

König, Johannes; Rothland, Martin

**Pädagogisches Wissen und berufsspezifische Motivation am Anfang der Lehrerbildung. Zum Verhältnis von kognitiven und nicht-kognitiven Eingangsmerkmalen von Lehramtsstudierenden**

*Zeitschrift für Pädagogik 59 (2013) 1, S. 43-65*



Quellenangabe/ Citation:

König, Johannes; Rothland, Martin: Pädagogisches Wissen und berufsspezifische Motivation am Anfang der Lehrerbildung. Zum Verhältnis von kognitiven und nicht-kognitiven Eingangsmerkmalen von Lehramtsstudierenden - In: Zeitschrift für Pädagogik 59 (2013) 1, S. 43-65 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-119264 - DOI: 10.25656/01:11926

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-119264>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:11926>

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

<i>Angelika Paseka</i>	
Selbstthematisierungen von Lehrerinnen und Lehrern – zwischen Überhöhung, Normalitätsansprüchen und Verachtung .....	131

*Besprechungen*

<i>Christian Brüggemann</i>	
Iulius Rostas (Hrsg.): Ten Years After. A History of Roma School Desegregation in Central and Eastern Europe .....	151

<i>Michael Geiss</i>	
Michelle M. Nickerson: Mothers of Conservatism: Women and the postwar right .....	153

<i>Lars Hoffmann/Poldi Kuhl</i>	
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
<b>Contributions</b>	
<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

Johannes König/Martin Rothland

# Pädagogisches Wissen und berufsspezifische Motivation am Anfang der Lehrerausbildung

*Zum Verhältnis von kognitiven und nicht-kognitiven Eingangsmerkmalen von Lehramtsstudierenden*

**Zusammenfassung:** Modelle professioneller Kompetenz von Lehrkräften differenzieren analytisch auf der einen Seite das Professionswissen, auf der anderen Seite motivational-affektive Charakteristika. Zusammenhänge und die wechselseitige Bedingtheit solcher kognitiven und nicht-kognitiven Elemente wurden bislang in der Forschung jedoch weder theoretisch noch empirisch intensiv bearbeitet. Der Beitrag begegnet diesem Desiderat, indem Zusammenhänge von berufsspezifischer Motivation mit pädagogischem Wissen bei Lehramtsstudierenden auf der Basis einer repräsentativen Stichprobe von Studienanfängern in Nordrhein-Westfalen untersucht werden. Im Ergebnis zeigt sich, dass spezifische Berufswahlmotive (z.B. intrinsischer Wert) mit pädagogischem Wissen statistisch signifikant korrelieren, die Zusammenhänge jedoch klein sind. Korrelative Befunde wie auch eine pfadanalytische Modellierung von Berufswahlmotiven, Maße der Allgemeinen Leistungsmotivation und der Lern-/Leistungsmotivation im Studium zeigen erwartungskonform, dass es sich bei Berufswahlmotiven um distale, bei Maßen der Lern-/Leistungsmotivation im Studium um proximale motivationale Faktoren handelt, mit denen pädagogisches Wissen assoziiert ist. Die Befunde werden mit Blick auf die Bedeutung der kognitiven und motivationalen Voraussetzungen von Lehramtsstudierenden für die Entwicklung professioneller Kompetenz in der ersten Phase der Lehrerbildung diskutiert.

**Schlagnote:** Berufswahlmotivation, Lern-/Leistungsmotivation, pädagogisches Wissen, Lehrerbildung, Lehramtsstudierende

## 1. Einleitung

Aktuelle Modelle zur Beschreibung der professionellen Kompetenz von angehenden wie berufstätigen Lehrerinnen und Lehrern differenzieren analytisch Bereiche des professionellen Wissens auf der einen und nicht-kognitive, motivational-affektive Charakteristika auf der anderen Seite (vgl. Baumert & Kunter, 2011; Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2010a, b). Beide Facetten werden im Sinne des Kompetenzbegriffs (Weinert, 2001) als Voraussetzungen für die erfolgreiche Bewältigung zentraler Anforderungen des Lehrerberufs verstanden. Zusammenhänge und die wechselseitige Bedingtheit der kognitiven und nicht-kognitiven Bereiche wurden bislang in der Forschung jedoch weder theoretisch noch empirisch intensiv bearbeitet (vgl. Zlatkin-Troitschanskaia & Preuß, 2011), obwohl die modellierten Kompetenzfacetten zusammen, so die grundlegende Annahme, „gleichermaßen daran beteiligt [sind], das professio-

