

Rösler, Lena; Zimmermann, Friederike; Bauer, Johannes; Möller, Jens; Köller, Olaf  
**Interessieren sich Lehramtsstudierende für bildungswissenschaftliche  
Studieninhalte? Eine Längsschnittstudie vom ersten bis zum vierten  
Semester**

*Zeitschrift für Pädagogik 59 (2013) 1, S. 24-42*



Quellenangabe/ Reference:

Rösler, Lena; Zimmermann, Friederike; Bauer, Johannes; Möller, Jens; Köller, Olaf: Interessieren sich Lehramtsstudierende für bildungswissenschaftliche Studieninhalte? Eine Längsschnittstudie vom ersten bis zum vierten Semester - In: Zeitschrift für Pädagogik 59 (2013) 1, S. 24-42 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-119250 - DOI: 10.25656/01:11925

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-119250>

<https://doi.org/10.25656/01:11925>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

**Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 1

Januar/Februar 2013

■ *Thementeil*

---

## **Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung**

■ *Allgemeiner Teil*

---

Konzeptualisierungen von Handeln in Paradigmen der Unterrichtsforschung

Wer hat, dem wird gegeben? Hochbegabtenförderung und Gerechtigkeit

Selbstthematizierungen von Lehrerinnen und Lehrern – zwischen Überhöhung, Normalitätsansprüchen und Verachtung

## **Zeitschrift für Pädagogik**

### *Begründet durch:*

Fritz Blättner, Otto Friedrich Bollnow, Josef Dolch, Wilhelm Flitner, Erich Weniger

### *Fortgeführt von:*

Dietrich Benner, Herwig Blankertz, Hans Bohnenkamp, Wolfgang Brezinka, Josef Derbolav, Andreas Flitner, Carl-Ludwig Furck, Georg Geissler, Oskar Hammelsbeck, Ulrich Herrmann, Diether Hopf, Walter Hornstein, Wolfgang Klafki, August Klein, Doris Knab, Andreas Krapp, Martinus J. Langeveld, Achim Leschinsky, Ernst Lichtenstein, Peter-Martin Roeder, Wolfgang Scheibe, Hans Scheuerl, Hans Schiefele, Franz Vilsmeier

### *Herausgeber:*

Cristina Allemann-Ghionda (Köln), Sabine Andresen (Frankfurt), Marcelo Alberto Caruso (Berlin), Kai S. Cortina (Michigan), Reinhard Fatke (Zürich), Werner Helsper (Halle), Eckhard Klieme (Frankfurt), Roland Merten (Jena), Jürgen Oelkers (Zürich), Sabine Reh (Berlin), Roland Reichenbach (Basel), Tina Seidel (München), Petra Stanat (Berlin), Heinz-Elmar Tenorth (Berlin), Ewald Terhart (Münster), Rudolf Tippelt (München)

Die Zeitschrift für Pädagogik wird in folgenden Datenbanken und bibliografischen Diensten ausgewertet:

- CIJE (Central Index to Journals in Education, Phoenix, USA)
- FIS Bildung (Fachinformationssystem Bildung, Frankfurt a.M.)
- PSYINDEX (Zentralstelle für Psychologische Information und Dokumentation, Trier)
- SSCI (Social Sciences Citation Index, Institute for Scientific Information, Philadelphia, USA)
- SOLIS (Informationszentrum Sozialwissenschaften, Bonn)

### *Geschäftsführende Herausgeber:*

Roland Reichenbach (verantwortlich), Kai S. Cortina (Besprechungen), Ewald Terhart, Rudolf Tippelt

### *Zusammenstellung des Thementeils „Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung“:*

Ewald Terhart

## Inhaltsverzeichnis

### *Thementeil: Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung*

*Olga Kunina-Habenicht/Franziska Schulze-Stocker/Mareike Kunter/  
Jürgen Baumert/Detlev Leutner/Doris Förster/Hendrik Lohse-Bossenz/  
Ewald Terhart*

Die Bedeutung der Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium und deren  
individuelle Nutzung für den Aufbau des bildungswissenschaftlichen Wissens ... 1

*Lena Rösler/Friederike Zimmermann/Johannes Bauer/Jens Möller/Olaf Köller*  
Interessieren sich Lehramtsstudierende für bildungswissenschaftliche  
Studieninhalte? Eine Längsschnittstudie vom ersten bis zum vierten Semester ... 24

*Johannes König/Martin Rothland*  
Pädagogisches Wissen und berufsspezifische Motivation am Anfang der Lehrer-  
ausbildung. Zum Verhältnis von kognitiven und nicht-kognitiven Eingangs-  
merkmalen von Lehramtsstudierenden ..... 43

*Colin Cramer*  
Beurteilung des bildungswissenschaftlichen Studiums durch Lehramtsstudierende  
in der ersten Ausbildungsphase im Längsschnitt ..... 66

*Deutscher Bildungsserver*  
Linktipps zum Thema „Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung“ ..... 83

### *Allgemeiner Teil*

*Clemens Wieser*  
Konzeptualisierungen von Handeln in Paradigmen der Unterrichtsforschung ..... 95

*Kirsten Meyer/Benjamin Streim*  
Wer hat, dem wird gegeben? Hochbegabtenförderung und Gerechtigkeit ..... 112

*Angelika Paseka*

Selbstthematisierungen von Lehrerinnen und Lehrern – zwischen Überhöhung,  
Normalitätsansprüchen und Verachtung ..... 131

*Besprechungen*

*Christian Brüggemann*

Iulius Rostas (Hrsg.): Ten Years After. A History of Roma School Desegregation  
in Central and Eastern Europe ..... 151

*Michael Geiss*

Michelle M. Nickerson: Mothers of Conservatism: Women and the postwar  
right ..... 153

*Lars Hoffmann/Poldi Kuhl*

Franz Schott/Shahram Azizi Ghanbari (Hrsg.): Bildungsstandards, Kompetenz-  
diagnostik und kompetenzorientierter Unterricht zur Qualitätssicherung des  
Bildungswesens. Eine problemorientierte Einführung in die theoretischen  
Grundlagen ..... 156

*Dokumentation*

Pädagogische Neuerscheinungen ..... 161

Impressum ..... U 3

## Table of Contents

### *Topic: Educational Sciences in Teacher Training*

<i>Olga Kunina-Habenicht/Franziska Schulze-Stocker/Mareike Kunter/ Jürgen Baumert/Detlev Leutner/Doris Förster/Hendrik Lohse-Bossenz/ Ewald Terhart</i>	
The Significance of Learning Opportunities in Teacher Training Courses and Their Individual Use for the Development of Educational-Scientific Knowledge	1
<i>Lena Rösler/Friederike Zimmermann/Johannes Bauer/Jens Möller/Olaf Köller</i>	
Are Students in Teacher Training Interested in Educational-Scientific Contents? A longitudinal study covering the first four semesters	24
<i>Johannes König/Martin Rothland</i>	
Pedagogical Knowledge and Job-Specific Motivation at the Beginning of Teacher Training. On the relation between cognitive and non-cognitive enrollment characteristics among students in teacher training	43
<i>Colin Cramer</i>	
The Assessment of Educational Scientific Study Courses as Given by Students in Their First Phase of Teacher Training in Longitudinal Section	66
<i>Deutscher Bildungsserver</i>	
Tips of links relating to the topic of “Educational Sciences in Teacher Training”	83
 <i>Contributions</i>	
<i>Clemens Wieser</i>	
Conceptualizations of Action in Paradigms of Research on Teaching	95
<i>Kirsten Meyer/Benjamin Streim</i>	
He Who Has Will Be Given? Promotion of highly gifted students and fairness	112
<i>Angelika Paseka</i>	
Self-Conceptualizations of Teachers – Between super-elevation, claims to normality, and contempt	131
Book Reviews	151
New Books	161
Impressum	U3

# Interessieren sich Lehramtsstudierende für bildungswissenschaftliche Studieninhalte?

*Eine Längsschnittstudie vom ersten bis zum vierten Semester*

**Zusammenfassung:** Lehramtsstudierende interessieren sich zu Beginn ihres Studiums häufig stark für pädagogische Inhalte. Ob dieses hohe Interesse allerdings im Studienverlauf stabil ist, wurde bisher unzureichend empirisch untersucht. In der vorliegenden Studie wurde an  $N = 1169$  Lehramtsstudierenden überprüft, wie sich das Interesse an bildungswissenschaftlichen Inhalten über vier Semester entwickelt. Zusätzlich wurden Eingangsmerkmale der Studierenden als Prädiktoren zur Erklärung interindividueller Unterschiede einbezogen. Ein zentrales Ergebnis latenter Wachstumskurvenmodelle ist, dass das Interesse an den Bildungswissenschaften zwar im Mittel über die Zeit stabil bleibt, sich aber bedeutsame Varianz im Veränderungswert zeigt. Diese kann durch die Sicherheit der Studienwahl und das angestrebte Lehramt erklärt werden, und zwar in die Richtung, dass Studierende mit hoher Entscheidungssicherheit sowie Studierende eines gymnasialen Lehramts tendenziell an Interesse dazugewinnen.

