse an ihrem Unterrichtsfach und an den Inhalten der Grundschulpädagogik auf. Bei einer dritten Gruppe, der ungefähr 20% der Stichprobe angehören, ist das Interesse am Unterrichtsfach und das an den Inhalten der Grundschulpädagogik jedoch nur unterdurchschnittlich ausgeprägt. Ausgehend davon lässt sich annehmen, dass sich Grundschullehramtsstudierende nicht nur in der Höhe ihrer einzelnen Studienwahlmotivationen, sondern auch in deren Konstellationen unterscheiden dürften.

Für die Annahme, bei Studierenden eines Lehramts nicht unbedingt von einer motivational homogenen Gruppe auszugehen, sprechen auch Forschungsbefunde zum Zusammenhang zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation. Verschiedene Untersuchungen zeigen, dass intrinsische und extrinsische Studienwahlmotivationen nur schwach und überdies sogar positiv miteinander korrelieren (Künsting & Lipowsky, 2011; Lipowsky, 2003). Das bedeutet, dass eine hohe intrinsische Studienwahlmotivation nicht zwingend mit einer niedrigen extrinsischen Motivation einhergehen muss, dass also neben einer ausgeprägten intrinsischen Motivation gleichzeitig auch extrinsische Motivationsaspekte eine Rolle bei der Studienwahl gespielt haben können. Dies wiederum legt nahe, dass unterschiedliche Kombinationen oder Profile intrinsischer und extrinsischer Motivation empirisch identifizierbar erscheinen.

Auch die Forschung zur Lernmotivation zeigt, dass intrinsische und extrinsische Motivationskomponenten in unterschiedlichen Orchestrierungen vorliegen können, und dass es möglicherweise eher darauf ankommt, wie deren Verhältnis ausgeprägt ist. Denn auch für die Lernmotivation wird davon ausgegangen, dass Lernhandlungen zugleich intrinsisch und extrinsisch motiviert sein können (Buff, 2001; Schiefele, 2009). Daher lassen sich Lernende häufig nicht in ausschließlich extrinsisch oder ausschließlich intrinsisch motiviert einteilen. Vielmehr wird als relevant betrachtet, in welchem Verhältnis intrinsische und extrinsische Komponenten der Lernmotivation zueinander stehen (Schiefele, 1996).

Die Relevanz dieses Verhältnisses zwischen intrinsischen und extrinsischen Motivationskomponenten soll exemplarisch durch die folgende Beschreibung von drei denkbaren Mustern verdeutlicht werden: (1) Studierende, die ihr Lehramtsstudium hauptsächlich aufgrund von pädagogischem Interesse, aber kaum aus fachlichem Interesse und aus extrinsischen Motivationen heraus gewählt haben, dürften sich in ihrem Studium stärker pädagogischen als fachlichen Anteilen widmen und damit möglicherweise wichtige Lerngelegenheiten zum Erwerb fachlichen und fachdidaktischen Wissens ungenutzt lassen. (2) Hingegen dürften Studierende mit einem gleichermaßen hohen pädagogischen und fachlichen Interesse als Grund für die Studienwahl auch dem Fächerstudium und fachdidaktischen Studienanteilen eine hohe Bedeutung beimessen. (3) Studierende mit geringem fachlichen und keinem hoch ausgeprägten pädagogischen Interesse, die ihr Grundschullehramtsstudium zudem vornehmlich aufgrund der Erwartung eines leicht zu bewältigenden Studiums und einer späteren beruflichen Sicherheit aufgenommen haben, dürften sich wahrscheinlich bereits während des Studiums weniger anstrengen, die realen Anforderungen möglicherweise als zu hoch erleben und Studienangebote eher oberflächlich nutzen.

Erwartet werden kann, dass sich diese drei Typen auch in ihrem späteren beruflichen Engagement unterscheiden. Während sich Lehrpersonen des ersten Typs in ihrem Unterricht womöglich eher erzieherischen Aspekten und methodischen Fragen des Lehrhandelns widmen, ist anzunehmen, dass Lehrpersonen des zweiten Typs in ihrem späteren Unterricht stärkeren Wert auf die fachlichen Verstehensprozesse der Lernenden legen. Die dritte Gruppe fühlt sich womöglich wenig gerüstet für die Gestaltung qualitativ guten Unterrichts und stärker belastet von den Herausforderungen im Umgang mit Schülerinnen und Schülern. Daher ist nicht auszuschließen, dass gerade Typen dieses dritten Beispiels bereits früh Anzeichen von Erschöpfung zeigen.

2.4 Personenzentrierte Ansätze zur Untersuchung motivationaler Konfigurationen in der Forschung zur Lehrerbildung und zum Lehrerberuf

Die Annahme, dass bei angehenden Lehrpersonen von unterschiedlichen Motivations-typen auszugehen ist, wird gestützt durch mehrere Untersuchungen, wobei Grundschul-lehramtsstudierende darin jedoch gar nicht oder nicht separat betrachtet werden.

Chin und Young (2007) identifizieren beispielsweise sechs Typen angehender Lehrkräfte, die ihren Weg in den Lehrerberuf über ein Quereinsteigerprogramm wählen, wobei für die Typenbildung u.a. Motivationen für die Wahl dieses Lehrerausbildungsprogramms herangezogen werden. Das größte Cluster besteht aus einer Gruppe von Berufseinsteigern, die vornehmlich Nützlichkeitsaspekte, wie die Vereinbarkeit von Familie und Beruf und die berufliche Sicherheit, die mit einer Anstellung als Lehrkraft verbunden ist, als Beweggründe für ihre Entscheidung herangezogen haben. Das zweitgrößte Cluster bilden Lehramtsanwärter, die ebenfalls Familie und Beruf verbinden, aber gleichzeitig auch einen Dienst an der Gesellschaft und einen Beitrag zur Verbesserung der Schulen leisten möchten.

Einen alternativen Zugang wählen Watt und Richardson (2008), indem sie motivationale Einstellungen zur Berufswahl für die Charakterisierung der drei in ihrer typologischen Untersuchung identifizierten Karrieretypen angehender Lehrpersonen mit heranziehen. Bei diesen handelt es sich um die „highly engaged persisters“, also um angehende Lehrpersonen, die den Lehrerberuf ihre gesamte Berufslaufbahn hindurch ambitioniert ausüben wollen. Weiterhin wurden die „highly engaged switchers“, die sich auch eine berufliche Tätigkeit außerhalb der Schule vorstellen können, identifiziert, und eine Gruppe von „lower engaged desisters“, die sich mit dem Ende des Lehramtsstudiums bevorzugt in einem anderen Berufsfeld orientieren möchten. Insbesondere Angehörige des ersten Clusters der „highly engaged persisters“ berichten vornehmlich intrinsische Motivationen für die Berufswahl herangezogen zu haben. Zudem gehören diesem Cluster Absolventinnen und Absolventen an, die berufliche und private Aspekte vereinbaren möchten und sich eine sichere Karriereperspektive erhoffen. Varianzanalytisch konnte im Anschluss an die Clusterbildung gezeigt werden, dass sich die drei Typen auch in der zu Studienbeginn erfassten Studienwahlmotivation unterscheiden (Richardson & Watt, 2006; Watt & Richardson, 2008). So geben die „highly engaged persisters“ bereits zu Studienbeginn in einem stärkeren Ausmaß als die „highly engaged switchers“ an, mit Kindern und Jugendlichen arbeiten zu wollen, dem Lehrerberuf einen hohen Wert beizumessen und stimmen auch einem gesellschaftlichen Nutzen des Lehrerberufs eher zu. Zudem verfügen sie im Vergleich zu den anderen beiden Clustern über das höchste Fähigkeitsselbstkonzept als Motivation für die Studienwahl. Nützlichkeitsaspekte, wie die Arbeitsplatzsicherheit und Zeit für die Familie zu haben, haben bei allen drei Clustern eine vergleichsweise bedeutende Rolle für die Studienwahl gespielt. Die „lower engaged desisters“ haben das Lehramtsstudium zudem aber stärker in Ermangelung anderer Alternativen gewählt als die Angehörigen der anderen beiden Cluster.