nelle Handeln von Lehrkräften zu bestimmen“ (Kunter & Klusmann, 2010, S. 207). Stattdessen dominieren Ansätze zur empirischen Erfassung von Wissensaspekten, die sich auf das unterrichtliche Handeln beziehen. Der professionellen Kompetenz von Lehrkräften ist aber gewiss „mehr als eine hinreichende Fundierung in Fachwissen und kognitiven Leistungsdispositionen abzuverlangen. Insbesondere den emotionalen, motivationalen und sozialen Prozessen kommt eine (wachsende) Bedeutung zu“ (Zlatkin-Troitschanskaia & Kuhn, 2010, S. 33). Entsprechend werden die fehlenden Forschungsbemühungen, die den „Zusammenhang zwischen Berufswahlmotiven, Persönlichkeitsmerkmalen und Kompetenzentwicklung erfassen“, als grundlegendes Desiderat markiert (Zlatkin-Troitschanskaia & Preuß, 2011, S. 262-263; vgl. Kunter & Klusmann, 2010).

Motivationale Merkmale werden neben berufsbezogenen Überzeugungen und Aspekten der Selbstregulation als nicht-kognitiver Bereich der professionellen Kompetenz konkret etwa als Enthusiasmus bei Lehrkräften (vgl. Baumert & Kunter, 2011) oder aber als Berufswahlmotivation bei angehenden Lehrerinnen und Lehrern erhoben (vgl. Blömeke, Buchholtz & Hache, 2010). Letztere ist national wie international eine wesentliche Variable in der Lehrerbildungsforschung (vgl. Rothland, 2011a, sowie international Rots, Aelterman, Devos & Vlerick, 2010; Thomson, Turner & Nietfeld, 2012). In der bisherigen Forschung existieren jedoch „kaum Befunde für Beziehungen zwischen Studienwahlmotivationen und erfolgsrelevanten Variablen im Lehramtsstudium“ (Künsting & Lipowsky, 2011, S. 106).

Erste Ansätze zur Bearbeitung des skizzierten Desiderats bilden Untersuchungen, in denen die Studienwahlmotive als Prädiktoren für die Zufriedenheit und Strategienutzung im Lehramtsstudium überprüft werden (vgl. Künsting & Lipowsky, 2011), oder aber Studien, in denen die Berufswahlfaktoren u.a. im Zusammenhang mit Selbstauskünften von Lehramtsstudierenden zur professionellen Entwicklung erhoben werden (vgl. Watt, Richardson & Tysvaer, 2007; Keller-Schneider, 2011). Vereinzelt finden sich ebenfalls Längsschnittuntersuchungen zu der Frage, ob und wenn ja, in welchem Zusammenhang die Motive für die Aufnahme eines Lehramtsstudiums mit den Leistungen im Studium und der Kompetenzentwicklung stehen (vgl. König & Herzmann, 2011; König & Rothland, 2012).

Angesichts der Vielzahl von Untersuchungen zur Berufswahlmotivation von Lehramtsstudierenden als nicht-kognitiver Kompetenzfacette und der Bedeutung, die ihr z.B. bei der Diskussion um die Eignung und Auswahl zukünftiger Lehrkräfte beigemessen wird (vgl. Mayr & Nieskens, 2011; Rothland & Terhart, 2011), erscheint es geboten, eine differenzierte Verhältnisbestimmung zwischen den motivationalen und kognitiven Merkmalen angehender Lehrerinnen und Lehrer vorzunehmen und den Gehalt der aktuell dominierenden Modelle professioneller Kompetenz auf dieser Ebene empirisch zu prüfen.