**Schlachworte:** Lehramtsstudium, Bildungswissenschaften, Interesse, längsschnittliche Analysen, Sicherheit der Studienwahl

## 1. Einleitung

Der Erwerb bildungswissenschaftlichen Wissens ist ein zentrales Ziel der universitären Phase der Lehramtsausbildung (Terhart, 2009). Was Studierende in ihrem Studium an pädagogischen und psychologischen Inhalten lernen, gilt als bedeutsamer Faktor für die spätere Qualität ihres Unterrichts (Voss, Kunter & Baumert, 2011). Aus diesem Grund gibt es eine zunehmende Zahl an empirischen Forschungsarbeiten (Pohlmann & Möller, 2010; Retelsdorf & Möller, 2012), die das professionsspezifische Interesse von Lehramtsstudierenden als eine wichtige Komponente der Studienmotivation berücksichtigen. Interesse erleichtert das Lernen und den Erwerb von Wissen im Studium (z.B. Schiefele, 2009) und stellt darüber hinaus als Aspekt motivationaler Orientierungen einen Teil professioneller Kompetenz von Lehrkräften dar (Baumert & Kunter, 2006). Vorliegende Studien zeigen übereinstimmend, dass Lehramtsstudierende das Studium mit hohen pädagogischen Interessen beginnen. Dies deckt sich mit Befunden, nach denen sich Lehramtsstudierende durch ein hohes soziales Interesse auszeichnen (z.B. Bergmann & Eder, 1994; Klusmann, Trautwein, Lüdtke, Kunter & Baumert, 2009). Allerdings lassen die genannten Arbeiten lediglich Aussagen über Ausgangslagen von Interessen bei Studienbeginn zu. Offen bleibt, wie sich Interessen an pädagogischen Inhalten unter Nutzung des bildungswissenschaftlichen Lehrangebots im Studium wei-

terentwickeln und welchen Einfluss persönliche Eingangsmerkmale darauf haben (vgl. Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter, 2011). In der vorliegenden Arbeit soll deshalb geprüft werden, ob das Interesse an bildungswissenschaftlichen Inhalten über die ersten vier Semester stabil bleibt oder sich möglicherweise verändert. Zudem soll untersucht werden, ob Merkmale der Studierenden Unterschiede in den motivationalen Entwicklungsverläufen erklären können.

### 1.1 *Interessen im Studium*

In Abgrenzung zum allgemeineren Konzept der intrinsischen Motivation zeichnet sich Interesse durch eine spezifische Person-Gegenstands-Beziehung aus (z.B. Krapp, 1997; Schiefele, 2009), sodass Interesse auch als „gegenstandszentrierte intrinsische Motivation“ (Schiefele & Köller, 2006, S. 303) beschrieben werden kann. Im Verständnis der *Person-Gegenstands-Theorie* des Interesses (PGT) lässt sich dieses über eine emotionale und eine wertbezogene Komponente sowie mittels seines intrinsischen Charakters beschreiben (Krapp, 1997; Schiefele, Krapp, Wild & Winteler, 1993). Interessierte Studierende beschäftigen sich demnach mit Lerninhalten im Studium, weil die Beschäftigung von positiven Gefühlen begleitet (emotionale Komponente) und als persönlich bedeutsam wahrgenommen wird (wertbezogene Komponente) sowie im Sinne des intrinsischen Charakters hauptsächlich aus eigenem Antrieb und um der Sache willen erfolgt.

Interesse kann sowohl einen situationalen als auch einen individuell stabilen Charakter haben. Situationales Interesse ist auf aktuelle Zustände bezogen und entsteht aus der Interessantheit eines Gegenstandes heraus. Über die zunehmende Beschäftigung mit dem Interessensgegenstand können sich aus solchen situationalen individuell stabile Interessen entwickeln, die längerfristig wirksam sind (z.B. Schiefele, 2009). Im Verständnis der PGT bleiben aber auch individuelle Interessen veränderbar, z.B. als Ergebnis einer zunehmenden Differenzierung (Krapp, 2002; Schiefele, 2009).

Da Personen mit spezifischen individuellen Interessen von sich aus nach Wegen und Möglichkeiten suchen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen zu ihrem Interessensgegenstand zu erwerben, sind Interessen insbesondere dann handlungsleitend, wenn es entsprechende Freiräume gibt (Krapp, 1997; Krapp & Hascher, 2009). Dies trifft z.B. auf die Wahl eines Studiums zu, sodass Studierende in den meisten Fällen ein Studium wählen können, welches in ihrer Wahrnehmung gut auf ihre individuellen Interessen passt und entsprechende Lerngelegenheiten zur Verfügung stellt (z.B. Klusmann et al., 2009; Krapp & Hascher, 2009).

### 1.2 *Bildungswissenschaften und Interesse im Lehramtsstudium*

Die Aufgabe der Bildungswissenschaften ist es, den Studierenden „allgemein-pädagogische sowie schul- und unterrichtsbezogene Themen“ zur Verfügung zu stellen (Terhart, 2009, S. 428). Die bereitgestellten Themen und Inhalte sollen den Studierenden



den Erwerb fundierten pädagogisch-psychologischen Wissens und Könnens ermöglichen. Ein vertiefter Wissenserwerb dürfte dabei umso eher gelingen, je interessierter die Studierenden an den Inhalten der Bildungswissenschaften sind, denn interessiertes Lernen trägt zu einer qualitativ hochwertigen Verarbeitung von Lerninhalten bei (für eine Übersicht Schiefele, 2009; auch: Krapp, 2002; Wigfield & Cambria, 2010). Insbesondere gibt es empirische Evidenz dafür, dass Interesse mit einer stärkeren Elaboration und Verknüpfung aktueller Lerninhalte mit dem individuellen Vorwissen in Verbindung steht (Schiefele, 2009). In diese Richtung zeigen auch Befunde von Künsting und Lipowsky (2011), die intrinsische Studienwahlmotivation als prädiktiv für die Nutzung von elaborativen Studienstrategien im Lehramtsstudium identifiziert haben. Zudem gibt es – wenn auch weniger eindeutige – Evidenz für den Zusammenhang von Interesse mit Leistungsindikatoren (vgl. Wigfield & Cambria, 2010). Studien zur Studienwahlmotivation im Lehramtsstudium zeichnen ein günstiges Bild der motivationalen Ausgangslage Lehramtsstudierender (Rothland, 2011a), denn diese beginnen ihr Studium überwiegend aus intrinsischen Motiven, wie dem Wunsch, mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten. Dies stellt eine günstige Voraussetzung für die Bewältigung der Anforderungen im späteren Beruf dar und kann deshalb als vorteilhafte Ausgangslage zu Studienbeginn gewertet werden. In einer Reihe empirischer Studien konnte gezeigt werden, dass Lehramtsstudierende ihr Studium mit hohen pädagogischen (Pohlmann & Möller, 2010; Retelsdorf & Möller, 2012) und sozialen (Bergmann & Eder, 1994; Klusmann et al., 2009) Interessen beginnen. Diese motivationale Ausgangslage unterscheidet Lehramtsstudierende auch von Studierenden anderer Studienfächer (Klusmann et al., 2009). Allerdings zeigen sich Unterschiede je nach angestrebtem Lehramt: Je höher das pädagogische bzw. soziale Interesse zu Studienbeginn ist, desto eher wählen die Studierenden ein Lehramtsstudium mit dem Ziel des Grundschullehramtes bzw. desto weniger wahrscheinlich streben sie ein gymnasiales Lehramt an (z.B. Klusmann et al., 2009; Retelsdorf & Möller, 2012). Ausgehend von diesen Befunden gilt es zu prüfen, wie sich das Interesse im Studium unter Berücksichtigung solch interindividuell unterschiedlicher Ausgangsbedingungen entwickelt.

### *1.3 Studien zur Veränderung von Interessen im Studium*

Studien zur Motivationsentwicklung in Schulen und in der beruflichen Ausbildung lassen auf einen globalen Trend zur Abnahme von Interessen schließen (z.B. Daniels, 2008; Köller & Baumert, 2001; Lewalter, Wild & Krapp, 2001). Gleichzeitig weisen aber Gottfried, Fleming und Gottfried (2001) auf eine mit fortschreitendem Alter zunehmende Stabilität akademischer Interessen hin. In den wenigen empirischen Studien zur Motivationsentwicklung im Hochschulbereich deutet sich ein Trend zur Abnahme von Interessen an (z.B. Müller & Palekčić, 2005; Pan & Gauvain, 2012; van der Veen, de Jong, van Leeuwen & Korteweg, 2005). Dagegen zeigt Abel (2011) in einer Studie zur Veränderung von Interessen bei Lehramtsstudierenden des Grundschullehramtes, dass sich spezifische Studieninteressen für das Unterrichtsfach, für die Grundschulpädago-

gik sowie für die Deutsch- und Mathematikdidaktik signifikant vom ersten zum vierten Semester erhöhen. Allerdings basieren die statistischen Analysen lediglich auf dem Vergleich von Mittelwerten und beschränken sich auf zwei Erhebungszeitpunkte.