Zusammenfassend ist also grundsätzlich davon auszugehen, dass sich verschiedene Subgruppen von Studierenden identifizieren lassen, die sich auch im Verhältnis der Motivationen für die Aufnahme eines Lehramtsstudiums unterscheiden. Zudem kann angenommen werden, dass sich diese Typen auch in anderen Merkmalen, z.B. im Lern- und Studierverhalten an der Hochschule, unterscheiden.

3. Die vorliegende Untersuchung

3.1 Personenzentrierte Verfahren

Vor dem dargestellten Hintergrund wird für die vorliegende Untersuchung ein personenzentrierter Ansatz gewählt. Dieser hat in letzter Zeit in der empirischen Forschung an Bedeutung gewonnen (vgl. Bergman & Andersson, 2010; Molenaar, 2004; von Eye, Bogat & Rhodes, 2006; von Eye & Spiel, 2010). Statistische Methoden zur Trennung von Verteilungen, wie z.B. die latente Klassen- oder die Clusteranalyse, sollten angewandt werden, wenn nicht viel über die Stichprobe bekannt ist (von Eye, 2006) oder wenn geprüft werden soll, ob sich in der zu untersuchenden Stichprobe deutlich voneinander unterscheidbare Subgruppen identifizieren lassen (Geiser, 2010; Gollwitzer, 2007). Die Validierung der Existenz von Subgruppen kann anschließend durch den Nachweis von Gruppenunterschieden in relevanten Variablen geschehen, die nicht zur Clusterbildung herangezogen wurden (von Eye et al., 2006). Wenn also wie im vorliegenden Fall anzunehmen ist, dass die zu untersuchende Stichprobe bezogen auf die Studienwahlmotivation keine homogene Gruppe darstellt, sollten sich Unterschiede zwischen Subgruppen auch in weiteren Merkmalen zeigen. Dazu können weitere motivational-affektive und personenbezogene Variablen herangezogen werden, denen eine Bedeutung für den Studienverlauf und insbesondere für den Studienbeginn sowie das Engagement im späteren Lehrerberuf beigemessen werden kann. Zu diesen zählen Merkmale wie die Leistungsmotivation, die Lernzielorientierung, die Anpassung an die neue Studiensituation und die Zufriedenheit mit den Studieninhalten (vgl. z.B. Klusmann, Trautwein, Lüdtke, Kunter & Baumert, 2009; Retelsdorf, Butler, Streblov und Schiefele, 2010; Rothland, 2011; Schiefele & Jacob-Ebbinghaus, 2006; Westermann, Heise, Spies & Trautwein, 1996). Auch wird den Persönlichkeitsmerkmalen Neurotizismus, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit, Extraversion und Offenheit für Erfahrungen (Hanfstingl & Mayr, 2007; Mayr, 2011) eine Bedeutung für die Rezeption von Studieninhalten (Czerwenka & Nölle, 2011), das berufliche Engagement, die Zufriedenheit und den Umgang mit Belastungen im Beruf zugeschrieben (Judge, Heller & Mount, 2002; Schaarschmidt & Fischer, 2001; Tönjes, Dickhäuser & Kröner, 2008). Unterscheiden sich auf die Studienwahlmotivationen bezogene Subgruppen auch in diesen Merkmalen, kann dies ein Hinweis dafür sein, dass die Zugehörigkeit zu einer Subgruppe einen Beitrag zur Vorhersage der Ausprägung in weiteren studien- und berufsrelevanten Merkmalen leisten kann.

3.2 Ziele der Studie und Forschungsfragen

In dieser Studie soll ausgehend von den dargestellten Forschungsbefunden und Überlegungen folgenden Fragestellungen nachgegangen werden:

- 1) Lassen sich innerhalb einer Stichprobe von Grundschullehramtsstudierenden anhand eines personenzentrierten Vorgehens verschiedene Subgruppen mit unterschiedlichen Studienwahlmotivationsprofilen identifizieren und charakterisieren? Anknüpfend an Ergebnisse bisheriger Untersuchungen zu motivationalen Voraussetzungen von Grundschullehramtsstudierenden (s. Abschnitt 2.3) wird erwartet, dass sich tatsächlich eine Subgruppe finden lässt, die das Grundschullehramtsstudium vornehmlich aus pädagogischem Interesse und im Verhältnis dazu weniger stark aus anderen Beweggründen heraus aufgenommen hat. Im Gegensatz zur Annahme einer einzigen motivational homogenen Gruppe von Grundschullehramtsstudierenden werden jedoch weitere Subgruppen erwartet, für die nicht nur das pädagogische Interesse, sondern auch weitere Studienwahlmotivationen im Vordergrund stehen. Zum Beispiel wird in Anlehnung an Richardson und Watt (2010) vermutet, dass sich eine Subgruppe identifizieren lässt, für die intrinsische Motivationen im Verhältnis zu extrinsischen eine größere Rolle für die Studienwahl spielen, während eine solche Gewichtung innerhalb einer anderen Subgruppe umgekehrt sein könnte.
- 2) In einem zweiten Schritt soll das Ergebnis der personenzentrierten Analyse validiert werden, indem untersucht wird, ob sich die gefundenen Subgruppen in weiteren relevanten Variablen unterscheiden, von denen angenommen werden kann, dass sie das Studier- und Lernverhalten beeinflussen können.

4. Methode

4.1 Stichprobe

Die Datengrundlage für die vorliegende Studie entstammt dem Projekt „Studienverlauf und Studienerfolg Kasseler Lehramtsstudierender“ (STUVE), in dem untersucht wird, welche Bedeutung Person- und Umweltvariablen für die Wahrnehmung von Studienangeboten, die Studiengestaltung und den Studienerfolg haben. Das Projekt ist als mehrkohortige Längsschnittstudie konzipiert. Als ein Schwerpunkt werden die motivationalen Voraussetzungen der Studierenden betrachtet (vgl. Künsting & Lipowsky, 2011).

Bei der vorliegenden Stichprobe handelt es sich um $N = 209$ Grundschullehramtsstudierende zweier Kohorten, die im Rahmen einer Einführungsvorlesung zu Studienbeginn befragt wurden. Die Befragung war als Vollerhebung konzipiert (Rücklaufquote: 75%). Das Geschlechterverhältnis entspricht mit 33 Männern (15.8%) und 176 Frauen (84.2%) in etwa dem der Population (13% Männer). Das Durchschnittsalter beträgt $M = 21.16$ ($SD = 3.31$) Jahre. Die Studierenden kommen mit einer Durchschnittsnote in der Hochschulreife von $M = 2.34$ ($SD = .49$) an die Universität, wobei die Frauen mit $M = 2.31$ ($SD = .46$) eine statistisch signifikant bessere Note aufweisen als die Männer ($M = 2.51$, $SD = .56$); ($t_{(202)} = 2.11$, $p < .05$).

4.2 Instrumente

Studienwahlmotivationen

Zur Erfassung der Studienwahlmotivation wurde der in Abschnitt 2.1 beschriebene „Fragebogen zur Erfassung der Motivation für das Lehramtsstudium“ (FEMOLA; Pohlmann & Möller, 2010) eingesetzt. Das sechsstufige Antwortformat der Items reichte von 1 = trifft überhaupt nicht zu bis 6 = trifft völlig zu. Die internen Konsistenzen der sechs Skalen können als zufriedenstellend bis gut bezeichnet werden ($.75 \leq \alpha \leq .88$, s. Tab. 1).

	Skala	<i>M</i>	<i>SD</i>	α	Item- anzahl	Itembeispiel
Studienwahlmotivationen						Ich habe das Lehramtsstudium gewählt, weil ...
	Pädagogisches Interesse	5.16	.57	.75	7	... ich gern mit Kindern und Jugendlichen arbeite.
	Fachliches Interesse	4.38	.82	.83	6	... ich die Inhalte meiner Fächer interessant finde.
	Fähigkeitsüberzeugung	4.43	.77	.76	6	... ich schon häufiger für meine Geduld beim Erklären von Sachverhalten gelobt wurde.
	Nützlichkeitsaspekte	3.93	.98	.88	9	... ich als Lehrer/in die Möglichkeit habe, mich um meine Familie zu kümmern.
	Geringe Schwierigkeit des Lehramtsstudiums	1.95	.76	.79	4	... ich denke, dass ich in diesem Studium ohne große Mühe durchkomme.
	Soziale Einflüsse	3.16	.97	.76	6	... mir in der Familie nahe gelegt wurde, das Lehramtsstudium aufzunehmen.

