

„Ich möchte Lehrerin werden, weil...“

Eine empirische Untersuchung zur Motivation für die Aufnahme eines Lehramtsstudiums und ihre Bedeutung für die Zielorientierung von Sportstudentinnen und Sportstudenten

Britta Fischer, Mona Mombeck

Dr. Britta Fischer

Deutsche Sporthochschule Köln
SportlehrerInnenausbildungszentrum
Am Sportpark Müngersdorf 6
50933 Köln
E-Mail: b.fischer@dshs-koeln.de

Mona Mombeck

Deutsche Sporthochschule Köln
SportlehrerInnenausbildungszentrum
Am Sportpark Müngersdorf 6
50933 Köln
E-Mail: m.mombeck@dshs-koeln.de

Schlüsselwörter

Studienwahlmotivation,
Zielorientierung, Lehramtsstudium,
Lernen, Beratung

Keywords

Motivation for the selection of a study program, Goal orientation, Learning, Advice

Zitieren Sie diesen Beitrag wie folgt:

Fischer, B., Mombeck, M. (2018). „Ich möchte Lehrerin werden, weil...“ Eine empirische Untersuchung zur Motivation für die Aufnahme eines Lehramtsstudiums und ihre Bedeutung für die Zielorientierung von Sportstudentinnen und Sportstudenten. *Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft*, 1 (1), 5 – 11.
DOI: 10.25847/zsls.2018.005

ZUSAMMENFASSUNG

Die Motivation für die Aufnahme eines Lehramtsstudiums stellt eine mit in das Studium eingebrachte Entwicklungsvoraussetzung dar, die über andere lernrelevante Variablen den Kompetenzerwerb von Student/-innen beeinflusst. Mit der Studie wird der Zusammenhang zwischen der Studienwahlmotivation und der Zielorientierung von Sportstudierenden geprüft. Erwartungskonform zeigt sich ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen dem pädagogischen Interesse als einer intrinsischen Facette der Studienwahlmotivation und der Lernzielorientierung. Extrinsische Studienwahlmotivationen stehen in einem Zusammenhang mit der Leistungszielorientierung und dem Bestreben Arbeit zu vermeiden. Auf der Grundlage der Ergebnisse werden Schlussfolgerungen für die Beratung von Studieninteressierten bzw. Bachelorstudierenden abgeleitet. Insbesondere die Bearbeitung der Realitätsangemessenheit von Vorstellungen zur Schwierigkeit des Studiums und von Nützlichkeitsaspekten des späteren Berufs scheinen, aufgrund ihres Zusammenhangs mit der für das Lernen eher ungünstigen Leistungszielorientierung und der Tendenz zur Arbeitsvermeidung, von Bedeutung zu sein.

“I want to be a teacher because ...“ An empirical study of the reasons for taking up a teaching degree and the significance for the goal orientation of Physical Education students

Abstract: The motivation for taking up a teaching degree is a requirement for development. This motivation influences learning-related variables and thereby affects students' skill acquisition. This study analyses the relationship between the students' motivation for the selection of a study program and his/her goal orientation. As might be expected, there is a significantly positive relation between the pedagogical interest as an intrinsic facet of the selection of a study program and the mastery goal orientation. Extrinsic motivation for the selection of a study program is related to performance goal orientation and the endeavor to avoid work. Conclusions for the advice of prospective or bachelor students are given based on the results of the study. It seems to be particularly important to examine first how realistic students' notions of how difficult their chosen degree and how useful their later profession might be and then influence them if necessary. The reason for this is that both facets of motivation for the selection of study program are connected to performance goal orientation and a tendency to avoid work, which both are unfavorable for learning.

1 EINLEITUNG

Studierende beginnen ihr Studium mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen. In der Professionsforschung zum Lehrerberuf wird davon ausgegangen, dass neben kognitiven Faktoren und der Persönlichkeit auch die in das Studium eingebrachte Motivation den Kompetenzerwerb beeinflusst (Voss, Kunina-Habenicht, Hoehne & Kunter, 2015). National wie international gilt die Studienwahlmotivation als eine bedeutsame Variable in diesem Kontext. Angenommen wird, dass sie den Kompetenzerwerb über lernrelevante Variablen beeinflusst (König & Rothland, 2013). Empirisch findet sich ein Zusammenhang mit der Nutzung von Lernstrategien (Künsting & Lipowsky, 2011), dem Leistungsmotiv (König & Rothland, 2013) und der Zielorientierung (Künsting & Lipowsky, 2011; Paulick, Retelsdorf & Möller, 2013).

Obwohl die Studienwahlmotivation¹ als bedeutsam für das Lernen im Studium gilt, stellt die Forschung in diesem Bereich weiterhin ein Desiderat dar (Paulick et al., 2013). Dem trägt die vorliegende Studie Rechnung, indem mit ihr der Frage nachgegangen wird, ob sich ein Zusammenhang zwischen der Studienwahlmotivation und der Zielorientierung bei Sportstudierenden nachweisen lässt. Damit schließt sie an bestehende Studien an (Paulick et al., 2013). Sie geht über diese hinaus, indem sie entsprechend der in der einschlägigen Literatur aktuell vorherrschenden Modellvorstellung zur Zielorientierung das Konstrukt stärker differenziert (Wigfield & Cambria, 2010; König & Rothland, 2013; Dickhäuser, Dinger, Janke, Spinath & Steinmayr, 2016). Die Studie erweitert zudem bestehende Befunde, indem Lehramtsstudierende mit dem Fach Sport befragt werden. Entsprechende Studien existieren nach unserem Wissen für Studierende des Lehramts bislang nicht.