Es existiert zum jetzigen Zeitpunkt somit ein Mangel an Studien, die zu mehreren Messzeitpunkten Veränderungen im Interesse an den Bildungswissenschaften von Lehramtsstudierenden an mehreren Standorten, mit verschiedenen Fächern und Lehramtszugängen untersuchen. Zudem werden in der Studie an Lehramtsstudierenden von Abel (2011) keine interindividuellen Unterschiede berücksichtigt, wobei sich gerade die Frage nach Unterschieden in der Entwicklung von Lehrerprofessionalität als relevant herausgestellt hat (vgl. Kunter et al., 2011).

#### 1.4 *Prädiktoren von Unterschieden im Interesse an bildungswissenschaftlichen Inhalten*

Wie sich das Interesse an bildungswissenschaftlichen Inhalten im Laufe des Studiums entwickelt, kann in Abhängigkeit von persönlichen Voraussetzungen der Studierenden sowie von Kontextmerkmalen unterschiedlich ausfallen (vgl. Kunter et al., 2011). Um solche interindividuellen Differenzen im Interessensverlauf berücksichtigen zu können, werden in der vorliegenden Studie relevante Eingangsmerkmale und das angestrebte Lehramt – als ein Indikator für unterschiedliche Studienkontexte im Lehramtsstudium – in die Analysen aufgenommen und im folgenden Abschnitt hinsichtlich ihrer Wirkung auf das Interesse an bildungswissenschaftlichen Inhalten diskutiert.

*Pädagogisches Eingangsinteresse.* Es ist anzunehmen, dass das allgemeine pädagogische Interesse, welches sich als relevant für die Wahl eines Lehramtsstudiums herausgestellt hat und somit bereits zu Studienbeginn besteht, relativ gefestigt ist (vgl. Abel, 2011). Studierende, die mit hohem pädagogischem Interesse das Lehramtsstudium beginnen, um damit eine soziale Profession zu wählen, sollten eine hohe Passung von eigenen Interessen und Studieninhalten vorfinden (vgl. Klusmann et al., 2009), sodass sich über die Beschäftigung mit pädagogisch-psychologischen Inhalten, wie sie der bildungswissenschaftliche Studienbereich bereitstellt, das mitgebrachte Interesse vertiefen kann bzw. sich neue Interessen im Sinne von situationalen Interessen entwickeln und festigen können. Ein hohes pädagogisches Eingangsinteresse sollte sich also positiv auf die Entwicklung des Interesses an bildungswissenschaftlichen Inhalten auswirken.

*Sicherheit der Studienwahl.* In ihrer Studie können van der Veen et al. (2005) zeigen, dass Studierende, die mit ihrer Studienwahl unzufrieden sind, stärker an Interesse verlieren, als zufriedene Studierende. Dies kann dahingehend gedeutet werden, dass eine zufriedenstellende Studienwahl eher mit stabilen Interessen zu Studienbeginn einhergeht. Studierende, die sich bereits vor Studienbeginn bezüglich ihrer Interessen sicher sind, können eher ein Studium wählen, welches ihren Interessen entspricht. Die Übereinstimmung von eigenen Interessen und im Studium angebotenen Inhalten sollte dann zur Zufriedenheit mit der Studienwahl und – über die Beschäftigung mit entsprechenden Inhalten – zu einer Stärkung des bestehenden Interesses führen. Wir fassen des-

halb die Sicherheit der Studienwahl als Indikator für eine gelungene Studienfachwahl auf (vgl. Abel, 1998). Dabei nehmen wir an, dass Lehramtsstudierende mit einer hohen subjektiven Studienwahlsicherheit eher auf interessenskongruente Studieninhalte stoßen und diese auch nutzen, als solche, die in ihrer Studienwahl unsicher sind. Eine hohe Sicherheit der Studienwahl sollte sich also entsprechend positiv auf die Entwicklung von studienbezogenen Interessen, wie dem Interesse an bildungswissenschaftlichen Inhalten, auswirken. Erste Evidenz für diese Annahme liefern Befunde von Abel (1998), der einen substantiellen Einfluss der Wahlsicherheit auf das Interesse am Studienfach feststellen konnte. Relative Unsicherheit bezüglich der Studienwahl, wie es Bauer et al. (2011) für angehende Gymnasiallehrkräfte im Vergleich zu solchen des Grundschullehramts feststellen konnten, sollte hingegen ungünstig für die Interessensentwicklung sein.

*Persönlichkeitsmerkmale.* In der Forschung zu beruflichen Interessen leisten Persönlichkeitsmerkmale einen Beitrag zur Erklärung interindividueller Unterschiede. Insbesondere zeigt sich ein Zusammenhang der Persönlichkeitsmerkmale *Extraversion* (mit Eigenschaften wie Geselligkeit und Gesprächigkeit) sowie *Verträglichkeit* (mit einer Disposition zu Mitgefühl, Verständnis und Kooperation) mit sozialen Interessen (Ackerman & Heggestad, 1997; Larson & Borgen, 2002; Klusmann et al., 2009). Aufgrund ihrer überdauernden, situationsübergreifenden Tendenz sollten diese Dispositionen dazu beitragen, eher sozial verträgliche Interessen zu entwickeln und Situationen aufzusuchen, die diesen Dispositionen entsprechen. Zwar weist Rothland (2011b) darauf hin, „dass in der Summe kein einheitliches Bild von den Persönlichkeitsmerkmalen angehender Lehrkräfte gezeichnet werden kann“ (S. 255). Hinweise darauf, dass Lehramtsstudierende unter anderem höhere Ausprägungen auf den gerade für soziale Berufe wünschenswerten Persönlichkeitsmerkmalen Extraversion und Verträglichkeit aufweisen, liefert aber eine Studie von Mayr (2009), in der angehende Lehrkräfte in Österreich mit dem „Bevölkerungsdurchschnitt“ verglichen werden (Mayr, 2009, S. 18). Ähnliche Befunde liefert eine Arbeit von Klusmann et al. (2009), die für Lehramtsstudierende des Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschullehramts höhere Ausprägungen von Verträglichkeit im Vergleich zu Studierenden des gymnasialen Lehramts und höhere Werte in Extraversion als Nicht-Lehramtsstudierende an der Universität feststellen konnte. Studierende, die eines dieser Lehrämter wählen, zeichnen sich gleichzeitig durch höhere soziale Interessen im Vergleich zu Studierenden des gymnasialen Lehramts und zu Studierenden anderer Fachrichtungen aus (Klusmann et al., 2009). Vor diesem Hintergrund und angesichts der Forschung zu beruflichen Interessen erwarten wir, dass hohe Werte in Extraversion und Verträglichkeit positiv mit dem Interesse an pädagogisch-psychologischen Inhalten einhergehen.

*Angestrebtes Lehramt.* Das angestrebte Lehramt erklärt in Bezug auf verschiedene Variablen Unterschiede zwischen Studierenden. So wird ein Grundschullehramt eher von Frauen als von Männern gewählt (Rothland, 2011b). Auch haben Lehramtsstudierende, deren Ziel die Grundschule ist, zu Studienbeginn tendenziell ein höheres pädagogisches Interesse als Studierende des gymnasialen Lehramts (vgl. Abschnitt 1.2). In eine ähnliche Richtung deutet der Befund, dass Studierende des gymnasialen Lehramts den

bildungswissenschaftlichen Studien eine geringere Bedeutung beimessen als Studierende anderer Lehrämter (Terhart, 2008; Cramer, Horn & Schweitzer, 2009). Dies kann als Fortsetzung ihrer zu Studienbeginn weniger ausgeprägten pädagogischen Interessen gesehen werden. Andererseits kann dieser Befund aber auch auf einer stärker fachbezogenen Ausbildungstradition im gymnasialen Lehramtsstudium beruhen und damit als ein Merkmal der Studienumwelt verstanden werden (Terhart, 2008). Vor diesem Hintergrund erwarten wir, dass das Studium eines gymnasialen Lehramtsstudiengangs einen eigenständigen negativen Effekt auf die Interessensentwicklung hat.

*Geschlecht.* Zusätzlich wird zur Absicherung der Befunde als Kontrollvariable das Geschlecht aufgenommen. Grund dafür ist einerseits die oben angesprochene unterschiedliche Geschlechterverteilung über die verschiedenen Lehramtsstudiengänge, andererseits die allgemeine Befundlage über Geschlechterunterschiede in der Entwicklung von Interessen (z.B. Todt, 2000).