Tab.1: Mittelwerte (Standardabweichungen), interne Konsistenzen der Skalen der Studienwahlmotivation sowie Itemanzahl und Itembeispiele

Die höchste Zustimmung erfuhr das pädagogische Interesse ($M = 5.16$, $SD = .57$), die niedrigste Zustimmung die geringe Schwierigkeit des Lehramtsstudiums ($M = 1.95$, $SD = .76$). Dass intrinsische und extrinsische Motivationen sich nicht ausschließen müs-

sen (s. Abschnitt 2.1), zeigt sich auch in den vorliegenden Daten. So geht ein hohes fachliches Interesse mit einer hohen Zustimmung zu den Nützlichkeitsaspekten ($r = .26$, $p < .01$) und sozialen Einflüssen ($r = .29$, $p < .01$) einher, auch die Fähigkeitsüberzeugung korreliert positiv mit sozialen Einflüssen als Studienwahlmotivation ($r = .18$, $p < .01$).

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>α</i>	<i>Items</i>	<i>Itembeispiel</i>
Neurotizismus	2.63	.85	.81	8	Ich bin oft völlig am Ende.
Verträglichkeit	4.77	.53	.60	8	Ich respektiere andere.
Gewissenhaftigkeit	3.97	.82	.82	8	Ich mache Pläne und halte mich daran.
Extraversion	4.23	.73	.65	8	Ich gewinne leicht Freunde.
Offenheit für Erfahrungen	4.10	1.09	.69	8	Ich denke, dass Kunst wichtig ist.
Lernbereitschaft	3.41	.75	.66	5	Ich bin erst zufrieden, wenn ich eine Sache wirklich verstanden habe.
Engagement	2.65	1.09	.89	5	Ich arbeite mehr als die meisten anderen Leute, die ich kenne.
Beharrlichkeit	3.92	.80	.73	6	Wenn ich mir etwas vorgenommen habe, dann setze ich alles daran es doch noch zu schaffen.
Lernzielorientierung	3.62	.83	.85	6	Ich suche mir immer herausfordernde Aufgaben, bei denen ich viel Neues dazu lernen kann.
Akademische Studienadaptation	4.21	.59	.74	12	Ich weiß genau, warum ich an der Universität bin und was ich mir davon verspreche.
Soziale Studienadaptation	4.70	.70	.83	8	Ich komme sehr gut mit meinen Mitstudierenden aus.
Zufriedenheit mit den Studieninhalten	4.77	.71	.80	7	Mein Studium behandelt Dinge, für die ich mich wirklich interessiere.

Tab. 2: Mittelwerte, Standardabweichungen und interne Konsistenzen sowie Itemanzahl und Itembeispiele der persönlichkeitsbezogenen und motivational-affektiven Variablen

Persönlichkeitsbezogene und motivational-affektive Variablen

Zur Erfassung der Persönlichkeitsmerkmale wurde eine deutsche Version des International Personality Item Pools (IPIP40; Hartig, Jude & Rauch, 2003) eingesetzt. Die Leistungsmotivationen Beharrlichkeit, Engagement und Lernbereitschaft wurden mit Skalen aus dem Leistungsmotivationsinventar (LMI; Schuler, Prochaska & Frintrup, 2001) und die Lernzielorientierung in Anlehnung an Künsting (2007) erfasst. Zur Erfassung der akademischen und sozialen Studienadaptation sowie der Zufriedenheit mit den Studieninhalten wurden die Skalen von Dargel (2005) eingesetzt. Mittelwerte, Standardabweichungen sowie interne Konsistenzen und Itembeispiele können Tabelle 2 entnommen werden. Insgesamt weisen die eingesetzten Skalen zufriedenstellende bis gute Reliabilitäten auf. Die Skala „Verträglichkeit“ erreicht mit $\alpha = .60$ einen relativ geringen, aber noch akzeptablen Wert für die weiteren Analysen.

4.3 Durchgeführte statistische Analysen

Um zu prüfen, ob sich Grundschullehramtsstudierende verschiedenen Studienwahlmotivationsprofilen zuordnen lassen, wurde eine Latent-Profile-Analyse (LPA; vgl. Marsh, Lüdtke, Trautwein & Morin, 2009) mit dem Programm Mplus Version 5 (Muthén & Muthén, 2008) durchgeführt. Bei dieser Analyse handelt es sich wie bei der Latent Class Analysis (LCA) um ein statistisches Verfahren zur Klassifizierung von Personen in homogene Subgruppen (latente Klassen; Geiser, 2010). Sie kann jedoch im Gegensatz zu dieser mit kontinuierlichen Variablen durchgeführt werden (Muthén & Muthén, 2008; Pastor, Barron, Miller & Davis, 2007). Die Zugehörigkeit einer Person zu einer latenten Klasse ist probabilistisch, es wird also die Wahrscheinlichkeit berechnet, mit der eine Person zu einer Klasse gehört (Gollwitzer, 2007). LCA bzw. LPA gelten gegenüber der herkömmlichen Clusteranalyse als überlegen, da sie flexiblere Modellspezifikationen und eine vergleichende Untersuchung verschiedener Klassenlösungen aufgrund der angebotenen Fit Indizes erlauben. Dadurch kann eine qualifizierte Entscheidung über die zugrundeliegende Klassenanzahl getroffen werden (Marsh et al., 2009). Da mehrere Modelllösungen in der Passung an die Daten verglichen werden, kommt den Verfahren ein explorativer Charakter zu (Gollwitzer, 2007).

Im vorliegenden Beitrag wurden Lösungen für ein bis sieben Profile untersucht (vgl. Marsh et al., 2009). Zur Entscheidung über die Profilanzahl stehen verschiedene Kriterien zur Verfügung, zwischen denen abzuwägen ist. Zu diesen zählen informationstheoretische Maße, wie der AIC und der BIC bzw. der Sample-size-adjusted BIC (ssaBIC), bei denen jeweils das Modell mit dem niedrigsten Wert auszuwählen ist. Als Auswahlkriterien auf Basis statistischer Tests können der Lo-Mendell-Rubin Likelihood-Ratio-Test (LMRT) sowie der Bootstrap-Likelihood-Ratio-Differenzen-Test (BLRT) angefordert werden (vgl. Geiser, 2010; Marsh et al., 2009). Beide vergleichen zwei Modelllösungen miteinander. Ein signifikanter Wert gibt an, dass das geschätzte Modell signifikant besser passt als das um ein Profil kleinere Modell. Geiser (2010) und Marsh et al. (2009)

verweisen darauf, dass nach Nylund, Asparouhov und Muthén (2007) der BLRT das empfehlenswerteste Kriterium darstellt.

Neben statistischen Modellvergleichen sollten bei der Auswahl einer Klassenlösung auch inhaltliche Kriterien herangezogen werden (s.a. Lubke & Muthén, 2005), d.h. die inhaltlich sinnvolle Interpretierbarkeit und Passung an die Daten werden als Entscheidungskriterien berücksichtigt (Marsh et al., 2009). Lösungen mit möglichst wenigen Klassen sind grundsätzlich zu bevorzugen, insbesondere gegenüber Lösungen mit einer oder mehreren sehr kleinen Klassen (Geiser, 2010).

Als Maß für die Zuverlässigkeit der Klassifikation können zudem die mittleren Klassenzuordnungswahrscheinlichkeiten herangezogen werden (Geiser, 2010). Für dieselbe Klasse sollten diese jeweils möglichst $> .80$ ausfallen (Rost, 2006).

Die diskriminanzanalytische Evaluation der gefundenen Profillösung sowie anknüpfende varianzanalytische Untersuchungen wurden mit SPSS durchgeführt.