## 2. Berufswahl-, Lern- und Leistungsmotivation und die Entwicklung kognitiver Elemente professioneller Kompetenz

Die Lernleistungen und damit die kognitive Kompetenzentwicklung in Schule und Hochschule werden generell durch eine Fülle signifikanter Faktoren beeinflusst (vgl. Reynolds & Walberg, 1993). Zu den wichtigsten personenbezogenen Variablen kann die Lern- und Leistungsmotivation als zentrale *motivationale* Bedingung für die Vorhersage der Studienleistung und damit vermittelt für die Kompetenzentwicklung im Studium angesehen werden (vgl. Schiefele & Urhahne, 2000). Wird nach dem Zusammenhang von motivationalen, nicht-kognitiven und kognitiven, wissensbezogenen Facetten gefragt, so sind grundsätzlich direkte und indirekte Effekte der Motivation zu unterscheiden: direkte Effekte beziehen sich auf lernrelevante Verhaltensweisen wie die investierte Lernzeit oder die Informationsverarbeitung, während indirekte Effekte etwa durch bildungsbezogene Entscheidungen vermittelt werden (bspw. Kurs- oder Studienfachwahlen) (vgl. Schiefele, 2009). Entsprechend wären mit Blick auf die hier im Fokus stehende Berufswahlmotivation für den Lehrerberuf indirekte Effekte in dem Sinne zu erwarten, dass die Motivation, den Lehrerberuf auszuüben, für die Leistungen in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung motiviert. Diese Leistungen werden nicht um ihrer selbst willen angestrebt oder erbracht, sondern aufgrund ihrer (instrumentellen) Verbindung mit unmittelbaren und langfristigen Folgen. Im Zusammenhang mit der Berufswahlmotivation, der Leistungsmotivation und Kompetenzentwicklung (siehe Abb. 1) stellt die Annäherung an Oberziele die Verbindung zu langfristigen Folgen guter Leistungen dar, hier also das Ziel, einen bestimmten Beruf ausüben zu wollen (vgl. Schiefele, 2009; bezogen auf die Lehrertätigkeit als Zielperspektive vgl. Schutz, Crowder & White, 2001).

Im Anschluss an die klassische Leistungsmotivationstheorie kann das Leistungsmotiv generell in ein Annäherungs- und ein Vermeidungsmotiv unterteilt werden (Hoffnung auf Erfolg, Angst vor Misserfolg; vgl. Urhahne, 2008). Die Leistungsmotivation kann allgemein als das „Streben nach Erreichen oder Übertreffen individueller oder sozialer Gütemaßstäbe definiert werden“ (Schiefele, 2009, S. 160). Daneben sind Zielorientierungen als „subjektiv wahrgenommene ‚Gründe‘ des Lernens“ (Krapp & Hascher, 2009, S. 379) ebenfalls als motivationale Dispositionen zur Erklärung von Lern- und Leistungsverhalten heranzuziehen. Sie werden definiert als relativ stabile motivationale Orientierungen, die das Verhalten und Handeln in Lern- und Leistungszusammenhängen beeinflussen (vgl. Elliot, 2005; Kaplan & Maehr, 2007).

Elliot (1997) und Kollegen (Elliot & Church, 1997) haben die Zielorientierungstheorie zu einem dreigliedrigen System ausgebaut, das Lernziel-, Leistungsannäherungs- und Leistungsvermeidungszielorientierungen unterscheidet. Die Zielorientierungen werden in dem hierarchischen Motivationsmodell (Elliot & Church, 1997) als konkrete Repräsentation der allgemeinen Leistungsmotivation beschrieben bzw. als kognitive Manifestationen der Leistungsmotivation aufgefasst (vgl. Robbins et al., 2004). Offen ist bislang, ob neben den Zusammenhängen von Leistungsmotivation, Zielorientierungen und akademischer Leistung auch Zusammenhänge zu weiteren motivationalen Fak-

toren bestehen, die Verbindungen zu einer berufsbezogenen Motivation (Berufswahl) herstellen. Hier finden sich erste Hinweise in der Untersuchung von Malmberg (2006), in der auf der Basis einer Lehramtsstudierendenstichprobe der Zusammenhang zwischen der Lehrmotivation, also der Motivation, Kinder und Jugendliche zu unterrichten und ihnen etwas Neues beizubringen, und Lern- und Leistungszielen im Lehramtsstudium überprüft wurde (Lernziele, Leistungsziele, Vermeidungs-Leistungsziele).