## 2. Die aktuelle Studie

Vor dem skizzierten Hintergrund verfolgt die vorliegende Studie zwei Forschungsziele bezüglich der Entwicklung des Interesses Lehramtsstudierender an bildungswissenschaftlichen Studieninhalten. Konkret soll zunächst die Frage untersucht werden, wie sich das Interesse an bildungswissenschaftlichen Inhalten im Lehramtsstudium entwickelt und wie hoch die Varianz in den Entwicklungsverläufen ist. In einem zweiten Schritt sollen dann Prädiktoren aufgenommen werden, die mögliche interindividuelle Unterschiede in der Veränderung bzw. Stabilität des Interesses erklären können. Mit dem pädagogischen Eingangsinteresse und der Sicherheit der Studienwahl, mit Extraversion und Verträglichkeit sowie dem angestrebten Lehramt und dem Geschlecht nehmen wir dabei primär solche Variablen in die Analyse auf, die sich möglichst früh, nämlich bereits zu Studienbeginn, identifizieren lassen (vgl. Kunter et al., 2011) und die sich in früheren Studien prinzipiell als relevant für die Erklärung von Unterschieden und Veränderungen im Interesse herausgestellt haben.

## 3. Methode

### 3.1 Design und Stichprobe

Die Daten wurden im Rahmen des Projekts *PaLea – Panel zum Lehramtsstudium* – erhoben. Dabei wurden Lehramtsstudierende aller Fachrichtungen und Lehramtszugänge an 13 Hochschulen in Deutschland wiederholt zu ihrer professionsbezogenen Entwicklung befragt. Die Befragungen erfolgten zum ersten Messzeitpunkt per paper-&-pencil-Verfahren. Alle weiteren Erhebungen waren onlinebasiert (für eine ausführliche Projektbeschreibung siehe Bauer et al., 2010). Das Studieninteresse an bildungswissenschaftlichen Inhalten wurde zum Ende des ersten (Februar 2010) und zweiten

(Juli 2010) Semesters sowie am Anfang und Ende des vierten Semesters (April und Juli 2011) erfragt. Die unterschiedlichen Zeitabstände der vier Messzeitpunkte wurden in den Analysen berücksichtigt (s. Abschnitt 3.3).

Die Stichprobe der vorliegenden Arbeit ist eine Teilstichprobe aus PaLea von  $N = 1169$  Studierenden (75 % weiblich; Alter:  $M = 21.04$  Jahre,  $SD = 3.54$ ; 52 % Lehramt Gymnasium). Da für die Fragestellung auch Merkmale der Studierenden zu Studienbeginn bedeutsam sind, wurden nur diejenigen Studierenden in die Analysen einbezogen, die sich zu Erhebungsbeginn im ersten Semester und Erststudium befanden. Zudem wurden nur Hochschulen einbezogen, bei denen der Studienbereich Bildungswissenschaften im Grundstudium bzw. Bachelor vorgesehen ist (vgl. Bauer et al., 2011).

### 3.2 Instrumente

*Studieninteresse an bildungswissenschaftlichen Inhalten.* Zur Erfassung des Studieninteresses wurden in Anlehnung an den *Fragebogen zum Studieninteresse* (FSI) von Schiefele et al. (1993) sechs Items formuliert und für das Interesse an bildungswissenschaftlichen Inhalten angepasst. Die sechs Items repräsentieren dabei drei theoretisch zu unterscheidende Inhaltsmerkmale von Interesse (Schiefele et al., 1993): a) eine emotionale Komponente, die sich durch gefühlsbezogene Valenzen auszeichnet, was bedeutet, dass die Auseinandersetzung mit dem Interessensgegenstand von positiven Gefühlen begleitet wird (Itembeispiel: „Die Beschäftigung mit den Inhalten und Problemen dieses Studienbereichs gehört zu meinen Lieblingstätigkeiten“), b) eine wertbezogene Komponente, die insbesondere die persönliche Bedeutsamkeit des Gegenstandes für die Person umschreibt (Itembeispiel: „Schon vor meinem Studium hatten die Inhalte dieses Studienbereichs für mich einen hohen Stellenwert“), sowie c) den intrinsischen Charakter von Interesse (Itembeispiel: „Die Inhalte dieses Studienbereichs entsprechen meinen persönlichen Neigungen“). Die Studierenden wurden aufgefordert, den Studienbereich Bildungswissenschaften hinsichtlich dieser sechs Items auf einer vierstufigen Likert-Skala (von „trifft überhaupt nicht zu“ bis „trifft völlig zu“) zu bewerten. Da bildungswissenschaftliche Studien an den Hochschulen zum Teil unterschiedlich benannt werden und zudem ein eher heterogener Studienbereich sind, wurden die Studierenden mit Hilfe eines vorangestellten Textes über Terminologie und Inhalte der bildungswissenschaftlichen Studien informiert.<sup>1</sup> Die Reliabilitäten der Interessensskalen zu den vier Messzeitpunkten sind in Tabelle 1 dargestellt.

1 „Unter Bildungswissenschaften fassen wir das erziehungswissenschaftliche Studium und damit unter anderem Aspekte der Erziehungswissenschaften, Schulpädagogik, Psychologie, Philosophie, Soziologie, Geschichte und Politik. Auch wenn es natürlich schwierig ist, manche Einschätzungen über einen so heterogenen Bereich abzugeben, möchten wir Sie dennoch bitten, *alle Fragen* zu beantworten. Die Zusammenfassung der verschiedenen Bereiche der Bildungswissenschaften kommt dadurch zustande, dass wir im Sinne eines möglichst ökonomischen Fragebogens nicht alle Teilbereiche der Bildungswissenschaften getrennt abfragen können.“

	<i>n</i> Items	$\alpha$	<i>M/f</i>	<i>SD</i>	min	max
Weiblich (t1)	1	–	76 %	–	–	–
Lehramt Gymnasium (t1)	1	–	52 %	–	–	–
Pädagogisches Eingangsinteresse (t1)	6	0.76	3.68	0.37	1.00	4.00
Sicherheit Studienwahl (t1)	3	0.62	3.44	0.37	1.67	4.00
Extraversion (t1)	3	0.81	2.60	0.54	1.00	4.00
Verträglichkeit (t1)	2	0.73	3.54	0.42	1.50	4.00
Interesse (t2)	6	0.88	2.62	0.62	1.00	4.00
Interesse (t3)	6	0.89	2.71	0.65	1.00	4.00
Interesse (t4)	6	0.87	2.67	0.64	1.00	4.00
Interesse (t5)	6	0.99	2.72	0.70	1.00	4.00

Anmerkungen: *N* = 1169. Für Geschlecht und Lehramtszugang ist die Häufigkeit in % angegeben.

Tab. 1: Cronbachs  $\alpha$ , latente Mittelwerte bzw. Häufigkeiten und Standardabweichungen sowie Minimum und Maximum für die Modellvariablen (Messzeitpunkte)

*Kovariaten zu Studienbeginn.* Die in die Analyse einbezogenen Kovariaten wurden zu Beginn des ersten Studiensemesters im Oktober 2009 erhoben.

Das *pädagogische Eingangsinteresse* wurde mit der Subskala *pädagogisches Interesse* aus dem *Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl eines Lehramtsstudiums* erfragt (FEMOLA; Pohlmann & Möller, 2010). Das pädagogische Interesse wurde über sechs Items gemessen. Auf das Itempräfix „Ich habe das Studium gewählt, weil ...“ schätzten die Studierenden ihr pädagogisches Interesse (z.B. „... weil ich gerne mit Kindern und Jugendlichen arbeite“) zu Studienbeginn auf einer vierstufigen Likert-Skala (von „trifft überhaupt nicht zu“ bis „trifft völlig zu“) ein. Die *subjektive Sicherheit der Studienwahl* wurde über drei Items erfasst (Itembeispiel: „Ich bin mir meiner Entscheidung zum Lehrerberuf sehr sicher“). Die Studierenden schätzten die Aussagen auf den Antwortstufen 1 bis 4 („trifft überhaupt nicht zu“ bis „trifft völlig zu“) ein. Die zwei Faktoren *Extraversion* und *Verträglichkeit* der *Big Five* der Persönlichkeit wurden mit einer Kurzversion erfasst (Herzberg & Brähler, 2006). Die Befragten gaben dabei ihre Zustimmung zu Adjektiven, die sich den beiden Faktoren Extraversion (z.B. „ich bin zurückhaltend“ [-]) und Verträglichkeit (z.B. „Ich bin verständnisvoll“) zuordnen lassen, auf einer Skala von 1 (stimmt gar nicht) bis 4 (stimmt genau) an. Als weitere Kovariaten wurden das *Geschlecht* (0 = männlich, 1 = weiblich) und das *angestrebte Lehramt* in die Analysen aufgenommen. Für das angestrebte Lehramt wurde eine dichotome Variable mit den Ausprägungen Lehramt Gymnasium (1) und Grundschul- bzw. Sekundarstufe-I-Lehramt (0) gebildet. Die Reliabilitäten der Skalen sind in Tabelle 1 dargestellt.