5. Ergebnisse

5.1 Latent-Profile-Analyse der Studienwahlmotivationen für die Studierenden des Grundschullehramts

Für die Latent-Profile-Analyse wurden die Mittelwerte der sechs Skalen der Studienwahlmotivation herangezogen (Pohlmann & Möller, 2010) (vgl. Abschnitt 4.3). Aus Tabelle 3 können die Fit-Indizes der verschiedenen Profillösungen entnommen werden.

Profile	AIC	BIC	SSA-BIC	p LMRT	p BLRT	1%	5%
1	0	0	0				
2	2940.4	3004	2943.8	0.13782	0.00000	0	0
3	2866.4	2953.4	2871	0.11513	0.00000	0	0
4	2838.4	2948.9	2844.3	0.22272	0.00000	0	1
5	2817.5	2951.4	2824.6	0.51079	0.00000	0	1
6	2809.7	2967	2818.1	0.68123	0.09677	0	2
7	2802.2	2982.9	2811.8	0.12767	0.06061	1	2

Anmerkungen:

AIC = Akaike Information Criterion. BIC = Bayesian Information Criterion. ssaBIC = Sample size adjusted BIC.

p LMRT = p -Wert des Lo-Mendel-Rubin-Tests; p BLRT = p -Wert des Bootstrap-Likelihood-Ratio-Differenzen-Test.

Die Anzahl in der 1%- und 5%-Spalte gibt an, wie viele der generierten Klassen weniger als 1% der bzw. 5% der Stichprobe umfassen. Die Lösung mit den 7 Klassen enthält beispielsweise zwei Klassen, die weniger als 5% der Stichprobe umfassen, in einer Klasse sind sogar weniger als 1% vertreten.

Tab. 3: Indizes für die verschiedenen Klassenlösungen der Latent Profile Analyse über die Studienwahlmotivationen für die Studierenden des Grundschullehramts

Wie Tabelle 3 zu entnehmen ist, werden die informationstheoretischen Maße AIC und ssaBIC mit zunehmender Gruppenanzahl immer geringer, der BIC weist auf eine Lösung mit vier Profilen hin. Gegen eine Lösung mit vier oder mehr Profilen spricht jedoch, dass jeweils mindestens eine kleine (< 5%) oder sogar sehr kleine Gruppe (< 1%) von Studierenden resultiert. Der LMRT wird für keine der begutachteten Lösungen signifikant, den niedrigsten p-Wert weist dabei die Lösung mit drei Profilen auf. Der empfehlenswertere BLRT wird für Lösungen von zwei bis zu fünf Profilen signifikant.

Unter Berücksichtigung statistischer und inhaltlicher Kriterien wird für die vorliegenden Daten die Lösung mit drei Profilen favorisiert. Die Lösung mit drei Profilen kommt ohne kleine Gruppen aus, ist inhaltlich gut interpretierbar und weist gemäß dem BLRT eine signifikant bessere Anpassung an die empirischen Daten auf als die Lösung mit zwei Profilen.

Die mittleren Klassenzuordnungswahrscheinlichkeiten können bei dieser Lösung für das Profil 1 mit .86 und das Profil 3 mit .87 als gut, für das Profil 2 mit .91 als sehr gut bezeichnet werden.

Evaluation der Latent-Profile-Analyse

Nach Bortz (2005) wurde zur Evaluation der Lösung mit drei Profilen eine diskriminanzanalytische Klassifikation der untersuchten Personen durchgeführt. Bei der Klassifikation mit Fallauslassung (Leave-one-out-Kreuzvalidierung) wird aus dem Datensatz jeweils ein Fall isoliert und mit den übrigen Fällen eine Diskriminanzanalyse gerechnet (vgl. Hagemeister, Scholz & Westhoff, 2002). Bei dieser Methode kann also ein größerer Teil der zur Verfügung stehenden Daten für die Bestimmung der Modellparameter eingesetzt werden, als es bei einer Aufteilung der Stichprobe in Teilstichproben möglich wäre (Browne, 2000). Die Analyse ergab zwei signifikante Diskriminanzfunktionen ($p < 001$; *Wilks λ* : .193; .468), durch die 96.2% der ursprünglich und 94.7% der kreuzvalidierten gruppierten Fälle den Gruppen korrekt zugeordnet werden konnten.

Interpretation der drei Profile der Studienwahlmotivation von Grundschullehramtsstudierenden

Im Folgenden werden die drei identifizierten Profile von Grundschullehramtsstudierenden (vgl. Abb. 1) näher beschrieben.

Dem ersten Profil werden 24 (10.8%) der teilnehmenden Studierenden zugeordnet. Diese Gruppe zeichnet sich durch die niedrigsten Werte in allen drei intrinsischen Studienwahlmotivationen aus, sie haben das Grundschullehramtsstudium also weniger aus pädagogischem und fachlichem Interesse gewählt. Im Vergleich zu den beiden anderen Gruppen weisen Studierende dieses Profils die geringste Fähigkeitsüberzeugung auf, und sie geben eine mittlere Ausprägung in der sozialen Beeinflussung durch das persönliche Umfeld bei der Studienwahl an. Insbesondere zeichnet sich diese Gruppe durch eine hohe Zustimmung zu den Nützlichkeitsaspekten sowie zur geringen Schwierigkeit des Lehramtsstudiums aus. Diese Grundschullehramtsstudierenden messen dem-

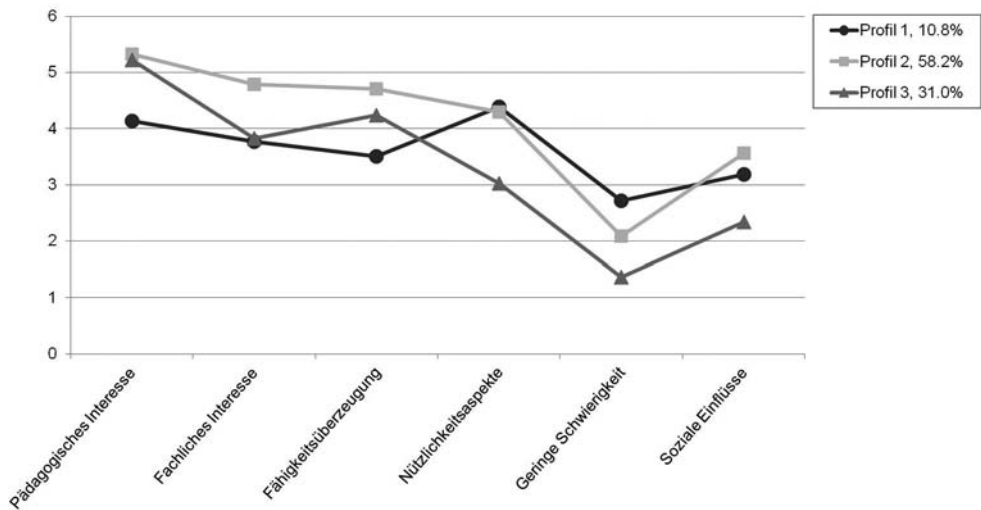


Abb. 1: 3-Profillösung über die Studienwahlmotivationen von Grundschullehrantsstudierenden, Estimated Means

nach Nützlichkeitsaspekten große Bedeutung bei. Sie sind hingegen vergleichsweise wenig an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen und an den gewählten Fächern interessiert, verbinden mit der Aufnahme des Studiums jedoch die Erwartung, dass es sich beim Lehramtsstudium um kein besonders schwieriges Studium handelt. Bei diesen Studierenden dominieren die extrinsischen Komponenten der Studienwahlmotivation. Sie werden hier als die *nutzenorientiert-pragmatische* Gruppe bezeichnet.