Die hier skizzierten Konzepte und Zusammenhänge zwischen Berufswahlmotiven und der Leistungsmotivation, den Zielorientierungen und der akademischen Leistung werden im Folgenden in einem Modell der motivationalen Bedingungen der Kompetenzentwicklung ausgehend von der Berufswahlmotivation für den Lehrerberuf zusammengefasst. Das Modell basiert auf der Konzeptualisierung vorauslaufender Bedingungen der Zielorientierungen, der zufolge bspw. die Lernzielorientierung durch das Leistungsmotiv (hohe Hoffnung auf Erfolg) und die Vermeidungsleistungszielorientierung durch das Misserfolgs- bzw. Vermeidungsmotiv (hohe Furcht vor Misserfolg) bedingt wird (Spinath, 2009, S. 66). Diese vorauslaufenden Bedingungen von Zielorientierungen werden bereits im hierarchischen Motivationsmodell von Elliot und Church (1997) erfasst und in den Befunden der empirischen Überprüfung der Modellannahmen belegt (Elliot & Church, 1997; Elliot & McGregor, 1999), sodass die Motivationsdispositionen „Hoffnung auf Erfolg“ und „Angst vor Misserfolg“ als distale Einflussgrößen betrachtet werden können, die generell „die Bildung zugehöriger Ziele begünstigen und darüber vermittelt auf das Verhalten und Erleben einwirken“ (Brunstein & Heckhausen, 2010, S. 190). Konkret sind die positiven (+) und negativen Zusammenhänge (–) im Modell markiert, wobei sich in bisherigen Untersuchungen zeigte, dass die Lernzielorientierung unabhängig von der Angst vor Misserfolg und die Vermeidungsleistungszielorientierung unabhängig von der Hoffnung auf Erfolg ist (vgl. z.B. Elliot & Church, 1997; Spinath, Stiensmeier-Pelster, Schöne & Dickhäuser, 2002), sodass diese Zusammenhänge im Modell nicht markiert wurden.

Zusätzlich zu den leistungsbezogenen motivationalen Variablen wird im Rahmen der Modellierung die berufsorientierte, extrinsische Lern- und Leistungsmotivation im Sinne der Wertschätzung des Handlungsziels (Oberziels) (vgl. Schiefele, 2009), hier also der angestrebten Lehrertätigkeit, die in den Berufswahlmotiven zum Ausdruck kommt, als motivationale Grundlage für den Erwerb kognitiver Fähigkeiten in der entsprechenden Ausbildung angesehen und berücksichtigt. Es wird nicht davon ausgegangen, dass Berufswahlmotive als vorgeschaltete motivationale Variable, als „first step in becoming a teacher“ (Sinclair, 2008, S. 81), eine ausgeprägte direkte Wirkung auf die Studienleistung oder den Ausbildungserfolg haben. Vielmehr sind sie als distale motivationale Einflussgrößen zu betrachten, die sich ihrerseits auf proximale Variablen der Leistungsmotivation zur Erklärung der Kompetenzentwicklung im Studium auswirken (vgl. König & Rothland, 2012). König und Herzmann (2011) konnten unter Verwendung des FEMOLA-Instrumentes zeigen, dass Teilbereiche der Berufswahlmotivation differenziert nach intrinsischen Motiven (u.a. fachliches Interesse) und extrinsischen Motiven (u.a. geringe Schwierigkeit des Lehramtsstudiums) in einem relevanten Zusammenhang mit dem Leistungsmotiv (Hoffnung auf Erfolg) stehen, von dem direkte

Wirkungen auf die Kompetenzentwicklung zu erwarten sind. Damit können erste Hinweise auf das nachfolgend zu untersuchende Zusammenwirken von auf den Lehrerberuf ausgerichteten Berufswahlmotiven, Leistungsmotiven und der Ausprägung des erworbenen pädagogischen Wissens im Rahmen der ersten Phase der Lehrerbildung unter Berücksichtigung des hierarchischen Motivationsmodells von Elliot und Church (1997) gegeben werden.