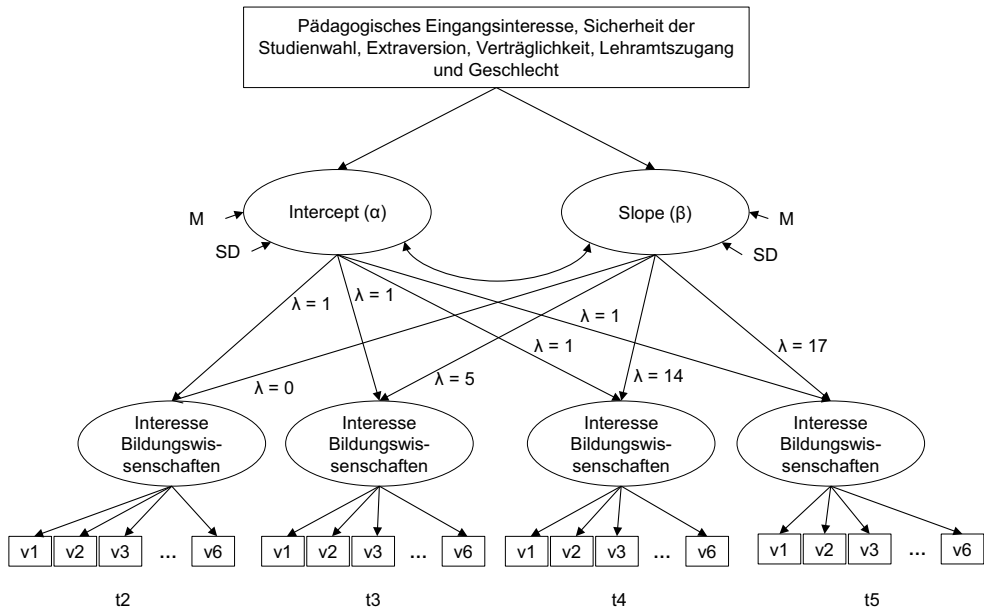
### 3.3 Statistische Analysen

Für die Untersuchung der Interessensentwicklung wurde ein *latentes Wachstumskurvenmodell* (*Latent Growth Curve Model; LGCM*) gerechnet (Chan, 1998). Die grundlegende Idee von LGCMs ist es, Veränderungsprozesse über zwei latente Wachstumsfaktoren, einen *Anfangswert* (Intercept) und einen *Veränderungswert* (Slope) zu beschreiben. Für beide Faktoren werden jeweils Mittelwert ( $M$ ) und Streuung ( $SD$ ) geschätzt. In Abbildung 1 ist ein schematisches LGCM dargestellt, wie es für die vorliegenden Analysen angewendet wurde. Die Residuen der korrespondierenden Indikatoren sind über die Messzeitpunkte korreliert (Little, Preacher, Card & Selig, 2007). Die wiederholt gemessene Variable „Interesse an bildungswissenschaftlichen Inhalten“ wurde über *multiple Indikatoren* modelliert („Multiple Indicator Latent Growth Model“; Chan, 1998). Der Mittelwert des latenten Ausgangswerts lässt Aussagen über das mittlere Interesse am bildungswissenschaftlichen Studienbereich zum ersten Messzeitpunkt (Ende des 1. Semesters) zu, während das Mittel des Veränderungswerts Hinweise darauf gibt, ob das Interesse an bildungswissenschaftlichen Inhalten vom Ende des ersten bis zum Ende des vierten Studiensemesters im Mittel stabil bleibt oder sich verändert. Zum Beispiel spräche ein negativer signifikanter latenter Mittelwert im Veränderungswert dafür, dass das Interesse im Laufe der Zeit abnimmt; ein positiv statistisch von Null verschiedener latenter Mittelwert hingegen für eine mittlere Zunahme des Interesses. Die Varianzen der beiden Wachstumsfaktoren zeigen an, ob es bedeutsame interindividuelle Unterschiede im Ausgangswert bzw. im Veränderungswert gibt. Eine signifikante Varianz im Veränderungswert hieße zum Beispiel, dass – unabhängig vom durchschnittlichen Trend in der Interessensentwicklung über alle Studierenden hinweg – bedeutsame Unterschiede in den individuellen Verläufen der Interessensentwicklung zwischen den Studierenden bestehen. Um solche Unterschiede zu erklären, können *Kovariaten* als mögliche Einflussfaktoren auf Ausgangs- und Veränderungswert in das Modell aufgenommen werden.

Um die *unterschiedlichen Zeitabstände* zwischen den Erhebungen zu berücksichtigen, wurden die Ladungen des Slope-Faktors auf das Interesse zu den verschiedenen Zeitpunkten entsprechend spezifiziert (Chan, 1998): Ausgehend vom ersten Messzeitpunkt ( $\lambda = 0$ ) wurden hierzu jeweils die Abstände in Monaten berechnet (von  $t_1$  zu  $t_2$ ,  $\lambda = 5$ ; von  $t_1$  zu  $t_3$ ,  $\lambda = 14$  usw.) und die Faktorladungen des Slope-Faktors entsprechend fixiert (s. Abbildung 1).

Das Interesse an bildungswissenschaftlichen Inhalten wurde jeweils über die oben genannten sechs Items spezifiziert. Eine Modellierung auf latenter Ebene, d.h. mit multiplen Indikatoren, hat den Vorteil, dass zufällige Messfehler berücksichtigt werden und die *Voraussetzung faktorieller Messinvarianz* über die Zeit empirisch getestet werden kann, also ob die Indikatoren dasselbe latente Konstrukt über die Zeit abbilden (Little et al., 2007).

Für die durchgeführten Analysen sollte starke Invarianz der Messung von Interesse über die Messzeitpunkte – also die Äquivalenz von Faktorladungen und Item-Intercepts – vorliegen (Little et al., 2007). Die Ergebnisse zur Prüfung dieser Voraussetzung



Anmerkungen: Korrelierende Residuen über die Messzeitpunkte wurden berücksichtigt, sind aber nicht abgebildet.

Abb. 1: Latentes Wachstumskurvenmodell mit multiplen Indikatoren, linearem Wachstum und latenten Kovariaten

zeigen, dass ein Modell mit der Annahme starker Invarianz ebenso gut auf die Daten passt wie ein Modell mit nur schwacher Invarianz, das lediglich äquivalente Faktorladungen voraussetzt ( $\Delta CFI < .01$ ,  $\Delta RMSEA < .015$ ; Fit-Indices s. Tab. 2) (das Modell mit schwacher Invarianz passt wiederum ebenso gut auf die Daten wie ein Modell, das lediglich eine gleiche Faktorenstruktur, aber keine Äquivalenz von Parametern voraussetzt;  $\Delta CFI < .01$ ,  $\Delta RMSEA < .015$ ). Diese Ergebnisse liefern also Evidenz für die Geltung starker Invarianz (Chen, 2007; Little et al., 2007).

Modell	Invariant gesetzte Parameter	$\chi^2$	df	CFI	TLI	RMSEA
1	Keine (konfigurale Invarianz)	678.21	246	.927	.919	.039
2	FL (schwache Invarianz)	700.48	261	.926	.922	.038
3	FL, II (starke Invarianz)	751.81	279	.921	.922	.038

Anmerkungen: FL = Faktorladungen; II = Itemintercepts

Tab. 2: Modellgüteindizes zur Überprüfung der faktoriellen Messinvarianz des Interesses an bildungswissenschaftlichen Inhalten über die Zeit