Das zweite Profil umfasst mit 123 Grundschullehrantsstudierenden (58.2%) die größte Gruppe. In allen drei intrinsischen Studienwahlmotivationen weisen sie im Vergleich mit den anderen beiden Gruppen die höchsten Werte auf. Neben einer hohen pädagogischen Motivation zeigen sie auch ein hohes fachliches Interesse. Zudem messen Studierende mit diesem Profil sozialen Einflüssen und Nützlichkeitsaspekten eine vergleichsweise hohe Bedeutung bei. Für Angehörige dieses Profils sind demnach sowohl intrinsische als auch extrinsische Gründe für die Studienwahl entscheidend. Hingegen spielt eine wahrgenommene geringe Schwierigkeit des Studiums keine bedeutende Rolle für die Studienwahl. Sie liegt im Vergleich zu den beiden anderen Profilen im Mittelfeld. Zusammengefasst sind in dieser Gruppe sowohl intrinsische als auch extrinsische Studienwahlmotivationen vergleichsweise stark ausgeprägt. Diese Studierenden können somit auch als eine *motivational ausgewogene* Gruppe bezeichnet werden.

Dem dritten Profil gehören 62 Studierende (31.0%) an, die im Vergleich zum zweiten ein geringeres fachliches Interesse als Grund für die Studienwahl anführen, jedoch ähnlich stark aus pädagogischem Interesse heraus das Lehramtsstudium gewählt haben und eine relativ hoch ausgeprägte Fähigkeitsüberzeugung aufweisen. Für diese Studierenden spielen Nützlichkeitsaspekte und die Annahme eines leicht zu absolvierenden Studiums eine untergeordnete Rolle. Weiterhin haben sie im Vergleich zu ihren Kom-

militioninnen und Kommilitonen den Weg in das Lehramtsstudium in geringerem Maße aufgrund von Empfehlungen ihres sozialen Umfelds gefunden. Als zentrale Komponente der Studienwahlmotivationen kann für diese Gruppe das pädagogische Interesse betrachtet werden. Neben dieser „Leitmotivation“ spielt auch die Fähigkeitsüberzeugung noch eine Rolle bei der Studienwahl. Sie liegt im Vergleich zu den beiden anderen Gruppen im Mittelfeld, ebenso die angenommene geringe Schwierigkeit des Lehramtsstudiums. Jedoch zeigen Studierende dieser Gruppe ein geringeres fachliches Interesse. Studierende in diesem Profil können als *vorrangig pädagogisch motiviert* in ihrer Studienwahl charakterisiert werden.

Um zu untersuchen, ob die ermittelten Profile der Studienwahlmotivation geschlechtsspezifisch auftreten, wurde ein χ^2 -Test durchgeführt. Das Verhältnis von Männern und Frauen ist danach in jedem Profil in etwa vergleichbar ausgeprägt ($\chi^2 = 4.41$; $p = .11$), wenngleich zu berücksichtigen ist, dass die Stichprobe zum größten Teil aus Frauen besteht (s. Abschnitt 4.1).

Zur Prüfung, inwieweit sich die Profile in den jeweiligen Studienwahlmotivationen signifikant voneinander unterscheiden, wurde eine einfaktorielle Varianzanalyse (ANOVA) mit anschließenden Kontrasttests durchgeführt. Tabelle 4 können die de-

	Profil				ANOVA					
	1 (N = 24)		2 (N = 123)		3 (N = 62)			F (2, 209)	η^2	
	nutzen-orientiert – pragmatisch	SD	motivational ausgewogen	SD	vorrangig pädagogisch motiviert	M	SD			
Pädagogisches Interesse	4.14	.65	5.33	.41	5.22	.39	74.83***	.42	2, 3 > 1	
Fachliches Interesse	3.77	.82	4.79	.62	3.82	.69	54.73***	.35	2 > 3, 1	
Fähigkeitsüberzeugung	3.51	.55	4.71	.64	4.24	.75	36.00***	.26	2 > 3 > 1	
Nützlichkeitsaspekte	4.39	.77	4.30	.73	3.02	.89	58.70***	.36	3 > 2, 1	
Geringe Schwierigkeit	2.72	.83	2.09	.70	1.37	.36	46.33***	.31	1 > 2 > 3	
Soziale Einflüsse	3.18	.76	3.56	.88	2.34	.67	46.13***	.31	1, 2 > 3	

Anmerkung: *** $p < .001$

Tab. 4: Mittelwerte und Standardabweichungen für die drei Profile sowie die Ergebnisse der varianzanalytischen Mittelwertsvergleiche

skriptiven Statistiken der Studienwahlmotivationen in den drei Profilen sowie die Ergebnisse der ANOVA zu den Unterschieden zwischen den Profilen in den jeweiligen Studienwahlmotivationen entnommen werden. Die varianzanalytischen Vergleiche der Klassenmittelwerte bestätigen die vorangegangene inhaltlich interpretierte Unterscheidung der drei latenten Klassen (s. Tab. 4).

Es zeigen sich durchgängig statistisch signifikante und praktisch bedeutsame Haupteffekte. Auch in den Einzelgruppenvergleichen werden signifikante Differenzen zwischen den Studienwahlmotivationen ersichtlich, die die Interpretation der drei Profile statistisch untermauern. Demnach ist z.B. die Fähigkeitsüberzeugung bei den *motivational ausgewogenen* Studierenden am höchsten, bei den *vorrangig pädagogisch motivierten* Studierenden im Mittelfeld und bei den *nutzenorientiert-pragmatischen* Studierenden am schwächsten ausgeprägt. Die ermittelten Effektstärken liegen im mittleren bis hohen Bereich ($.67 \leq d \leq 2.01$). Als zweites Beispiel wird das pädagogische Interesse betrachtet. Es ist bei den *motivational ausgewogenen* und bei den *vorrangig pädagogisch motivierten* Studierenden bedeutsam stärker ausgeprägt als bei den *nutzenorientiert-pragmatischen* Studierenden, die Effektstärken können als groß eingestuft werden ($d_{\text{Profil1} - \text{Profil2}} = 2.19$; $d_{\text{Profil1} - \text{Profil3}} = 2.01$).

5.2 Unterschiede zwischen den drei Klassen in persönlichkeitsbezogenen und motivational-affektiven Merkmalen

Zur Validierung der gefundenen Profile wurde untersucht, inwieweit sich die Zugehörigkeit zu einem Profil auch in Unterschieden in weiteren studienrelevanten persönlichkeitsbezogenen und motivational-affektiven Variablen zeigt. Dazu wurden Mittelwertvergleiche über einfaktorielles Varianzanalysen (ANOVA) mit anschließenden Kontrasttests durchgeführt. Die Ergebnisse sind in Tabelle 5 dargestellt. Insgesamt zeigen sich nahezu durchgängig statistisch signifikante und in Teilen auch praktisch bedeutsame Unterschiede zwischen den drei Gruppen. Im Folgenden werden die Mittelwertvergleiche genauer betrachtet.

Bei den Persönlichkeitsvariablen zeigen sich signifikante Haupteffekte für Gewissenhaftigkeit, Extraversion, Offenheit und Neurotizismus (s. Tab. 5). Die differenziertere Betrachtung der Kontrasttests zeigt beispielsweise, dass die *nutzenorientiert-pragmatischen* im Vergleich zu den *motivational ausgewogenen* Studierenden statistisch signifikant geringere Ausprägungen in den Persönlichkeitseigenschaften Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit, Extraversion und Offenheit, jedoch signifikant höhere Ausprägungen im Neurotizismus aufweisen ($.39 \leq d \leq .74$). Im Vergleich zu den *vorrangig pädagogisch motivierten* sind die *nutzenorientiert-pragmatischen* Studierenden weniger verträglich, extravertiert und offen für neue Erfahrungen ($.42 \leq d \leq .78$).

Die drei Profile unterscheiden sich auch in den Komponenten der Leistungsmotivation und in der Lernzielorientierung, statistisch signifikante Haupteffekte der Profilverzuehörigkeit gibt es auch für die akademische und soziale Studienadaptation und für die Zufriedenheit mit den Studieninhalten (s. Tab. 5).