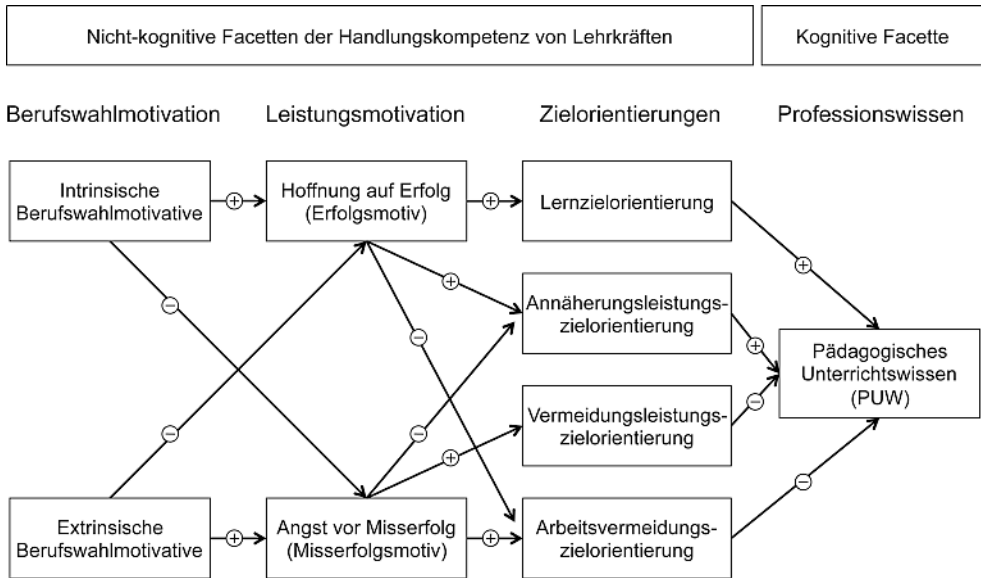


Abb. 1: Modell motivationaler Bedingungen der Kompetenzentwicklung in der ersten Phase der Lehrerbildung

### 3. Fragestellung

In Ableitung aus dem skizzierten Forschungsstand stellt sich für die vorliegende Untersuchung die Frage, in welchem Zusammenhang die berufsspezifische Motivation und das (unterrichtsbezogene) pädagogische Wissen vermittelt über die Leistungsmotivation und Zielorientierungen der Lehramtsstudierenden zu Beginn der Lehrerausbildung stehen. Generell gilt, dass in der Schule wie in der Hochschule intrinsisch Motivierte bessere Leistungen zeigen, während eine extrinsische Motivation in der Regel mit einer schlechteren Performanz verbunden ist (vgl. Baker, 2004; Schiefele & Schreyer, 1994; Urhahne, 2008). In der Forschung zur Berufswahlmotivation wird ebenfalls angenommen, dass intrinsische Motive bessere Voraussetzungen für die Lehrerbildung und die Berufstätigkeit seien als extrinsische (vgl. Rothland, 2011a). Aus motivationspsychologischer Sicht gelten sie als günstigere Eingangsvoraussetzungen, da sie mit adaptivem und funktionalem Verhalten in unterschiedlichen Lern- und Arbeitskontexten einherge-

hen (vgl. Eccles & Wigfield, 2002).<sup>1</sup> So ist zu erwarten, dass vor allem intrinsisch berufsmotivierte Studierende in ihrem Studium stärker lern- und leistungsmotiviert sind, was letztlich zu einem größeren Wissenszuwachs führen sollte als bei Kommilitonen, die vergleichsweise wenig intrinsisch motiviert sind. Ebenfalls kann erwartet werden, dass intrinsisch Motivierte ausgeprägtere Lernziel- und Annäherungsleistungszielorientierungen als konkrete Repräsentationen der Lern- und Leistungsmotivation zeigen, die in einem positiven Zusammenhang mit der (Studien-)Leistung und hier konkret der Wissensausprägung stehen (vgl. Harackiewicz, Barron, Tauer & Elliot, 2002), wobei sich speziell bei angehenden Lehrkräften im Referendariat insbesondere eine ausgeprägte Lernzielorientierung als günstige Voraussetzung für die Kompetenzentwicklung erweist (vgl. Fasching, Dresel, Dickhäuser & Nitsche, 2010).

Konkret überprüfen wir die folgenden Hypothesen: Zu Beginn der Lehrerausbildung korrelieren intrinsische Berufswahlmotive von Studierenden (Interesse am Lehrerberuf, fachspezifische Motivation, soziale und gesellschaftsbezogene Motive) positiv, extrinsische Motive (Jobsicherheit, Vereinbarkeit von Familie und Beruf) sowie insbesondere die Entscheidung für den Lehrerberuf als Notlösung (*fallback career*) negativ mit dem getesteten Wissen. Zusammenhänge in mittlerer Höhe finden sich zwischen intrinsischen Berufswahlmotiven und Maßen der Allgemeinen Leistungsmotivation (z.B. positive Korrelation zwischen dem Faktor „intrinsischer Wert“ und dem Erfolgsmotiv „Hoffnung auf Erfolg“; negative Korrelation zwischen der *fallback career* und der Misserfolgsmeidung „Furcht vor Misserfolg“); ebenfalls finden sich mittelhohe positive Korrelationen zwischen dem Erfolgsmotiv und der erfolgsorientierten Zielorientierung (Lernzielorientierung) sowie zwischen dem Misserfolgsmotiv und der Vermeidungs-Leistungszielorientierung sowie der arbeitsvermeidenden Zielorientierung. Schließlich nehmen wir an, dass das pädagogische Wissen am höchsten mit der Lernzielorientierung im Studium korreliert (vgl. Fasching et al., 2010), gefolgt von der Allgemeinen Leistungsmotivation (vgl. König & Herzmann, 2011).