In der vorliegenden Studie wurden LGCMs anhand von Strukturgleichungsmodellen mit der Software Mplus Version 6.1 modelliert. Da es sich um eine *genestete Datenstruktur* handelt (Studierende in Universitäten), wurde ein Schätzverfahren angewendet, das die Standardfehler für die Verletzung der Unabhängigkeitsannahme korrigiert, um eine Unterschätzung von Standardfehlern zu vermeiden (in Mplus: Type = complex). Der Anteil der Varianz der psychologischen Variablen, der auf Unterschiede zwischen den Hochschulen zurückzuführen ist, variiert in der vorliegenden Studie zwischen 0.2 und 7.4 %. Beim angestrebten Lehramt liegt diese mit 40.2 % deutlich höher, was auf Grund der unterschiedlichen Lehramtsstudiengänge, die an den Hochschulstandorten angeboten werden, plausibel erscheint. Ein grundlegendes Problem längsschnittlich angelegter Studien ist der *Umgang mit fehlenden Werten*. Auch in der vorliegenden Längsschnittstudie besteht ein substantieller Anteil von fehlenden Werten. Es fehlen durchschnittlich 30 % der Angaben pro Variable. Um eine belastbare Datengrundlage zu haben, wurden in die Analysen nur Studierende einbezogen, die auf mindestens einer der sechs Interessensvariablen zu einem der vier Messzeitpunkte eine gültige Angabe gemacht haben ( $N = 1169$ ). In dieser Stichprobe wurde mit der *Full-Information Maximum Likelihood* (FIML)-Methode ein durch zusätzliche Hintergrundvariablen erweiterter, modellbasierter Umgang mit fehlenden Werten gewählt. Das hier gewählte Vorgehen zum Umgang mit fehlenden Werten ist den sogenannten „klassischen Verfahren“, wie dem fallweisen Ausschluss von Personen mit fehlenden Werten, deutlich überlegen und wird in der aktuellen Methodenliteratur für den Umgang mit fehlenden Werten empfohlen (Graham, 2009; Lüdtke, Robitzsch, Trautwein & Köller, 2007; Schafer & Graham, 2002). Um die *Generalisierbarkeit* von Aussagen bezüglich der Längsschnittstichprobe ( $N = 1169$ ) zu prüfen, wurde diese mit der Ausgangsstichprobe ( $N = 2356$ ) hinsichtlich soziodemographischer (z.B. Geschlecht, Abiturnote, sozioökonomischer Hintergrund) und psychologischer Variablen (z.B. pädagogisches Eingangsinteresse, Persönlichkeit) zu t1 verglichen. Zwar zeigten sich einige signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen, dies kann aber als Effekt der Stichprobengröße interpretiert werden. Die Effektstärken deuten mit Werten zwischen  $d = .06$  und  $d = .28$  ebenfalls auf kleine Effekte und damit auf ein geringes Maß an Selektivität hin.

## 4. Ergebnisse

### 4.1 Deskriptive Statistiken und Korrelationen

In Tabelle 1 sind die latenten Mittelwerte und Standardabweichungen der Interessensskalen über die Zeit und der Kovariaten dargestellt. Die Ausprägungen des pädagogischen Eingangsinteresses, der Sicherheit der Studienwahl, der Verträglichkeit und der Extraversion sowie der Interessensskalen liegen mit Werten zwischen  $M = 2.60$  und  $M = 3.68$  über dem Skalenmittelwert. Die latenten bivariaten Korrelationen der Modellvariablen sind in Tabelle 3 dargestellt.

	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1. Geschlecht weiblich	-0.21**	0.24**	0.10**	0.05	0.19**	0.16**	0.16**	0.13*	0.18**
2. Lehramt Gymnasium		-0.26**	-0.06	0.07	-0.13**	-0.18**	-0.10*	-0.04	-0.08
3. Päd. Eingangsinteresse			0.49**	0.12**	0.36**	0.35**	0.33**	0.26**	0.39**
4. Sicherheit Studienwahl				0.18**	0.18**	0.17**	0.16**	0.23**	0.40**
5. Extraversion					-0.03	0.05	0.08	0.16**	0.06
6. Verträglichkeit						0.13**	0.12*	0.14*	0.24**
7. Interesse t2							0.57**	0.54**	0.63**
8. Interesse t3								0.68**	0.58**
9. Interesse t4									0.80**
10. Interesse t5									

Anmerkungen:  $N$  variiert zwischen 516 und 1169; \*\* $p < .01$ , \* $p < .05$ ; FIML geschätzt

Tab. 3: Latente bivariate Korrelationen

#### 4.2 Ausgangswert und Veränderung im Interesse an bildungswissenschaftlichen Inhalten

Das LGCM zeigt eine akzeptable Anpassung an die Daten ( $\chi^2 [245] = 415.44, p < .001$ , CFI = .97, TLI = .97, RMSEA = .05, SRMR = .05). Der Ausgangswert des bildungswissenschaftlichen Interesses liegt mit  $M_{\text{Intercept}} = 2.65$  etwas über dem theoretischen

	Intercept			Slope		
	$\beta$	SE	z-Wert	$\beta$	SE	z-Wert
Weiblich	.12**	.04	2.74	.00	.09	0.06
Lehramt Gymnasium	-.10*	.04	-2.28	.17*	.09	2.00
Päd. Eingangsinteresse	.39**	.07	5.80	-.15	.13	-1.21
Sicherheit Studienwahl	-.00	.06	-0.06	.29*	.13	2.20
Extraversion	.06	.05	1.16	-.02	.10	-0.15
Verträglichkeit	-.00	.06	-0.10	.04	.11	0.31

$N = 1169$ ; \*\* $p < .01$ , \* $p < .05$ ; FIML geschätzt

Tab. 4: Regressionsgewichte ( $\beta$ ), Standardfehler (SE) und z-Werte der Prädiktoren auf Intercept und Slope des Interesses an bildungswissenschaftlichen Inhalten

Durchschnitt und ist signifikant von Null verschieden, d.h. die Studierenden zeigen sich nach dem ersten Studiensemester interessiert an den Inhalten des bildungswissenschaftlichen Studiums. Zudem liegen bedeutsame Unterschiede im Ausgangswert bildungswissenschaftlichen Interesses vor ( $SD_{\text{Intercept}} = 0.49; p < .001$ ). Der Mittelwert des linearen Slope-Faktors ist positiv, aber nicht signifikant von Null verschieden. Dies weist darauf hin, dass es im Mittel keine Veränderung des Interesses an bildungswissenschaftlichen Inhalten gibt; allerdings zeigen sich zwischen den Studierenden signifikante Unterschiede in der linearen Veränderung des bildungswissenschaftlichen Interesses ( $SD_{\text{Linear}} = 0.03; p < .05$ ).

#### 4.3 Erklärung interindividueller Unterschiede durch Eingangsmerkmale der Studierenden

In einem zweiten Analyseschritt wurden die in Abschnitt 1.4 diskutierten Prädiktoren in das Modell aufgenommen, wobei erneut ein akzeptabler Modell-Fit resultierte ( $\chi^2 [716] = 1443.73, p < .001, CFI = .93, TLI = .92, RMSEA = .03, SRMR = .06$ ). Die Ergebnisse sind in Tabelle 4 dargestellt. Es zeigt sich, dass das pädagogische Eingangsinteresse Unterschiede im Ausgangswert des bildungswissenschaftlichen Interesses in die Richtung erklären kann, dass mit höherem allgemeinen pädagogischen Interesse zu Studienbeginn die Wahrscheinlichkeit steigt, sich am Ende des ersten Semesters für bildungswissenschaftliche Inhalte zu interessieren. Zudem ist ein angestrebtes gymnasiales Lehramt mit einem niedrigeren Ausgangswert des Interesses an bildungswissenschaftlichen Inhalten verbunden. Ebenso sagt das Geschlecht „weiblich“ den Ausgangswert statistisch signifikant vorher. Für den Veränderungswert zeigt sich, dass die Eingangsmerkmale Sicherheit der Studienwahl und das angestrebte Lehramt zur Erklärung von Unterschieden beitragen. Je sicherer sich die Studierenden in ihrer Studienwahl sind, desto eher steigt das Interesse an bildungswissenschaftlichen Inhalten über die vier Studiensemester. Zusätzlich leistet das angestrebte Lehramt einen eigenständigen Beitrag zur Erklärung von interindividuellen Unterschieden im Interesse, und zwar in der Richtung, dass das Interesse an Bildungswissenschaften bei Studierenden des gymnasialen Lehramts über die Zeit eher zunimmt.

### 5. Diskussion und Ausblick

Das Ziel der vorliegenden Arbeit war es, das Interesse an bildungswissenschaftlichen Inhalten von Lehramtsstudierenden über vier Semester im Längsschnitt zu untersuchen. Wir verfolgten dabei zwei Forschungsziele, die anhand eines LGCMs untersucht wurden. Im ersten Schritt sollte untersucht werden, wie sich das Interesse an bildungswissenschaftlichen Inhalten entwickelt und ob es überzufällige Varianz in den Entwicklungsverläufen gibt. In einem zweiten Schritt wurden dann zur Erklärung interindividueller Unterschiede im Entwicklungsverlauf in Anlehnung an das Entwicklungsmodell

von Kunter et al. (2011) persönliche Voraussetzungen der Studierenden zu Studienbeginn als Prädiktoren in das Modell aufgenommen.

Hinsichtlich des ersten Forschungsziels konnte gezeigt werden, dass sich Lehramtsstudierende nach dem ersten Studiensemester an bildungswissenschaftlichen Inhalten interessiert zeigen und dass dieses Interesse im Mittel über die vier Semester stabil bleibt. Diese Befunde decken sich mit der theoretischen Annahme, dass Studieninteressen individueller Natur, also zum Zeitpunkt der Studienwahl bereits relativ gefestigt und stabil sind (Abel, 2011; Schiefele et al., 1993). Der Befund deckt sich aber nur teilweise mit den Ergebnissen von Abel (2011), der einen Anstieg von Interesse bei Lehramtsstudierenden des Grundschullehramts feststellen konnte. Ferner stehen sie im Widerspruch zu empirischen Studien im Hochschulbereich, die eher auf eine Abnahme studienbezogener Interessen hindeuten (Müller & Palekčić, 2005; Pan & Gauvain, 2012; van der Veen et al., 2005). Es zeigte sich jedoch, dass sowohl im Ausgangswert als auch im Veränderungswert bildungswissenschaftlichen Interesses bedeutsame Varianz vorliegt. Das bedeutet, dass die eben diskutierten Befunde zwar *im Durchschnitt* auf die Studierenden zutreffen, es aber auch Studierende gibt, die bedeutsam davon abweichen.