2 THEORETISCHER HINTERGRUND UND EMPIRISCHE BEFUNDE

Eine Theorie, welche in aktuelleren nationalen wie internationalen Forschungsarbeiten zur Erklärung der Motivation für die Aufnahme eines Studiums häufig herangezogen wird, ist die Erwartungs-Wert Theorie (Watt & Richardson, 2007; Pohlmann & Möller, 2010; Retelsdorf & Möller, 2012; König & Rothland, 2013; Watt, Richardson & Smith, 2017). Eccles und Kollegen (Eccles, 2005; Wigfield & Eccles, 2000) postulieren, dass eine Wahlentscheidung direkt durch die Erwartung beeinflusst wird, eine Tätigkeit durchführen zu können sowie durch den Wert, den man einer Tätigkeit beimisst. Ersteres hängt insbesondere vom Fähigkeitsselbstkonzept sowie der antizipierten Aufgabenschwierigkeit ab. Letzteres spiegelt den Anreiz wider, den eine Aufgabe bzw. die Auseinandersetzung mit einem Gegenstand für die Person hat. Für diesen ist das Interesse einer Person, die persönliche Bedeutsamkeit bzw. der Nutzen für das Erreichen eines Ziels, aber auch Kosten im Sinne von negativen Folgen eines Engagements von Bedeutung (Eccles, 2005; Daniels, 2008).

¹Indem der Fokus der Untersuchung auf Gründe für die Wahl eines Lehramtsstudiums gelegt wird, wird nicht negiert, dass mit der Aufnahme eines Lehramtsstudiums in Deutschland auch weitere Entscheidungen – wie die Wahl von Fächern und einer Schulform – erforderlich sind. Dies ist jedoch nicht Gegenstand der vorliegenden Untersuchung.

Eccles und Kollegen (Eccles, 2005; Wigfield & Eccles, 2000) postulieren neben Erwartungs- und Wertüberzeugungen und deren (indirekten) Einfluss auf die Intentionsbildung auch Annahmen zu verschiedenen „Entwicklungsbedingungen, die zur Herausbildung der spezifischen Erwartungs- und Wertüberzeugungen geführt haben“ (Krapp & Hascher, 2014, S. 255). Vermutlich auch deshalb, wird in der Forschung die Wahl des Lehramtsstudiums als ein Ergebnis von vorauslaufenden Bedingungen der Wahlentscheidung fokussiert und weniger als ein Prädiktor für das Lernen (Paulick et al., 2013). Gerade dieses ist aber für den Professionalisierungsprozess von angehenden Sportlehrkräften von Bedeutung und macht eine Auseinandersetzung mit Antezedenzen der Studienwahlmotivation erst bedeutungsvoll (Butler, 2017).

Erste empirische Befunde weisen darauf hin, dass die Studienwahlmotivation einen Effekt auf die sogenannte Zielorientierung hat. Letzteres stellt als Beweggrund für das Lernen eine relevante Variable für den Professionalisierungsprozess dar und stehen in einem Zusammenhang mit der Nutzung verschiedener Lernstrategien im Sinne von Tiefen- und Oberflächenstrategien (Watermann, 2013; Lüdmann, Beckmann & Boeger, 2016) sowie der Einstellung zur Inanspruchnahme von Feedback bzw. Hilfe (VandeWalle & Cummings, 1997; VandeWalle, Ganesan, Challagalla & Brown, 2000; Schöne, 2007).

Die Forschung zum Zusammenhang zwischen Studienwahlmotivation und Zielorientierung basiert auf Annahmen zum Zusammenhang zwischen intrinsischen und extrinsischen Motiven, in welche sich, neben Erwartungs- und Wertkomponenten, die Beweggründe für die Wahl eines Lehramtsstudiums ebenfalls faktorenanalytisch differenzieren lassen. Intrinsische Motive sind eher mit einer für das Lernen günstigen Zielorientierung und extrinsische Motive eher mit weniger günstigen bis ungünstigen Zielorientierungen assoziiert.

2.1 Studienwahlmotivation

Untersuchungen, die sich mit der Motivation für die Aufnahme eines Lehramtsstudiums auseinandergesetzt haben, konnten verschiedene Aspekte als Entscheidungsgründe differenzieren. Nationale und internationale Studien fanden relativ übereinstimmend heraus, dass intrinsische Motive die stärksten Prädiktoren für die Wahl eines Lehramtsstudiums sind. Dagegen sind den Befunden zufolge extrinsische Faktoren weniger bedeutsam für die Wahlentscheidung (Butler, 2017; Rothland, 2013, Retelsdorf & Möller, 2012; Watt et al., 2012). Abweichungen zeigen sich in Ländern mit einem anderen soziokulturellen Kontext hinsichtlich der Relevanz von extrinsischen Gründen, wie zum Beispiel die Arbeitsplatzsicherheit oder der berufliche Status, für die Wahlentscheidung (Watt & Richardson, 2008).

Betrachtet man die Befunde für den deutschen Sprachraum genauer, dann zeigt sich, dass das pädagogische und fachspezifische Interesse, die Fähigkeitsüberzeugung bzw. das Lehrerselbstkonzept und Nützlichkeitsaspekte die bedeutsamsten Studienwahlmotive sind. Eine geringere Relevanz haben den Selbstauskünften der Studierenden zufolge soziale Einflüsse oder die antizipierte Schwierigkeit des Lehramtsstudiums (Pohlmann & Möller, 2010; Retelsdorf & Möller, 2012). Dies gilt auch für Lehramtsstudierende mit dem Fach Sport, gleichwohl es in der quantitativen Ausprägung einzelner Motive Unterschiede zu geben scheint (Fischer & Bisterfeld, 2015; Fischer, Holzamer & Meier, 2017).