---

1 Die Darstellung von intrinsischer und extrinsischer Motivation als Gegensatzpaar geht auf eine längere Forschungstradition zurück (vgl. Deci, 1971; Urhahne, 2008), wobei die dichotome Begriffsverwendung speziell bezogen auf die Kategorisierung motivationaler berufswahlrelevanter Faktoren und ihrer Wirkung gebräuchlich ist und sich bewährt hat (Richardson & Watt, 2010), sie aber die Komplexität des hier zugrunde liegenden Forschungsfeldes nicht abzubilden vermag, werden bspw. die unterschiedlichen Erklärungsansätze zur intrinsischen Motivation (insbesondere Selbstbestimmungstheorie, Flowtheorie und Interessentheorie) oder aber die verschiedenen Komponenten extrinsischer Motivation (leistungsbezogen, kompetenzbezogen, wettbewerbsbezogen etc.) nicht ausreichend berücksichtigt (vgl. Schiefele, 2009). In vielen Alltagssituationen kann zudem von positiven Einflüssen der intrinsischen und extrinsischen Motivation auf das Verhalten ausgegangen werden, die einander ergänzen (vgl. Lepper & Henderlong, 2000), was jedoch nicht der Annahme unterschiedlicher Einflüsse im Zuge der allgemeinen Differenzierung der Wirkung intrinsischer und extrinsischer Motivation allgemein gestützt durch entsprechende Befunde und speziell mit Blick auf die Berufswahl Lehramt widerspricht. Eher der Konvention des FEMOLA-Instrumentes folgend (vgl. Pohlmann & Möller, 2010) ordnen wir im Folgenden auch die „Verlegenheitslösung Lehramt“ (*fallback career*) den extrinsischen Motiven zu.

## 4. Methode

Die im Folgenden vorzustellenden Daten wurden im Rahmen der Studie *Entwicklung von berufsspezifischer Motivation und pädagogischem Wissen in der Lehrerbildung* (EMW) erhoben.<sup>2</sup> Ziel dieses Forschungsprojekts ist es, berufsspezifische Motivation und pädagogisches Wissen angehender Lehrkräfte längsschnittlich zu modellieren und dadurch Zusammenhänge zwischen den nicht-kognitiven und den kognitiven Komponenten der sich entwickelnden professionellen Kompetenz zu prüfen. Neben der Erfassung von motivationalen Variablen und des pädagogischen Wissens von mehr als 6.000 Lehramtsstudierenden im ersten Semester sowie zu darauf folgenden Zeitpunkten wird der Einfluss individueller (Eingangsmerkmale), vermittelnder (Lern-/Leistungsmotivation im Studium) und institutioneller Faktoren (Lerngelegenheiten, Standortmerkmale) bestimmt. Studierende unterschiedlicher Lehrämter von 32 Hochschulen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz werden einbezogen, um mehrbenenanalytische Modellierungen vornehmen und institutionsübergreifende sowie systemvergleichende Aussagen treffen zu können. Zudem soll die Erhebung in den drei deutschsprachigen Ländern die bislang intensiven, aber unverbundenen Forschungsbemühungen zur Berufswahl Lehramt in den jeweiligen nationalen Kontexten in einem Projektzusammenhang zusammenführen.

### 4.1 Stichprobe

Gemäß der Zielsetzung der EMW-Studie umfasst die Zielpopulation alle Studierenden, die sich zu Beginn des Wintersemesters 2011/12 an einer der einbezogenen Hochschulen bzw. Universitäten im ersten Fachsemester eines lehramtsrelevanten Studiums befanden, wobei wir uns im Folgenden auf die Teilstichprobe aus Nordrhein-Westfalen (NRW) beschränken. Anliegen der EMW-Studie ist unter anderem, angesichts der im Herbst 2011 erfolgten flächendeckenden Einführung neuer Studienstrukturen (BA/MA) in NRW, eine für dieses Bundesland repräsentative Stichprobe von Studienanfängern im Lehramt zu erfassen.