Bezüglich des zweiten Forschungsziels konnte gezeigt werden, dass das pädagogische Eingangsinteresse, das angestrebte Lehramt und das Geschlecht interindividuelle Unterschiede im Ausgangswert des bildungswissenschaftlichen Interesses am Ende des ersten Semesters erklären. Studierende mit hohem pädagogischem Interesse zu Studienbeginn sind am Ende des ersten Semesters stärker an bildungswissenschaftlichen Inhalten interessiert als Studierende mit niedrigerem Eingangsinteresse. Dies kann dahingehend interpretiert werden, dass es trotz ihrer unterschiedlichen Ausrichtungen eine gemeinsame Schnittmenge in beiden Konstrukten gibt: Die pädagogische Motivation zu Studienbeginn ist allgemein und an pädagogischen Alltagssituationen, wie die Motivation, gerne mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten, orientiert, wohingegen bildungswissenschaftliche Inhalte differenzierter und stärker theoretisch eingebettet sein sollten. Wie auch Befunde bei Klusmann et al. (2009) nahelegen, wählen Studierende mit hohen pädagogischen Eingangsinteressen offensichtlich ein Studium, das mit den Bildungswissenschaften ihren eigenen Interessen entspricht. Sie haben so günstige Voraussetzungen, bildungswissenschaftliches Wissen zu erwerben.

Im Einklang mit Literatur zu pädagogischem Eingangsinteresse erklärt das angestrebte Lehramt Varianz im Ausgangswert (Klusmann et al., 2009; Retelsdorf & Möller, 2012): Studierende mit dem Ziel eines Gymnasiallehramtes haben ein niedrigeres Interesse an bildungswissenschaftlichen Inhalten nach dem ersten Semester als Studierende der anderen Lehrämter. Ebenso leistet das Geschlecht einen eigenen Beitrag zur Aufklärung von Varianz in der Richtung, dass Studentinnen ein höheres Interesse an den Bildungswissenschaften haben als ihre Kommilitonen. Für den Veränderungswert zeigt sich insbesondere die Sicherheit der Studienwahl als bedeutsamer Prädiktor für Unterschiede zwischen den Lehramtsstudierenden. Entsprechend unserer Annahme und in Übereinstimmung mit früheren Forschungsergebnissen (Abel, 1998; van der Veen et al., 2005) nimmt das Interesse an bildungswissenschaftlichen Inhalten bei unsicheren Lehramtsstudierenden eher ab als bei Studierenden, die sich hinsichtlich der Studienwahl si-

cher waren. Dies kann so interpretiert werden, dass die anfängliche Unsicherheit bezüglich der Wahl eines Lehramtsstudiums und damit einer zukünftig sozialen Profession auf weniger gefestigten Interessen beruht. Zumindest in den bildungswissenschaftlichen Studien scheint sich diese Unsicherheit zu bestätigen und scheinen die Studieninhalte weniger gut den eigenen Interessen zu entsprechen.

Zusätzlich zur Sicherheit der Studienwahl liefert das angestrebte Lehramt einen geringen eigenständigen Beitrag zur Erklärung von Varianz im Veränderungswert. Lehramtsstudierende mit dem Ziel eines gymnasialen Lehramtes gewinnen über die Zeit etwas mehr Interesse an bildungswissenschaftlichen Studieninhalten als Studierende des Grundschullehramtes. Dieser Unterschied im Interessenverlauf wirkt dem zu Studienbeginn niedrigeren pädagogischen Interesse entgegen, das sich mit den Annahmen von Terhart (2008) deckt, dass angehende Gymnasiallehrkräfte den Bildungswissenschaften wenig Bedeutung beimessen. Zuletzt zeigen sich nicht die aus der Forschung zu beruflichen Interessen abgeleiteten Effekte von Extraversion und Verträglichkeit auf das Interesse an bildungswissenschaftlichen Inhalten. Dieser Befund lässt auf eine eher untergeordnete Rolle von Persönlichkeitsmerkmalen schließen, wie sie in vorangegangenen Studien bereits festgestellt wurde (Retelsdorf & Möller, 2012).

Die Befunde der vorliegenden Studie können wichtige Hinweise für die Gestaltung des Lehramtsstudiums liefern. So könnte es sinnvoll sein, im Rahmen von Beratungsangeboten vor Studienbeginn stärker auf Ursachen und Gründe der Unsicherheit in der Studienwahl einzugehen (vgl. Abel, 1998), um die Studierenden bei der Klärung eigener Interessen und so bei der Wahl eines den eigenen Interessen entsprechenden Studiums zu unterstützen. Weiterhin scheint es erstrebenswert, im Lehramtsstudium insgesamt stärker die Relevanz der bildungswissenschaftlichen Inhalte in den Vordergrund zu stellen und deutlich zu machen, dass der Erwerb bildungswissenschaftlichen Wissens ein wesentlicher Aspekt der Professionalisierung von angehenden Lehrkräften ist.

Auch wenn die vorliegende Arbeit, insbesondere durch das längsschnittliche Design und den Fokus auf die Bildungswissenschaften, eine Lücke in der Forschung zur Entwicklung professioneller Kompetenz im Lehramtsstudium schließt, sind einige Einschränkungen bezüglich ihrer Aussagekraft zu nennen: So wurde in der vorliegenden Studie das Interesse an Bildungswissenschaften allgemein erfasst. Da bildungswissenschaftliche Studien jedoch aus Inhalten verschiedener Disziplinen bestehen (Terhart, 2009), wäre es plausibel, dass sich auch das Interesse entsprechend ausdifferenziert (Krapp, 2002; Schiefele, 2009). Vor dem Hintergrund der inhaltlichen Heterogenität der Bildungswissenschaften, vor allem über die verschiedenen Hochschulstandorte hinweg, schien es uns angemessen, mit der allgemeinen Erfassung der Bildungswissenschaften einen ersten Beitrag zur Entwicklung von bildungswissenschaftlichem Interesse zu leisten. Als weitere Einschränkung ist zu erwähnen, dass zunächst frühe Eingangsmerkmale, welche für die Studienberatung relevant sein könnten, als Prädiktoren für Interessensveränderungen aufgenommen wurden. In einem weiteren Schritt sollen dann motivationsunterstützende Lernbedingungen im Studium, wie wahrgenommenes Kompetenz- und Autonomieerleben, aber auch Merkmale der Instruktionsqualität (z.B. Klarheit und Schwierigkeit), in ihrer Wirkung auf die Interessensentwicklung intensiv

beleuchtet werden (vgl. Deci & Ryan, 1993; Prenzel, 1996). Weiterhin muss berücksichtigt werden, dass in der vorliegenden Arbeit eine lineare Verlaufsform des Interesses vorausgesetzt wurde, da aufgrund der Komplexität des Modells (latente Indikatoren und Kovariaten) die Modellierung anderer Verlaufsformen nicht möglich war. Dies könnte in weiteren Arbeiten überprüft werden.

Ebenso muss auf das für Längsschnittdaten übliche Problem fehlender Werte hingewiesen werden. Da wir einen modernen Umgang mit fehlenden Werten gewählt haben (z.B. Graham, 2009), gehen wir davon aus, dass die hier präsentierten Ergebnisse nur gering verzerrt sein dürften.

Als letzte Einschränkung ist anzumerken, dass die vorliegenden Befunde zur Interessensentwicklung vor dem Hintergrund einer möglichen Selektivität der Stichprobe betrachtet werden müssen. Allerdings deuten die geringen Effektstärken auf vernachlässigbare Unterschiede zwischen der Ausgangs- und der Längsschnittstichprobe hin. Ungeachtet dieser Einschränkungen glauben wir, dass die vorliegende Studie einen wichtigen Beitrag zur Interessensentwicklung von Lehramtsstudierenden in den Bildungswissenschaften liefert.