2.2 Zielorientierung

Genauso wie die Studienwahlmotivation in verschiedene Facetten differenzierbar ist, so ist das Konstrukt der Zielorientierung in unterschiedliche Arten von subjektiv wahrgenommenen Gründen des Lernens unterteilbar. Elliot und Church (1997) gehen davon aus, dass sich die Zielorientierung in ein dreigliedriges System von Lernzielorientierung, Annäherungs- und Vermeidungsleistungszielorientierung unterteilen lässt: Von ersterem spricht man, wenn der Lernprozess im Vordergrund steht. Studierende wollen in diesem Fall Kompetenzen erwerben bzw. bereits verfügbare Kompetenzen weiter verbessern. Bei einer Annäherungsleistungszielorientierung streben Studierende in universitären Leistungssituationen nach einer positiven Bewertung der eigenen Kompetenzen. Sie sind folglich bemüht, ihre verfügbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten vor anderen darzustellen. Demgegenüber wollen sie im Fall der Vermeidungsleistungszielorientierung negative Bewertungen vermeiden und sind konsequenterweise bestrebt, vorhandene Inkompetenzen zu verbergen. Über die drei Zielorientierungen hinaus wird heute vielfach eine weitere Zielart differenziert: die Vermeidung von Arbeit; das Bemühen möglichst wenig Arbeit zu investieren. Diese sogenannte Arbeitsvermeidung stellt ein nicht-leistungsmotiviertes Ziel dar (Spinath, Stiensmeier-Pelster, Schöne & Dickhäuser, 2012).

Erwartungskonform zeigen bisherige Studien, dass Lehramtsstudierende über eine hohe Ausprägung der Lernzielorientierung verfügen. Studierende weisen zudem deutlich höhere Ausprägungen in der Lernzielorientierung auf als bei den anderen Arten von Zielorientierungen (König & Roland, 2013; Nitsche, Dickhäuser, Fasching & Dresel, 2013; Tönjes, Dickhäuser & Kröner, 2008). Fischer und Raven (2017) kommen für Lehramtsstudierende mit dem Fach Sport ebenfalls zu dem Befund, dass sie über eine hohe Lernzielorientierung verfügen, bei zugleich eher geringeren Ausprägungen der Vermeidungsleistungszielorientierung und der Arbeitsvermeidung.

2.3 Zusammenhang zwischen Studienwahlmotivation und Zielorientierung

Angaben zum Zusammenhang zwischen der Studienwahlmotivation und der Lernzielorientierung finden sich bei Künsting und Lipowsky (2011). Sie bildeten einen intrinsischen und einen extrinsischen Faktor der Studienwahlmotivation und konnten für die intrinsische Studienwahlmotivation und die Lernzielorientierung eine positive und für die extrinsische Studienwahlmotivation und die Lernzielorientierung eine negative Korrelation nachweisen. Den Zusammenhang zwischen verschiedenen Facetten der Studienwahlmotivation und unterschiedlichen Arten von Zielorientierungen untersuchten Paulick et al. (2013). Sie fanden heraus, dass das pädagogische und fachliche Interesse sowie die Fähigkeitsüberzeugung bei Lehramtsstudierenden in einem positiven Zusammenhang mit der Lernzielorientierung stehen. Jedoch weisen sie einschränkend auf einen möglichen Deckeneffekt bei den Interessensausprägungen hin. Für die Leistungszielorientierung fanden sie heraus, dass diese in einem positiven Zusammenhang mit sozialen Einflüssen und Aspekten der Nützlichkeit steht und damit erwartungskonform mit extrinsischen Faktoren der Studienwahlmotivation. Die Autoren machen jedoch keine differenzierten Angaben zu den beiden verschiedenen Arten von Leistungszielorientierungen. Für das Bestreben, Arbeit zu vermeiden, kamen Paulick et al. (2013) zu dem Ergebnis, dass dies in einem positiven Zusammenhang mit Nützlichkeitsmotiven und einer antizipierten geringeren Schwierigkeit des Lehramtsstudiums gegenüber einem anderen Studium steht.

3 ANNAHMEN DER VORLIEGENDEN STUDIE

Im vorliegenden Beitrag wird der Frage nach der Replizierbarkeit von Befunden zum Zusammenhang der Studienwahlmotivation und der Zielorientierung bei Sportstudierenden mit dem Berufsziel Lehrkraft an einer Schule nachgegangen. Dabei gehen wir davon aus, dass die einzelnen Facetten der Studienwahlmotivation – wie nachfolgend ausgeführt – in unterschiedlicher Weise mit den Zielorientierungsarten in Zusammenhang stehen.

Mit Bezug auf Paulick et al. (2013, S. 62) wird davon ausgegangen, dass Sportstudierende “who choose teacher education due to intrinsic factors are probably more likely to strive to learn and to develop competence.” Demgegenüber sollten extrinsische Gründe der Studienwahl eher in einem positiven Zusammenhang mit der Leistungszielorientierung und der Arbeitsvermeidung stehen. Hierbei ist jedoch zu berücksichtigen, dass Elliot und Church (1997) folgend für die Leistungszielorientierung zwischen einer Annäherungsleistungszielorientierung und einer Vermeidungsleistungszielorientierung zu differenzieren ist. Annäherungsleistungszielorientierte Studierende sind eher durch eine möglichst positive Beurteilung ihrer Leistung und damit extrinsisch motiviert (Heintz & Steele-Johnson, 2004). Für die Vermeidungsleistungszielorientierung fanden Paulick et al. (2013) zumindest für Lehrkräfte einen positiven signifikanten Zusammenhang zwischen der Vermeidungsleistungszielorientierung und Nützlichkeitsaspekten sowie sozialen Einflüssen. Extrinsische Anreize dürften über solche Zusammenhänge hinaus auch mit der Tendenz Arbeit zu vermeiden korrelieren. Paulick et al. (2013) fanden für Lehramtsstudierende einen positiven Zusammenhang mit zumindest zwei extrinsischen Komponenten der Lehramtswahl. Dies waren Erwartungen bezüglich der Schwierigkeit des Studiums und der Nützlichkeit des späteren Berufs. Auf dieser Grundlage werden nachfolgende Zusammenhänge erwartet:

1. Die intrinsischen Studienwahlmotivationsfacetten Interesse und Lehrerselbstkonzept stehen in einem positiven Zusammenhang mit der Lernzielorientierung.
2. Die extrinsischen Studienwahlmotivationsfacetten Nützlichkeit, Schwierigkeit des Studiums und soziale Einflüsse stehen in einem positiven Zusammenhang mit der Annäherungsleistungszielorientierung.
3. Die extrinsischen Studienwahlmotivationsfacetten Nützlichkeit und soziale Einflüsse stehen in einem positiven Zusammenhang mit der Vermeidungsleistungszielorientierung.
4. Die extrinsischen Studienwahlmotivationsfacetten Nützlichkeit und Schwierigkeit des Studiums stehen in einem positiven Zusammenhang mit der Arbeitsvermeidung.

4 METHODE

4.1 Stichprobe

Für die Erhebung wurden 94 Sportstudent/-innen lehramtsbezogener Bachelorstudiengänge zweier deutscher Universitäten zu Studienbeginn befragt. Durch den gewählten Erhebungszeitpunkt sollten Einflüsse durch Studienerfahrungen auf die Antworten zur Studienwahlmotivation gering gehalten und eine retrospektive Verzerrung minimiert werden. Es handelt sich um eine willkürliche Stichprobe, die Teilnahme war für die Studierenden freiwillig

und wurde im Rahmen von Lehrveranstaltungen durchgeführt. Eingesetzt wurde ein Paper-Pencil-Verfahren. Die Stichprobe besteht aus 69.1 % männlichen und 30.9 % weiblichen Student/-innen. Das durchschnittliche Alter der Befragten lag bei 20.45 Jahren ($SD = 1.81$). Die prozentuale Verteilung auf die Studiengänge sieht wie folgt aus: 76.6 % Gymnasium/Gesamtschule, 10.6 % Haupt-/Real-/Gesamtschule, 5.3 % Sonderpädagogik, 4.3 % Berufskolleg und 3.2 % Grundschule.

4.2 Erhebungsinstrumente

Studienwahlmotivation. Die Motivation für die Aufnahme eines Lehramtsstudiums wurde mittels des Fragebogens zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA) in der Version der PaLea-Studie (Kauper et al., 2012) erfasst. Die Befragten gaben ihre Antworten auf vierstufigen Likert-Skalen, mit den Endpunkten 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 4 = „trifft völlig zu“, an. Mit den Items lassen sich sechs Facetten der Studienwahlmotivation erheben, die neben Erwartungs- und Wertkomponenten sowie sozialen Einflüssen auch einer intrinsischen (pädagogisches Interesse, Fachinteresse, lehrerbezogenes Selbstkonzept) und einer extrinsischen Komponente (Nützlichkeit, soziale Einflüsse, Schwierigkeit Studium) zuzuordnen sind (Pohlmann & Möller, 2010). Aufgrund der geringen Reliabilität ($\alpha = .42$) der Skala des fachlichen Interesses wurde diese bei den Analysen nicht berücksichtigt. Die Werte der übrigen Skalen liegen zwischen $\alpha = .68$ und $\alpha = .88$.

Zielorientierung. Die Zielorientierung der Sportstudent/-innen wurden mittels vier Skalen (Lernzielorientierung, Annäherungsleistungszielorientierung, Vermeidungsleistungszielorientierung, Arbeitsvermeidung) erhoben (Klemenz, Tachtsoglou, Lünemann, Darge, König & Rothland, 2014; Spinat et al., 2012). Den Student/-innen stand für ihre Selbsteinschätzung eine fünfstufige Likert-Skala (1 = „stimmt gar nicht“ bis 5 = „stimmt genau“) zur Verfügung. Die Reliabilität der Skala liegt zwischen $\alpha = .73$ und $\alpha = .88$.

Auswertungsverfahren. Die Datenauswertung erfolgte mittels SPSS 25. Berechnet wurden deskriptive Skalenkennwerte. Darüber hinaus wurde mittels des t -Tests für unabhängige Stichproben getestet, ob sich die Mittelwerte für die eingesetzten Skalen zwischen Frauen und Männern unterscheiden. Zur Prüfung der angenommenen Zusammenhänge zwischen einzelnen Faktoren wurde Bravais-Pearson-Korrelationskoeffizient (r) herangezogen. Nach Cohen (1988) gelten folgende Konventionen zur Beurteilung der Höhe der Korrelation: $r = .10$ für eine geringe Korrelation, $r = .30$ für eine mittlere Korrelation sowie $r = .50$ für eine hohe Korrelation.

5 ERGEBNISSE

5.1 Deskriptive Befunde

In Bezug auf die Studienwahlmotivation zeigen die Befunde (s. Abb. 1), dass sich die Sportstudent/-innen vor allem aufgrund ihres pädagogischen Interesses ($M = 3.47$, $SD = .40$) für ein Lehramtsstudium entschieden haben. Extrinsische Motive, und hier insbesondere eine geringe antizipierte Schwierigkeit des Lehramtsstudiums ($M = 1.67$, $SD = .58$), stellen weniger bedeutsame Entscheidungsgründe dar. Die Mittelwerte der Skalen der Zielorientierungen (s. Abbildung 2) zeigen den höchsten Wert bei der Lernzielorientierung ($M = 4.17$, $SD = .49$), gefolgt von der Annähe-

rungsleistungszielorientierung ($M = 3.07$, $SD = .61$). Die geringste Zustimmung findet sich bezüglich der Vermeidungsleistungszielorientierung ($M = 1.96$, $SD = .70$). Es bestehen keine signifikanten Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Sportstudierenden bei den einzelnen Skalen.