Von den elf Universitäten mit Lehrerbildung in NRW wurden sechs Universitäten zufällig gezogen, zuzüglich zwei weiterer Universitäten als *replacements* (zum Verfahren vgl. z.B. Foy, 2006). Auf ein Replacement musste zurückgegriffen werden, da die ursprünglich gezogene Universität einer Teilnahme nicht zustimmte. Innerhalb der so gezogenen sechs Universitäten wurden zur Verbesserung der Erreichbarkeit Gruppen angehender Lehrkräfte im ersten Fachsemester definiert (über einführende, große Lehrveranstaltungen – in der Regel Vorlesungen) und diese dann vollständig befragt.

Über diese Vorgehensweise konnten alle von den Universitäten angebotenen Ausbildungsgänge erreicht werden. Als Bedingung wurde jedoch festgelegt, dass in der Stichprobe jeder einbezogene Ausbildungsgang einer Universität durch mindestens 30 Stu-

<sup>2</sup> Die Projektleitung liegt bei Johannes König (Köln) und Martin Rothland (Münster).

dierende oder aber durch mindestens 50% der Grundgesamtheit angehender Lehrkräfte dieses Ausbildungsgangs repräsentiert sein muss. Eine der sechs Universitäten erfüllte diese Bedingung für keinen der einbezogenen Ausbildungsgänge, sodass die Universität vollständig von der Stichprobe ausgeschlossen werden musste. An zwei der fünf verbleibenden Universitäten wurde ebenfalls aus diesem Grund jeweils einer der angebotenen Studiengänge ausgeschlossen. Ferner konnten gemäß dieser Bedingung an keiner der gezogenen Universitäten die Lehrämter für Berufskollegs bzw. für die beruflichen Schulen erreicht werden. Unsere Stichprobe basiert demnach auf Lehramtsstudierenden von fünf Universitäten, und *die Zielpopulation sind Studienanfänger in NRW im Lehramt, 1. Fachsemester, aller Studiengänge mit Ausnahme der Lehrämter für Berufskollegs*. Vertreten sind somit vier der von der KMK (2009) definierten Lehramtstypen (s. Tab. 1). In der EMW-Studie dienen sie als explizites, die Universitäten als implizites Stratifizierungsmerkmal.

Die so reduzierte Zielpopulation auf Individualebene betrug entsprechend der Auskünfte der Universitäten in NRW 3.256 Personen. Von diesen haben 1.517 Lehramtsstudierende an der EMW-Studie teilgenommen (Ausschöpfungsquote: 47%). Rücklaufquoten lassen sich nicht berechnen, da über das gewählte Erhebungsverfahren keine exakten Listen der Veranstaltungsteilnehmer vorlagen bzw. nicht eingesehen oder aus organisatorischen Gründen den Teilnehmern nicht individuell zugeordnet werden konnten. Die Stichprobe wurde nach Geschlecht, Ausbildungsgang, Universität und Lehramtstyp in Hinblick auf die Zielpopulation von  $N = 8.938$  gewichtet. Jedes Stichproben-Mitglied repräsentiert somit gewichtet im Mittel 5,9 angehende Lehrpersonen am Anfang ihrer universitären Ausbildung (s. Tab. 1).

Lehramtstyp	Bezeichnung	EMW-Stichprobe		Geschätzte Population (gewichtete Stichprobe)	
		<i>n</i>	<i>n</i> %	<i>N</i>	<i>N</i> %
1	Lehrämter der Grundschule bzw. Primarstufe	240	15,8	1.255	14,0
3	Lehrämter für alle oder einzelne Schularten der Sekundarstufe I	572	37,7	2.226	24,9
4	Lehrämter für die Sekundarstufe II [allgemeinbildende Fächer] oder für das Gymnasium	459	30,3	4.798	53,7
6	Sonderpädagogische Lehrämter	246	16,2	659	7,4
	Gesamt	1.517	100,0	8.938	100,0

Tab. 1: Verteilung der EMW-Stichprobe (NRW) sowie Verteilung der geschätzten Population auf die Lehramtstypen der KMK (2009)