## Literatur

- Abel, J. (1998). Auswirkungen von Studien- und Berufsperspektiven auf das Studieninteresse. In J. Abel & C. Tarnai (Hrsg.), *Pädagogisch-psychologische Interessenforschung in Studium und Beruf* (S. 11-29). Münster: Waxmann.
- Abel, J. (2011). Differenzielle Entwicklung von Interessen bei Lehramtsstudierenden. In C. Tarnai (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Forschung in Diskurs und Empirie* (S. 103-117). Münster: Waxmann.
- Ackerman, P. L., & Heggestad, E. D. (1997). Intelligence, personality, and interests: Evidence for overlapping traits. *Psychological Bulletin*, *121*(2), 219-245.
- Bauer, J., Drechsel, B., Retelsdorf, J., Sporer, T., Rösler, L., Prenzel, M., & Möller, J. (2010). Panel zum Lehramtsstudium – PaLea: Entwicklungsverläufe zukünftiger Lehrkräfte im Kontext der Reform der Lehrerbildung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, *32*(2), 34-56.
- Bauer, J., Diercks, U., Retelsdorf, J., Kauper, T., Zimmermann, F., Köller, O., Möller, J., & Prenzel, M. (2011). Spannungsfeld Polyvalenz in der Lehrerbildung. Wie polyvalent sind Lehramtsstudiengänge und was bedeutet dies für die Berufswahlsicherheit der Studierenden? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *14*(4), 629-649.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, *9*(4), 469-520.
- Bergmann, C., & Eder, F. (1994). Wer interessiert sich für ein Lehramtsstudium? Leistungsmerkmal, Interesse und schulische Erfahrungen von Schülern, die einmal Lehrer werden wollen. In J. Mayr (Hrsg.), *Lehrer/in werden* (S. 47-78). Innsbruck: Österreichischer Studienverlag.
- Chan, D. (1998). The conceptualization and analysis of change over time: An integrative approach incorporating longitudinal mean and covariance structures analysis (LMACS) and multiple indicator latent growth modeling (MLGM). *Organizational Research Methods*, *1*, 421-483.
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, *14*(3), 464-504.
- Cramer, C., Horn, K.-P., & Schweitzer, F. (2009). Zur Bedeutsamkeit von Ausbildungskomponenten des Lehramtsstudiums im Urteil von Erstsemestern. Erste Ergebnisse der Studie „Ent-

- wicklung Lehramtsstudierender im Kontext institutioneller Rahmenbedingungen“ (ELKiR). *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(5), 761-780.
- Daniels, Z. (2008). *Entwicklung schulischer Interessen im Jugendalter*. Münster: Waxmann.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223-238.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 3-13.
- Graham, J. W. (2009). Missing data analysis: Making it work in the real world. *Annual Review of Psychology*, 60(1), 549-576.
- Herzberg, P. Y., & Brähler, E. (2006). Assessing the big-five personality domains via short forms: A cautionary note and a proposal. *European Journal of Psychological Assessment*, 22(3), 139-148.
- Klusmann, U., Trautwein, U., Lüdtke, O., Kunter, M., & Baumert, J. (2009). Eingangsvoraussetzungen beim Studienbeginn. Werden die Lehramtskandidaten unterschätzt? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23(3-4), 265-278.
- Kölller, O., & Baumert, J. (2001). Does interest matter? The relationship between academic interest and achievement in mathematics. *Journal of Research in Mathematics Education*, 32(5), 448-470.
- Krapp, A. (1997). Interesse und Studium. In H. Gruber & A. Renkl (Hrsg.), *Wege zum Können. Determinanten des Kompetenzerwerbs* (S. 45-58). Bern: Verlag Hans Huber.
- Krapp, A. (2002). Structural and dynamic aspects of interest development: Theoretical considerations from an ontogenetic perspective. *Learning and Instruction*, 12, 383-409.
- Krapp, A., & Hascher, T. (2009). Motivationale Voraussetzungen der Entwicklung der Professionalität von Lehrenden. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 377-387). Weinheim/Basel: Beltz.
- Künsting, J., & Lipowsky, F. (2011). Studienwahlmotivation und Persönlichkeitseigenschaften als Prädiktor für Zufriedenheit und Strategienutzung im Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25(2), 105-114.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U., & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55-67). Münster: Waxmann.
- Larson, L. M., & Borgen, F. H. (2002). Convergence of Vocational Interests and Personality: Examples in an Adolescent Gifted Sample. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 91-112.
- Lewalter, D., Wild, K.-P., & Krapp, A. (2001). Interessenentwicklung in der beruflichen Ausbildung. In K. Beck & V. Krumm (Hrsg.), *Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung* (S. 11-35). Opladen: Leske & Budrich.
- Little, T. D., Preacher, K. J., Card, N. A., & Selig, J. P. (2007). New developments in latent variable panel analyses of longitudinal data. *International Journal of Behavioral Development*, 31(4), 357-365.
- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U., & Kölller, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung. Probleme und Lösungen. *Psychologische Rundschau*, 58(2), 103-117.
- Mayr, J. (2009). LehrerIn werden in Österreich: empirische Befunde zum Lehramtsstudium. *Erziehung und Unterricht*, 159(2), 14-33.
- Müller, F. H., & Palekčić, M. (2005). Continuity of motivation in higher education: A three-year follow-up study. *Review of Psychology*, 12(1), 31-43.
- Pan, Y., & Gauvain, M. (2012). The continuity of college students' autonomous learning motivation and its predictors: A three-year longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 22, 92-99.

- Pohlmann, B., & Möller, J. (2010). Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24(1), 73-84.
- Prenzel, M. (1996). Bedingungen für selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen im Studium. In J. Lompscher & H. Mandl (Hrsg.), *Lehr- und Lernprobleme im Studium. Bedingungen und Veränderungsmöglichkeiten* (S. 11-22). Bern: Verlag Hans Huber.
- Retelsdorf, J., & Möller, J. (2012). Grundschule oder Gymnasium? Zur Motivation ein Lehramt zu studieren. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(1), 1-13.
- Rothland, M. (2011a). Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 243-267). Münster: Waxmann.
- Rothland, M. (2011b). Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf? In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 268-295). Münster: Waxmann.
- Schafer, J. L., & Graham, J. W. (2002). Missing Data: Our view of the state of the art. *Psychological Methods*, 7(2), 147-177.
- Schiefele, U. (2009). Situational and individual interest. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Hrsg.), *Handbook of motivation in school* (S. 197-223). New York: Taylor Francis.
- Schiefele, U., Krapp, A., Wild, K.-P., & Winteler, A. (1993). Der „Fragebogen zum Studieninteresse“ (FSI). *Diagnostica*, 39(4), 335-335.
- Schiefele, U., & Köller, O. (2006). Intrinsische und extrinsische Motivation. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 303-310). Weinheim/Basel: Beltz.
- Terhart, E. (2008). Die Lehrerbildung. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Terhart, E. (2009). Erste Phase: Lehrerbildung an der Universität. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 425-437). Weinheim/Basel: Beltz.
- Todt, E. (2000). Geschlechtsspezifische Interessen – Entwicklung und Möglichkeiten der Modifikation. *Empirische Pädagogik*, 14(3), 215-254.
- van der Veen, I., de Jong, U., van Leeuwen, M., & Korteweg, J. A. (2005). The development of higher education students' interest in their subject: The case of higher professional education in the Netherlands. *Studies in Higher Education*, 30(3), 275-289.
- Voss, T., Kunter, M., & Baumert, J. (2011). Assessing teacher candidates' general pedagogical/psychological knowledge: Test construction and validation. *Journal of Educational Psychology*, 103(4), 952-969.
- Wigfield, A., & Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review*, 30, 1-35.



**Abstract:** At the beginning of their studies, students in teacher training are often strongly interested in pedagogical contents. However, whether this strong interest remains stable throughout the course of studies has as yet hardly been examined empirically. On the basis of a sample of  $N = 1169$  students enrolled in teacher training, the present study investigates how the interest in educational-scientific contents develops over a period of four semesters. In addition, enrollment characteristics of students are included as predictors for the explanation of inter-individual differences. A key result of latent growth curve models is that, on average, the interest in educational sciences remains stable over time, however, significant variance is revealed in the change value. This can be explained by the certainty of the choice of studies and the type of teaching post aimed at, namely, it can be shown that students who are to a high degree sure that they made the right choice and students choosing an academic track program tend to build up interest.

**Keywords:** Teacher Training, Educational Sciences, Interest, Longitudinal Analysis, Certainty of Academic Choices

### **Anschrift der Autor(inn)en**

M.A. Lena Rösler, IPN – Leibniz Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik, Olshausenstraße 62, 24118 Kiel, Deutschland  
E-Mail: roesler@ipn.uni-kiel.de

Dr. Friederike Zimmermann, IPN – Leibniz Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik, Olshausenstraße 62, 24118 Kiel, Deutschland  
E-Mail: zimmermann@ipn.uni-kiel.de

Dr. Johannes Bauer, TU München, TUM School of Education, Susanne-Klatten-Stiftungslehrstuhl für Empirische Bildungsforschung, Schellingstraße 33, 80799 München, Deutschland  
E-Mail: jbauer@tum.de

Prof. Dr. Jens Möller, Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, Institut für Psychologie, Olshausenstraße 75, 24118 Kiel, Deutschland  
E-Mail: jmoeller@psychologie.uni-kiel.de

Prof. Dr. Olaf Köller, IPN – Leibniz Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik, Olshausenstraße 62, 24118 Kiel, Deutschland  
E-Mail: koeller@ipn.uni-kiel.de