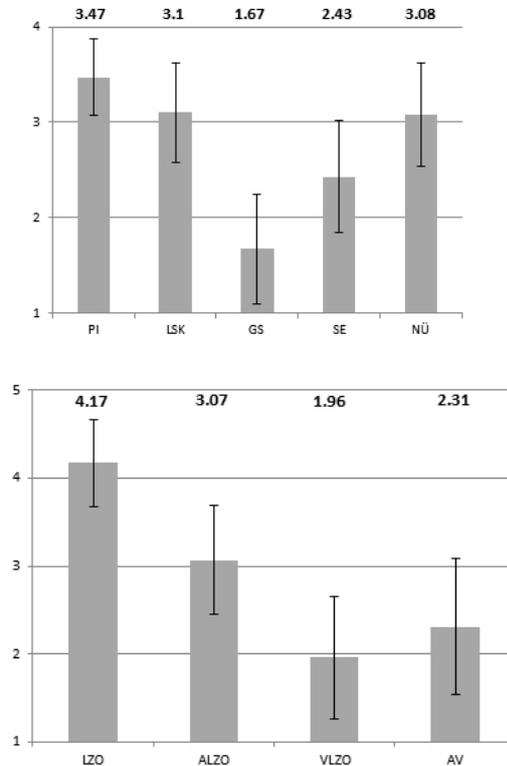


Abb. 1: Mittelwerte und Standardabweichungen für die Skalen der Studienwahlmotivation (1 = trifft gar nicht zu, 4 = trifft völlig zu, PI = Pädagogisches Interesse, LSK = Lehrerselbstkonzept, GS = Geringe Schwierigkeit Studium, SE = Soziale Einflüsse, NÜ = Nützlichkeitsaspekte)

Abb. 2: Mittelwerte und Standardabweichungen für die Skalen der Zielorientierungen (1 = stimmt gar nicht, 5 = stimmt genau; LZO = Lernzielorientierung, ALZO = Annäherungsleistungszielorientierung, VLZO = Vermeidungsleistungszielorientierung, AV = Arbeitsvermeidung)

5.2 Zusammenhang zwischen Studienwahlmotivation und Lernzielorientierung

Die Korrelationen zwischen den Facetten der Studienwahlmotivation und den Arten der Zielorientierung werden in Tabelle 3 aufgezeigt. Es zeigt sich ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen dem intrinsischen Studienwahlmotiv pädagogisches Interesse und der Lernzielorientierung ($r = .21$). Ein signifikant positiver Zusammenhang besteht des Weiteren zwischen einerseits den sozialen Einflüssen und andererseits der Annäherungs- sowie der Vermeidungsleistungszielorientierung ($r = .27$, $r = .24$) sowie der Arbeitsvermeidung ($r = .22$). Die geringe Schwierigkeit des Studiums korreliert signifikant positiv mit der Vermeidungsleistungszielorientierung ($r = .22$) und der Arbeitsvermeidung ($r = .49$). Zudem besteht ein positiver signifikanter Zusammenhang zwischen der Nützlichkeit als Wahlmotiv und der Annäherungsleistungszielorientierung ($r = .40$) sowie der Arbeitsvermeidung ($r = .41$). Für die meisten Zusammenhänge besteht demzufolge nur ein geringer Effekt. Eine mittlere praktische Bedeutsamkeit liegt für drei der signifikanten Korrelationen vor ($r = .30$ bis $.49$).

Tab. 3: Korrelationen zwischen der Studienwahlmotivation und der Zielorientierung, * $p < .05$, ** $p < .01$

Skala	LZO	ALZO	VLZO	AV
PI	.21*	.09	-.06	.01
LSK	.13	.09	-.12	-.14
GS	-.12	.18	.22*	.49**
SE	-.12	.27**	.24*	.22*
NÜ	.09	.40**	.14	.41**

6 DISKUSSION

Die Studienwahlmotivation stellt gemäß König und Rothland (2013) einen distalen Einflussfaktor für den Kompetenzerwerb von Studentinnen und Studenten dar. Als vermittelnde Variablen gelten motivationale Faktoren, die während des Studiums stärker in den Vordergrund treten, da sie „sich in spezifischer Weise auf das Studium und die Meisterung der dort gestellten Anforderungen beziehen“ (König & Rothland, 2013, S. 60). Zu solchen Faktoren gehören sogenannte Zielorientierungen.