Skala	Profil						ANOVA	
	1 (N = 24) nutzenorien- tiert-prag- matisch		2 (N = 123) motivational ausgewogen		3 (N = 62) vorrangig pädagogisch motiviert		F (2, 209)	η^2
M	SD	M	SD	M	SD			
Neurotizismus	3.01 _a	.71	2.54 _a	.91	2.67	.75	3.08*	.03
Verträglichkeit	4.55 _{ab}	.70	4.79 _a	.51	4.83 _b	.49	2.60	.03
Gewissenhaftigkeit	3.58 _a	.76	4.10 _a	.71	3.86	.98	4.84**	.05
Extraversion	3.77 _{ab}	.90	4.37 _{ac}	.72	4.11 _{bc}	.57	8.16***	.07
Offenheit für Erfahrungen	3.52 _{ab}	1.18	4.06 _{ac}	1.05	4.39 _{bc}	1.05	6.00**	.06
Lernbereitschaft	2.75 _{ab}	.66	3.51 _a	.75	3.45 _b	.66	11.23***	.10
Engagement	2.34 _a	1.07	2.81 _{ab}	1.11	2.44 _b	.99	3.72*	.04
Beharrlichkeit	3.54 _a	.74	4.03 _a	.75	3.87	.87	4.04*	.04
Lernzielorientierung	3.11 _{ab}	.83	3.73 _a	.79	3.62 _b	.87	5.73**	.05
Akademische Studienadaptation	3.78 _{ab}	.56	4.31 _a	.57	4.17 _b	.57	9.10***	.08
Soziale Studienadaptation	4.00 _{ab}	.83	4.82 _a	.62	4.73 _b	.65	15.77***	.13
Zufriedenheit mit den Studieninhalten	4.04 _{ab}	.85	4.89 _a	.62	4.80 _b	.65	16.71***	.14

Anmerkungen: Mittelwerte mit gleichen Subskripts unterscheiden sich in der ANOVA mit Kontrasttests signifikant voneinander. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tab. 5: Mittelwerte und Standardabweichungen (in Klammern) der Persönlichkeits- und motivational-affektiven Variablen getrennt nach latenter Klasse sowie die Ergebnisse der Varianzanalysen

Wie die Kontrasttests für die Einzelgruppenvergleiche zeigen, sind die Persönlichkeits- und die motivational-affektiven Variablen bei den vorwiegend extrinsisch motivierten Studierenden in Profil 1 (s. Abb. 1) am ungünstigsten ausgeprägt ($.43 \leq d \leq 1.14$). Deren Bezeichnung als eine *nutzenorientiert-pragmatische* Gruppe kann somit untermauert werden: Diese Studierenden weisen eine geringer ausgeprägte Leistungsmotivation und Lernzielorientierung auf und sind sowohl, was die Integration in das universitäre Leben, als auch, was die Kontakte zu Mitstudierenden anbelangt, am wenigsten zu-

frieden. Die Studierenden des zweiten Profils berichten über das höchste Engagement ($d_{\text{Profil2-Profil1}} = .43$; $d_{\text{Profil2-Profil3}} = .35$). Auch in der Extraversion ($d_{\text{Profil2-Profil1}} = .74$; $d_{\text{Profil2-Profil3}} = .40$) weist die *motivational ausgewogene* Gruppe günstigere Werte gegenüber den anderen beiden Profilen auf. Insgesamt spricht dies für günstige motivationale und persönlichkeitsbezogene Voraussetzungen bei diesen Studierenden. Die *vorrangig pädagogisch motivierten* Studierenden des dritten Profils verfügen über die höchste Offenheit ($d_{\text{Profil3-Profil2}} = .31$; $d_{\text{Profil3-Profil1}} = .79$), in den Merkmalen Neurotizismus, Gewissenhaftigkeit und Beharrlichkeit unterscheiden sich diese Studierenden jedoch nicht von den beiden anderen Gruppen.

6. Diskussion

6.1 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse

In dieser Arbeit konnte durch einen personenzentrierten Zugang gezeigt werden, dass sich Grundschullehramtsstudierende zu Studienbeginn in ihrer Konstellation von Studienwahlmotivationen deutlich voneinander unterscheiden. Über eine Latent-Profil-Analyse konnten drei Profile der Studienwahlmotivation identifiziert und charakterisiert werden.

Die unterschiedlichen Profile machen deutlich, dass es sich bei den hier untersuchten Grundschullehramtsstudierenden nicht um eine homogene Gruppe handelt. Sollten sich diese Befunde an einer größeren, universitätsübergreifenden Stichprobe replizieren lassen, so müssen bisherige Ergebnisse über die Studienwahlmotivation von Grundschullehramtsstudierenden relativiert werden. Demnach kann nicht mehr ohne Weiteres davon ausgegangen werden, dass für *alle* Studierenden des Grundschullehramts das pädagogische Interesse eine dominierende Rolle bei der Studienwahl spielt, wie vielfach berichtet wird (vgl. Brookhart & Freeman, 1992; Richardson & Watt, 2006; Weiß et al., 2009). Zwar erfährt die pädagogische Motivation die höchste Zustimmung, wenn man die einzelnen Skalen heranzieht (vgl. Tab. 1). Jedoch verdeutlicht die hier gewählte personenzentrierte Herangehensweise für die *motivational ausgewogene* Gruppe, dass ein erheblicher Teil der Grundschullehramtsstudierenden sowohl pädagogisch als auch nahezu gleichermaßen fachlich interessiert ist. Weiterhin sind bei diesen Studierenden auch die sozialen Einflüsse und Nützlichkeitsaspekte als Motivationen für die Studienwahl vergleichsweise hoch ausgeprägt, die wahrgenommene Schwierigkeit des Studiums spielt in diesem Profil jedoch keine bedeutsame Rolle. Diese Studierenden ziehen somit intrinsische *und* extrinsische Motivationen für ihre Studienwahl heran und können im Vergleich zu den anderen zwei Gruppen als ideale Gruppe bezogen auf ihre Studienwahlmotivation charakterisiert werden. Gestützt wird diese Annahme auch dadurch, dass weitere studienrelevante Merkmale bei diesen Studierenden vergleichsweise günstig ausgeprägt sind. Beispielsweise ist neben dem Engagement auch die Extraversion, eine stabile Persönlichkeitseigenschaft, eine günstige Voraussetzung für den späteren Lehrerberuf (vgl. Hanfstingl & Mayr, 2007; Mayr, 2011). So zeigten Mayr und

Neuweg (2006), dass das Ausmaß an Extraversion bei Lehrkräften signifikant positiv mit schülerorientierter Kommunikation und der unterrichtsmethodischen Grundeinstellung im Sinne einer konstruktivistischen Orientierung korreliert.

31% der hier untersuchten Studierenden gehören einer Gruppe an, die sich aus einer *vorrangig pädagogischen Motivation* für das Lehramtsstudium entschieden hat. Diese Studierenden messen dem pädagogischen Interesse unter den Studienwahlmotivationen und im Vergleich zu den anderen Studierenden die höchste Bedeutung bei. Die Ausprägung der Fähigkeitsüberzeugung liegt zwischen den beiden anderen Profilen. Dieses Profil spiegelt die in Abschnitt 2 beschriebenen Befunde aus der Studien- und Berufswahlforschung für Grundschullehramtsstudierende am ehesten wider. Das fachliche Interesse als dritte intrinsische Motivation ist vergleichsweise gering ausgeprägt, und auch die extrinsischen Motivationen Nützlichkeit und soziale Einflüsse spielen eine relativ untergeordnete Rolle. Studierende dieser Gruppe wählen das Studium also vor allem, weil sie Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung pädagogisch begleiten und unterstützen möchten. Sie fokussieren damit vornehmlich auf den Beziehungsaspekt, was aber wiederum ein Gefährdungspotenzial für spätere Enttäuschungen durch erhöhte berufliche Belastungen darstellen kann (vgl. Lipowsky, 2003; Rothland, 2011). Wenn das Grundschullehramtsstudium aus vorwiegend pädagogischen und zu wenig aus z.B. fachlichen Motivationen gewählt wird, dann stimmt dies auch vor dem Hintergrund der wachsenden Bedeutung fachlicher und fachdidaktischer Voraussetzungen des Lehrens und Lernens (Baumert et al., 2010; Seidel & Shavelson, 2007) bedenklich.