6.1 Deskriptive Befunde

Auf deskriptiver Ebene zeigt sich, dass die befragten Sportstudierenden das Lehramtsstudium interessensbasiert gewählt haben. Darüber hinaus sind für diese vor allem auch die eigene berufsbezogene Fähigkeitsüberzeugung, wie auch extrinsische Gründe der Nützlichkeit des späteren Berufs relevant. Im Studium verfolgen sie eher Lernziele, sie sind eher weniger bestrebt Arbeit zu vermeiden oder zu verbergen, was sie (noch nicht) können. Die Befunde zur Studienwahlmotivation und zur Lernzielorientierung sind vergleichbar mit bisherigen Forschungsergebnissen, die auf vergleichbarer theoretischer Grundlage erhoben worden sind. Unterschiede zeigen sich dahingehend, dass sich für die Studienteilnehmer/-innen keine Unterschiede in Abhängigkeit vom Geschlecht zeigen. In anderen Studien konnte gezeigt werden, dass Frauen ein Lehramtsstudium eher aufgrund pädagogischer Motive wählen, während Männer „eher ein breiteres oder ausgewogeneres Motivspektrum aufweisen“ (Rothland, 2014, S. 359). Dass sich Studentinnen hin-

sichtlich der Zielorientierung nicht von Studenten unterscheiden, ist mit Bezug auf die soziale Rollentheorie (Eagly, Wood, & Diekmann, 2000 zitiert nach Retelsdorf, Butler, Streblow & Schiefele, 2010, S. 33) verwunderlich, impliziert diese doch, dass Männer eher als Frauen Leistungsziele verfolgen. Der empirische Erkenntnisstand kann diese Annahme jedoch nicht untermauern. Es liegen durchaus unterschiedliche Ergebnisse vor (Eagly, Wood, & Diekmann, 2000 zitiert nach Retelsdorf, Butler, Streblow & Schiefele, 2010, S. 33). Für Lehramtsstudierende mit dem Fach Sport lassen erste Ergebnisse eher keine Unterschiede erwarten (Fischer, 2018).

6.2 Zusammenhang zwischen Studienwahlmotivation und Zielorientierung

Erwartungskonform zeigen die Befunde eine positive Korrelation zwischen dem pädagogischen Interesse als einer intrinsischen Facette der Studienwahlmotivation und der Lernzielorientierung (Paulick et al., 2013). Auch wenn hier nur eine geringe praktische Bedeutsamkeit vorliegt, ist der Zusammenhang als günstig für das Lernen im Studium anzusehen. Dies deshalb, weil die Sportstudentinnen und Sportstudenten sich insbesondere aufgrund eines hohen Interesses für ein Lehramtsstudium entschieden haben und somit über günstige Eingangsvoraussetzungen für den Kompetenzerwerb verfügen. Inwieweit ein solcher Zusammenhang auch für das fachliche Interesse der befragten Sportstudentinnen und Sportstudenten gilt, kann auf der Grundlage der vorliegenden Daten nicht ausgesagt werden. Jedoch ist eher von einem hohen fachlichen Interesse auszugehen. Fischer, Meier und Holzamer (2017) konnten zeigen, dass das fachliche Interesse für die Domäne Sport bei Sportstudentinnen und Sportstudenten sogar höher ausgeprägt ist, als das pädagogische Interesse. Für das Lehrerselbstkonzept als weiteres intrinsisches Motiv konnte hingegen in der vorliegenden Studie kein signifikanter Zusammenhang mit der Lernzielorientierung gefunden werden.

Die Annahmen von Zusammenhängen zwischen einzelnen extrinsischen Motivationen der Studienwahl und verschiedenen Zielorientierungen können nur in Teilen bestätigt werden. Es zeigt sich, wie dargestellt wurde, ein differenziertes Bild von Zusammenhängen mit den beiden Dimensionen der Leistungszielorientierung. Der höchste Zusammenhang besteht in der vorliegenden Studie zwischen Nützlichkeitsaspekten als Wahlmotiv und der Annäherungsleistungszielorientierung. Inwiefern dies bei weiteren Erhebungen mit größeren Studierendens Stichproben bestätigt werden kann, stellt ein Forschungsdesiderat dar. Entsprechend der Befunde von Paulick et al. (2013) zeigen die vorliegenden Ergebnisse, dass ein signifikanter positiver Zusammenhang mit der erwarteten Nützlichkeit und der Schwierigkeitseinschätzung des Studiums auf der einen Seite und mit der Arbeitsvermeidung auf der anderen Seite besteht. Im Gegensatz zu den Ergebnissen von Paulick et al. (2013) findet sich in der vorliegenden Studie zudem ein positiver, wenn auch nur geringer Zusammenhang (Cohen, 1988) der sozialen Einflüsse mit der Tendenz Arbeit zu vermeiden.

Die aufgezeigten Zusammenhänge zwischen den extrinsischen Facetten der Studienwahlmotivation und den Dimensionen der Leistungszielorientierung sowie der Arbeitsvermeidung implizieren insgesamt eher negative Konsequenzen im Hinblick auf den Kompetenzerwerb. Vermeidungsleistungsziele weisen auf schwächere Leistungen hin. Sie stehen bisherigen empirischen Befunden zufolge in einem Zusammenhang mit der Nutzung von Oberflächenstrategien beim Lernen. Für den Kom-

petenzerwerb dürften solche Strategien, wie das Auswendiglernen mittels Wiederholung, letztlich kaum hinreichend sein. Zudem sehen vermeidungsleistungszielorientierte Personen Feedback als bedrohlich an, was einer Inanspruchnahme einer entsprechenden Lernunterstützung entgegensteht (Dickhäuser, Butler & Tönjes, 2007). Für die Tendenz Arbeit zu vermeiden, lassen sich ebenfalls eher schlechtere Verläufe der Kompetenzentwicklung erwarten (Lüdmann, Beckmann & Boeger, 2016). Hinsichtlich der Annäherungsleistungszielorientierung besteht derzeit kein einheitliches Bild zur Bedeutung für das Lernen im Studium, denn die Annäherungsleistungszielorientierung steht in einem Zusammenhang mit Oberflächen- und Tiefenverarbeitungsstrategien (Lüdmann et al., 2016).

6.3 Limitationen und Desiderate

Bei den hier aufgezeigten Befunden ist zu berücksichtigen, dass diese auf der Grundlage von Daten einer kleinen Stichprobe basieren. Erforderlich ist es, die Replizierbarkeit der Befunde anhand einer größeren und repräsentativen Stichprobe zu prüfen. Erst dann können generalisierbare Erkenntnisse gewonnen werden und kann ausgeschlossen werden, dass es durch eine Einschränkung der Variabilität in der Ausprägung von Variablen zu einer Senkung der Korrelation kommt. Zu berücksichtigen ist des Weiteren, dass die vorliegenden Ergebnisse anhand einer Querschnittsstudie ermittelt worden sind. Damit kann keine Richtung des Zusammenhangs bestimmt werden. Jedoch ist es durchaus plausibel, dass aufgrund der zeitlich vorgelagerten Studienwahlentscheidung, die Motivation für die Aufnahme eines Lehramtsstudiums einen Einfluss auf die Zielorientierungen, d. h. die Beweggründe für das Lernen im Studium, hat. Diese Annahme wird durch Analysen von entsprechenden Strukturgleichungsmodellen gestützt (Paulick et al., 2013). Notwendig sind jedoch Längsschnittstudien, um Aussagen über Kausalität treffen zu können. Erst mit diesen kann die tatsächliche Relevanz der Studienwahlmotivation für die Zielorientierung von Sportstudierenden geklärt werden. Die im nachfolgenden aufgezeigten Implikationen für die Beratung können daher nur als erste vorläufige Ableitungen verstanden werden.

6.4 Implikationen für die Beratung

Auf der Grundlage der gewonnenen Ergebnisse erscheint es sinnvoll, im Rahmen universitärer Beratungsangebote die Vorstellungen zu Anforderungen des Studiums, aber auch des Lehrerberufs aufzugreifen, denn Lehrerinnen und Lehrer sind keine Halbtagsjobber, wie es Schaarschmidt (2005) einmal provokativ formuliert hat. Erwartungen, später beispielsweise viel Freizeit zu haben, können folglich durchaus illusorisch sein. Durch entsprechende hochschulseitige Beratungsangebote können bestehende unrealistische Beweggründe für die Wahl eines Lehramtsstudiums bzw. des Lehrerberufs frühzeitig bewusst und damit bearbeitbar gemacht werden. In der Konsequenz ist eine reflektierte Wahlentscheidung vor Studienbeginn oder beim Übergang in einen Master of Education zu erwarten und damit auch, dass sich diejenigen für den Lehrerberuf entscheiden, die über günstigere Voraussetzungen für die professionelle Entwicklung verfügen. Auf der Grundlage der hier vorliegenden Befunde stellen soziale Einflüsse durch Eltern und Freunde einen weiteren sinnvollen Ansatzpunkt dar. Sollten Folgestudien die Bedeutung von sozialen Einflüssen bei der Studienwahl für die Zielori-

entierung bestätigen, dann bleibt dennoch zu berücksichtigen, dass diese hochschulseitig nur schwer zugänglich sein dürften.

Festzuhalten bleibt, dass bisherige Befunde nur in Teilen für die befragten Studentinnen und Studenten des Lehramts Sport replizierbar sind. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Facetten der Studienwahlmotivation für ein Lehramt und den unterschiedlichen Arten der Zielorientierung im Studium detailliert zu betrachten sind. Wenngleich weitere Studien erforderlich sind, leistet die Erhebung einen Beitrag zur differenzierten Erforschung der Bedeutung der Studienwahlmotivation als Studieneingangsvoraussetzung auf proximale motivationale Variablen im Studium.

LITERATUR

- Butler, R. (2017). Why Choose Teaching, and Does It Matter? In H. M. G. Watt, P. W. Richardson & K. Smith (Eds.), *Global perspectives on teacher motivation* (pp. 377-388). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Daniels, Z. (2008). *Entwicklung schulischer Interessen im Jugendalter*. Münster: Waxmann.
- Dickhäuser, O., Dinger, F. C., Janke, S., Spinath, B. & Steinmayr, R. (2016). A prospective correlation analysis of achievement goals as mediating constructs linking distal motivational dispositions to intrinsic motivation and academic achievement. *Learning and individual Differences, 50*, 30-41.
- Dickhäuser, O., Butler, R. & Tönjes, B. (2007). Das zeigt doch nur, dass ich's nicht kann. Zielorientierung und Einstellung gegenüber Hilfe bei Lehramtsanwärtern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie, 39* (3), 120-126.
- Eccles, J. S. (2005). Subjective Task Value and the Eccles et al. Model of Achievement-Related Choices. In A.J. Elliot & C.S. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 105-121). New York: The Guilford Press.
- Elliot, A. J. & Church, M. (1997). A historical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*, 218-232.
- Fischer, B. (2018). Wonach streben angehende Sportlehrkräfte? *Sportunterricht, 67* (1), 14-18.
- Fischer, B. & Bisterfeld, M. (2015). Starting Point: Motivation for Choosing a Degree in Education. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 10* (4), 91-103.
- Fischer, B., Holzamer, A. K. & Meier, S. (2017). *Professionelle Entwicklung in der universitären (Sport-)Lehrerbildung. Grundlagen und Konzeption von Unterstützungsangeboten*. Sankt Augustin: Academia Verlag.
- Fischer, B. & Raven, H. (2017). Lern- und Leistungsmotivation: Über welche Profile von Zielorientierungen verfügen Sportstudierende? In B. Fischer, S. Meier, A. Poweleit & S. Ruin (Hrsg.), *Empirische Schulsportforschung im Dialog* (S. 159-170). Berlin: Logos.
- Heintz, P. & Steele-Johnson, D. (2004). Clarifying the conceptual definitions of goal orientation dimensions: Competence, control, and evaluation. *Organizational Analysis, 12* (1), 5-19.
- Kauper, T., Retelsdorf, J., Bauer, J., Rösler, L., Möller, J., Prenzel, M. & Drechsel, B. (2012). PaLea – Panel zum Lehramtsstudium. Skaldokumentation und Häufigkeitsauszählungen des BMBF-Projekts. 1. Welle. Zugriff am 13.11.2017 unter http://www.palea.uni-kiel.de/wp-content/uploads/2012/04/PaLea%20Skaldokumentation%201_%20Welle.pdf