Ungefähr 11% der Studierenden lassen sich einer Gruppe zuordnen, die sich aus vorwiegend extrinsischen Motivationen für das Studium entschieden hat. Dies zeigen die vergleichsweise hoch ausgeprägten Nützlichkeitsaspekte, zudem wählen Studierende dieser Gruppe das Studium auch deshalb, weil sie es im Vergleich zu den Studierenden der beiden anderen Profile für einfach halten. Soziale Einflüsse sind für die Studierenden dieses Profils bedeutsamer als für die *vorrangig pädagogisch motivierten* Studierenden. Auf den Skalen, mit denen die intrinsische Motivation gemessen wurde, weist dieses Profil durchgängig die niedrigsten Werte auf (vgl. Abschnitt 5.2). Diese Studierenden werden demnach als *nutzenorientiert-pragmatisch* in ihrer Studienwahl charakterisiert. Sie haben das Grundschullehramtsstudium vor allem gewählt, weil sie der Vereinbarkeit von Beruf und Familie, der Beschäftigungssicherheit und einer guten Bezahlung eine hohe Bedeutung beimessen, wobei sie den mit dem Studium verbundenen Aufwand als vergleichsweise gering einschätzen. Bei dieser Gruppe erscheint weniger die hohe Zustimmung zu den extrinsischen Motivationen allein problematisch als vielmehr die parallel dazu vorhandenen vergleichsweise geringen Werte in den intrinsischen Motivationen. Denn für das Lern- und Leistungsverhalten von Lernenden und für die tiefe Verarbeitung von Lerninhalten dürften vor allem die intrinsische Motivation und das Verhältnis zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation entscheidend sein (vgl. Künsting & Lipowsky, 2011; Schiefele, 1996, 2009).

Bekräftigung erfährt diese Annahme, wenn andere motivational-affektive und persönlichkeitsbezogene Merkmale dieser Studierenden herangezogen werden. Im Verhältnis zu den anderen zwei Gruppen geben die *nutzenorientiert-pragmatischen* Studieren-

den für sich selbst an, weniger lernbereit, weniger engagiert und weniger beharrlich zu sein. Zudem beschreiben sie sich im Vergleich zu den anderen zwei Gruppen als am wenigsten lernzielorientiert und studienzufrieden. Das Motivationsprofil dieser Studierenden kann die mögliche Gefahr bergen, dass bereits in der Anfangsphase des Studiums Frustrationen und Misserfolgserlebnisse auftreten. Hinzu kommt, dass sich bei diesen Studierenden eine vergleichsweise geringe Bereitschaft zur professionellen Entwicklung mit der relativ hoch ausgeprägten Erwartung eines leicht zu bewältigenden Grundschullehrerstudiums verbindet. Bei zunehmenden studienbezogenen Anforderungen wäre es daher möglich, dass es einem Teil dieser Studierenden an motivationalen Ressourcen fehlt, um den eigenen Studienverlauf erfolgreich gestalten zu können. Dies stützen auch die vergleichsweise hohen Werte in Neurotizismus und Gewissenhaftigkeit (s. Tab. 6). Während Neurotizismus eine ungünstige Voraussetzung für den Erwerb pädagogischer Handlungskompetenz im Studium und im Beruf sowie für die berufliche Zufriedenheit und das Belastungserleben darstellt, weist Gewissenhaftigkeit vornehmlich positive Beziehungen zu Merkmalen der Bewährung im Studium und im Lehrerberuf auf (vgl. Künsting & Lipowsky, 2011; Mayr, 2011).

6.2 Fazit und Ausblick

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass es *die* Grundschullehrerstudierenden mit *der* Studienwahlmotivation nicht gibt. Die unterschiedlichen Studienwahlmotivationsprofile schlagen sich auch in weiteren studienrelevanten Personenmerkmalen nieder. Für die Hochschullehre stellt sich grundsätzlich die Frage, ob die bestehenden Studienangebote für eine, bezogen auf die Studienwahlmotivation, derart heterogene Studierendengruppe geeignet sind oder ob nicht verstärkt über Differenzierungsmaßnahmen insbesondere in der Studieneingangsphase nachgedacht werden muss.

Die Untersuchung zeigt, dass es sinnvoll ist, die Studierenden eines Studiengangs nicht als homogene Gruppe zu betrachten, sondern einen personenzentrierten Zugang zu wählen. Die durchgeführte Latent-Profile-Analyse erweist sich als geeignete Methode für diesen Zugang. Die in Abschnitt 2 angeführten Befunde zu Studien- und Berufswahlmotivationen lassen vermuten, dass es sich auch lohnt, Studierende anderer Schulformen über diesen Zugang zu betrachten. Interessant wird sein, den Studienverlauf der drei identifizierten Gruppen weiterzuverfolgen und zu prüfen, inwiefern die Zugehörigkeit zu einer der drei Gruppen auch die Nutzung der Studienangebote, den weiteren Studienverlauf und den Studienerfolg vorhersagen kann.

Literatur

- 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., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M., & Tsai, Y.-M. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activa-

- tion in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47(1), 133-180.
- Bergman, L. R., & Andersson, H. (2010). The person and the variable in developmental psychology. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 218(3), 155-165.
- Bortz, J. (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.
- Brookhart, S. M., & Freeman, D. J. (1992). Characteristics of entering teacher candidates. *Review of Educational Research*, 62(1), 37-60.
- Browne, M. W. (2000). Cross-validation methods. *Journal of Mathematical Psychology*, 44(1), 108-132.
- Buff, A. (2001). Warum lernen Schülerinnen und Schüler? Eine explorative Studie zur Lernmotivation auf Basis qualitativer Daten. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 33(3), 157-164.
- Candova, A. (2005). *Determinanten der beruflichen Belastung bei jungen Lehrerinnen und Lehrern: Eine Längsschnittstudie* (unveröffentlichte Dissertation). Friedrich-Alexander-Universität, Erlangen-Nürnberg.
- Czerwenka, K., & Nölle, K. (2011). Forschung zur ersten Phase der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 362-380). Münster: Waxmann.
- Chin, E., & Young, J. W. (2007). A person-oriented approach to characterizing beginning teachers in alternative certification programs. *Educational Researcher*, 36(2), 74-83.
- Dargel, A. (2005). *Zielbindung und Zielplanung: Entwicklung und Überprüfung eines Interventionsprogramms zur Steigerung der Zieleffektivität* (unveröffentlichte Dissertation). Justus-Liebig-Universität, Giessen.
- Denzler, S., & Wolter, S. C. (2008). Selbstselektion bei der Wahl eines Lehramtsstudiums. Zum Zusammenspiel individueller und institutioneller Faktoren. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 30(4), 112-141.
- Eccles, J. S. (2005). Subjective task value and the Eccles et al. model of achievement-related choices. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Hrsg.), *Handbook of competence and motivation* (S. 105-121). New York: Guilford Publications.
- Foerster, F. (2008). *Personale Voraussetzungen von Grundschullehramtsstudierenden. Eine Untersuchung zur prognostischen Relevanz von Persönlichkeitsmerkmalen für den Studien- und Berufserfolg*. Münster: Waxmann.
- Geiser, C. (2010). *Datenanalyse mit Mplus. Eine anwendungsorientierte Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gollwitzer, M. (2007). Latent-Class-Analysis. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 279-306). Heidelberg: Springer.
- Hagemester, C., Scholz, A., & Westhoff, K. (2002). Wie kann man Geübtsein in Konzentrations-tests erkennbar machen? *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 1(2), 94-102.
- Hanfstingl, B., & Mayr, J. (2007). Prognose der Bewährung im Lehrerstudium und im Lehrerberuf. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 7(2), 48-56.
- Hanfstingl, B., Andreitz, I., Müller, F. H., & Thomas, A. (2010). Are self-regulation and self-control mediators between psychological basic needs and intrinsic teacher motivation? *Journal of Educational Research Online*, 2(2), 55-71.
- Hartig, J., Jude, N., & Rauch, W. (2003). Entwicklung und Erprobung eines deutschen Big-Five-Fragebogens auf Basis des International Personality Item Pools (IPIP40). *Arbeiten aus dem Institut für Psychologie der Johann Wolfgang Goethe-Universität*, 1.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London/New York: Routledge.
- Judge, T. A., Heller, D., & Mount, M. K. (2002). Five-factor model of personality and job satisfaction: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 8(3), 530-541.