- Klemenz, S., Tachtsoglou, S., Lünemann, M., Darge, K., König, J. & Rothland, M. (2014). *EMW - Entwicklung von berufsspezifischer Motivation und pädagogischem Wissen in der Lehrerausbildung. Codebook zum Fragebogen Messzeitpunkt 2, Teil 1 und 3, DE/AT/CH. Fragen zur Person, zur berufsspezifischen Motivation und zu Lerngelegenheiten*. Köln: Universität zu Köln.
- König, J. & Rothland, M. (2013). Pädagogisches Wissen und berufsspezifische Motivation am Anfang der Lehrerausbildung. Zum Verhältnis von kognitiven und nicht-kognitiven Eingangsmerkmalen von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (1), 43-65.
- Krapp A. & Hascher, T. (2014). Die Erforschung menschlicher Motivation. In L. Ahnert (Hrsg.), *Theorien in der Entwicklungspsychologie* (S. 252-281). Heidelberg: Springer.
- Künsting, J. & Lipowsky, F. (2011). Studienwahlmotivation und Persönlichkeitseigenschaften als Prädiktoren für Zufriedenheit und Strategienutzung im Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25 (2), 105-114.
- Lüdmann, M., Beckmann V. & Boeger, A. (2016). Zur Relevanz von Zielorientierungen und Selbstwirksamkeitserwartungen für die Anwendung von Lernstrategien im Lehramtsstudium. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf* (S. 91-113). Wiesbaden: Springer.
- Malmberg, L. (2008). Student teachers' achievement goal orientations during teacher studies: Antecedents, correlates and outcomes. *Learning and Instruction*, 18, 438-452.
- Mayr, J. (2012). Ein Lehramtsstudium beginnen? Ein Lehramtsstudium beginnen lassen? In B. Weyland, M. Justus & M. Schratz (Hrsg.), *Auf unsere Lehrerinnen und Lehrer kommt es an. Geeignete Lehrer/-innen gewinnen, (aus-)bilden und fördern* (S. 38-57). Essen: Stiftverband.
- Nitsche, S., Dickhäuser, O., Fasching, M. & Dresel, M. (2013). Teachers professional goal orientations: Importance for further training and sick leave. *Learning and Individual Differences*, 23, 272-278.
- Paulick, I., Retelsdorf, J. & Möller, J. (2013). Motivation for choosing teacher education: Associations with teachers' achievement goals and instructional practices. *International Journal of Educational Research*, 61, 60-70.
- Pohlmann, B. & Möller, J. (2010). Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24 (1), 73-84.
- Retelsdorf, J. & Möller, J. (2012). Grundschule oder Gymnasium? Zur Motivation ein Lehramt zu studieren. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26 (1), 5-17.
- Retelsdorf, J., Butler, R., Streblov, L. & Schiefele, U. (2010). Teachers' goal orientations for teaching: Associations with instructional practices, interest in teaching and burn-out. *Learning and Instruction*, 20, 34-43.
- Rothland, M. (2014). Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? Berufswahlmotive und berufsbezogene Überzeugungen von Lehramtsstudierenden. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 349-385). Münster: Waxmann.
- Rothland, M. (2013). „Riskante“ Berufswahlmotive und Überzeugungen von Lehramtsstudierenden. *Erziehung & Unterricht*, 163 (1-2), 71-80.
- Schaarschmidt, U. (2005). Halbtagsjobber? *Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Beltz: Weinheim.
- Schöne, C. (2007) *Zielorientierung und Bezugsnormpräferenzen in Lern- und Leistungssituationen*. Dissertation, Justus-Liebig-Universität Gießen, Psychologie und Sportwissenschaft.
- Spinath, B., Stiensmeier-Pelster, J., Schöne, C. & Dickhäuser, O. (2012). *SELLMO. Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation*. Göttingen, Bern, Wien, Paris, Oxford, Prag, Toronto, Cambridge MA, Amsterdam, Kopenhagen, Stockholm, Florenz: Hogrefe.
- Tönjes, B., Dickhäuser, O. & Kröner, S. (2008). Berufliche Zielorientierungen und wahrgenommener Leistungsmangel bei Lehrkräften. *Zeitschrift für Psychologie*, 22 (2), 151-160.
- VandeWalle, D. & Cummings, L L. (1997). A test of the influence of goal orientation on the feedback-seeking process. *Journal of Applied Psychology*, 82 (3), 390-400.
- VandeWalle, D., Ganesan, S., Challagalla, G. N. & Brown, S. P. (2000). An integrated model of feedback-seeking behaviour: Disposition, Context and Cognition. *Journal of Applied Psychology*, 85, 996-1003.
- Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V. & Kunter, M. (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18 (2), 187-223.
- Watermann, R. (2013). Zielorientierung und der Zusammenhang mit der Schulleistung: Ein personenzentrierter Ansatz. In K. Schnippert, M. Bensen & N. Berkemeyer (Hrsg.), *Schul- und Bildungsforschung. Diskussionen, Befunde und Perspektiven* (S. 13-31). Münster: Waxmann.
- Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18, 408-428.
- Watt, H. M. G., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U. & Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28, 791-805.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 68-81.
- Wigfield, A. & Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review*, 30, 1-35.