- Klusmann, U., Trautwein, U., Lüdtke, O., Kunter, M., & Baumert, J. (2009). Eingangsvoraussetzungen beim Studienbeginn. Werden Lehramtskandidaten unterschätzt? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23(3-4), 265-278.
- Künsting, J. (2007). *Effekte von Zielqualität und Zielspezifität auf selbstreguliert-entdeckendes Lernen durch Experimentieren* (unveröffentlichte Dissertation). Universität Duisburg-Essen, Duisburg/Essen.
- Künsting, J., & Lipowsky, F. (2011). Studienwahlmotive und Persönlichkeitseigenschaften als Prädiktoren für Zufriedenheit und Strategienutzung im Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25(2), 105-114.
- Kunter, M., & Pohlmann, B. (2009). Lehrer. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 261-282). Heidelberg: Springer.
- Kunter, M., Tsai, Y.-M., Klusmann, U., Brunner, M., Krauss, S., & Baumert, J. (2008). Student's and mathematics teachers' perceptions of teacher enthusiasm and instruction. *Learning and Instruction*, 18(5), 468-482.
- Lipowsky, F. (2003). *Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase*. Bad Heilbrunn: Klinkhart.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenz und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf* (S. 47-70). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Lubke, G. H., & Muthén, B. O. (2005). Investigating population heterogeneity with factor mixture models. *Psychological Methods*, 10(1), 21-39.
- Marsh, H. W., Lüdtke, O., Trautwein, U., & Morin, A. J. (2009). Classical latent profile analysis of academic self-concept dimension: Synergy of person- and variable-centered approaches to theoretical models of self-concept. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 16(2), 191-225.
- Mayr, J. (2001). Ein Lehrstudium beginnen? Selbsterkundungs-Verfahren als Entscheidungshilfe. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1(1), 88-97.
- Mayr, J. (2009). LehrerIn werden in Österreich: Empirische Befunde zum Lehramtsstudium. *Erziehung und Unterricht*, 159(1/2), 14-33.
- Mayr, J., & Neuweg, G. H. (2006). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung. Grundsätzliche Überlegungen, exemplarische Befunde und Implikationen für die Lehrer/innen/bildung. In M. Heinrich & U. Greiner (Hrsg.), *Schauen, was rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen* (S. 183-206). Wien: LIT.
- Molenaar, P. C. M. (2004). A manifesto on psychology as idiographic science: Bringing the person back into scientific psychology, this time forever. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, 2(4), 201-218.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2008). *Mplus Version User Guide (5th edition)*. Los Angeles: Muthén & Muthén.
- Nylund, K. L., Asparouhov, A., & Muthén, B. O. (2007). Deciding on the number of classes in latent class analysis and growth mixture modeling: A Monte Carlo simulation study. *Structural Equation Modeling*, 14(4), 535-569.
- 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(1), 8-47.
- Pohlmann, B., & Möller, J. (2010). Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24(1), 73-84.
- Retelsdorf, J., Butler, J., Streblov, L., & Schiefele, U. (2010). Teacher's goal orientations for teaching: Associations with instructional practices, interest in teaching and burnout. *Learning and Instruction*, 20(1), 30-46.

- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27-56.
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2010). Current and future directions in teacher motivation research. In T. C. Urdan & S. A. Karabenick (Hrsg.), *The decade ahead: Applications and contexts of motivation and achievement. Advances in motivation and achievement, Volume 16 B* (S. 139-173). Bingley: Emerald.
- Rost, J. (2006). Latent-Class-Analyse. In F. Petermann & M. Eid (Hrsg.), *Handbuch der Psychologischen Diagnostik* (S. 275-287). Göttingen: Hogrefe.
- Rothland, M. (2011). Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? Interessen, Orientierungen und Berufswahlmotive angehender Lehrkräfte im Spiegel der empirischen Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 240-267). Münster: Waxmann.
- Schaarschmidt, U. (2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf. Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Schaarschmidt, U., & Fischer, A. (2001). *Bewältigungsmuster im Beruf: Persönlichkeitsunterschiede in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsbelastung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schiefele, U. (1996). *Motivation und Lernen mit Texten*. Göttingen: Hogrefe.
- Schiefele, U. (2009). Motivation. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 151-177). Berlin: Springer.
- Schiefele, U., & Jacob-Ebbinghaus, L. (2006). Lernermerkmale und Lehrqualität als Bedingungen der Studienzufriedenheit. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(3), 199-212.
- Schuler, H., Prochaska, M., & Frintrup, A. (2001). *Leistungsmotivationsinventar (LMI). Dimensionen berufsbezogener Leistungsorientierung*. Göttingen: Hogrefe.
- Seidel, T., & Shavelson, R. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 77(4), 454-499.
- Tönjes, B., Dickhäuser, O., & Kröner, S. (2008). Berufliche Zielorientierungen und wahrgenommener Leistungsmangel bei Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22(2), 151-160.
- von Eye, A. (2006). Variablen- und personenorientierte Forschung. In A. Ittel & H. Merckens (Hrsg.), *Veränderungsmessung und Längsschnittstudien in der empirischen Erziehungswissenschaft* (S. 9-26). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- von Eye, A., Bogat, G. A., & Rhodes, J. E. (2006). Variable-oriented and person-oriented perspectives of analysis: The example of alcohol consumption in adolescence. *Journal of Adolescence*, 29(6), 981-1004.
- von Eye, A., & Spiel, C. (2010). Conducting person-oriented research. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of psychology*, 218(3), 151-154.
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18(5), 408-428.
- Weiß, S., Braune, A., Steinherr, E., & Kiel, E. (2009). Studium Grundschullehramt. Zur problematischen Kompatibilität von Studien-/Berufswahlmotiven und Berufsvorstellungen. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 2(2), 126-138.
- Westermann, R., Heise, E., Spies, K., & Trautwein, U. (1996). Identifikation und Erfassung von Komponenten der Studienzufriedenheit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 43(1), 1-22.

Abstract: The authors inquire into the question whether, by following a person-centered approach and through a latent-profile-analysis (LPA), motivation profiles regarding the choice of courses of study among future elementary school teachers at the beginning of their studies can be discerned. Six scales were used to record motivation for a specific selection of study programs (cf. Pohlmann & Möller, 2010). On the basis of data collected among N = 209 elementary school teachers, three profiles could be identified which differ as to their affirmation of intrinsic and extrinsic components of the motivation for selecting a course of studies leading to a degree in education. Students of these three profiles can be characterized as *user-oriented-pragmatic*, *motivationally balanced*, and *primarily pedagogically motivated* students enrolled in study programs for elementary school teachers. The subsequent comparison of groups reveals further differences among these profiles regarding other motivational-affective and personality-related characteristics. Thus, the willingness to learn, for instance, or the satisfaction with the selected course of studies as well as conscientiousness were most pronounced among *motivationally balanced* students.

Anschrift der Autorin/der Autoren

Dipl.-Psych. Melanie Billich-Knapp, Universität Kassel, Institut für Psychologie,
 FG Pädagogische Psychologie, Holländische Str. 36-38, 34109 Kassel, Deutschland
 E-Mail: billich@uni-kassel.de

Dr. phil. Dipl.-Psych. Josef Künsting, Universität Kassel, Institut für Erziehungswissenschaft,
 FG Empirische Schul- und Unterrichtsforschung, Nora-Platiel-Straße 1,
 34109 Kassel, Deutschland
 E-Mail: kuensting@uni-kassel.de

Prof. Dr. päd. Dipl.-Päd. Frank Lipowsky, Universität Kassel, Institut für Erziehungswissenschaft,
 FG Empirische Schul- und Unterrichtsforschung, Nora-Platiel-Straße 1,
 34109 Kassel, Deutschland
 E-Mail: lipowsky@uni-kassel.de