## 4.2 Instrumente

### Berufswahlrelevante Faktoren

In der vorliegenden Untersuchung wird die Berufswahlmotivation über zwölf Skalen (37 Items) des FIT-Choice-Instruments erfasst (*Factors influencing teaching as a career choice*; vgl. Richardson & Watt, 2006; Watt & Richardson, 2007; deutsche Fassung dokumentiert in König & Rothland, 2012, sowie Watt, persönliche Kommunikation, 2011). Die Skalen weisen ein siebenstufiges Antwortformat auf, und den Items ist die folgende Frage vorangestellt: „Wie wichtig waren die folgenden Aussagen bei Ihrer Entscheidung Lehrerin bzw. Lehrer zu werden?“ (1 = überhaupt nicht wichtig, 7 = äußerst wichtig). Dem Vorgehen von Watt et al. (2012) sowie König und Rothland (2012) folgend wurden diese zwölf Faktoren in einer konfirmatorischen Faktorenanalyse spezifiziert und auf latenter Ebene modelliert. Der Modell-Fit ist gut ( $\chi^2/df = 2.71$ ;  $CFI = .94$ ;  $RMSEA = .03$ ;  $SRMR = .04$ ). Für zehn der zwölf Faktoren liegt Cronbachs Alpha in einem guten bzw. akzeptablen Bereich (zwischen .73 und .90), lediglich bei den Skalen „intrinsicischer Wert“ (.67) und „Verlegenheitslösung“ (.56) sind die Reliabilitäten geringer.

### Lern-/Leistungsmotivation und Zielorientierungen

Die Allgemeine Leistungsmotivation wird mit der *Achievement Motives Scale* (AMS; Gjesme & Nygard, 1970; dt. Übersetzung: Göttert & Kuhl, 1980) erfragt, und zwar in Form der beiden Skalen *Hoffnung auf Erfolg* (8 Items) und *Furcht vor Misserfolg* (9 Items). Als Likert-Skalen haben sie ein vierstufiges Antwortformat (1 = trifft gar nicht zu, 4 = trifft voll zu). Die Lern-/Leistungsmotivation im Ansatz der Zielorientierungen wird mit dem SELLMO-ST erfragt, wobei mit 31 Items (5-stufiges Antwortformat) die vier Skalen *Lernziele*, *Annäherungs-Leistungsziele*, *Vermeidungs-Leistungsziele*, *Arbeitsvermeidung* gemessen werden (vgl. Spinath et al., 2002). Beide Instrumente wurden in einer konfirmatorischen Faktorenanalyse geprüft, wobei letztlich einzelne Items aufgrund zu geringer Ladung ( $<.6$ ) ausgeschlossen werden mussten. Mit den verbleibenden Items zeigen sich jedoch für beide Instrumente noch akzeptable Modell-Fits (AMS:  $\chi^2/df = 4.01$ ;  $CFI = .92$ ;  $RMSEA = .05$ ;  $SRMR = .05$ ; SELLMO-ST:  $\chi^2/df = 3.87$ ;  $CFI = .90$ ;  $RMSEA = .05$ ;  $SRMR = .06$ ).

### Pädagogisches Wissen

Aufbauend auf TEDS-M (König, Blömeke, Paine, Schmidt & Hsieh, 2011) und LEK (König, 2012a) wird pädagogisches Wissen in der EMW-Studie als kognitive Komponente professioneller Kompetenz betrachtet. Es wird unter Bezugnahme auf das Unterrichten als Kernaufgabe von Lehrpersonen, die Erkenntnisse der Unterrichtsforschung sowie der Allgemeinen Didaktik definiert und strukturiert (s. dazu detailliert König, 2012a, sowie König, Blömeke et al., 2011). Die inhaltlichen Dimensionen *Strukturierung von Unterricht*, *Umgang mit Heterogenität*, *Klassenführung*, *Motivierung* und *Leistungsbeurteilung* beinhalten mehrere Herausforderungen, deren Testung jeweils über mehrere komplexe Testaufgaben erfolgt. Ferner unterscheidet das TEDS-M-Test-

Wenn diagnostische Urteile fair und genau sein sollen, dann müssen sie drei Gütekriterien erfüllen. Welche sind das?

Bitte nur ein Kästchen ankreuzen.

A. Neutralität, Reliabilität, Veridikalität

B. Objektivität, Reliabilität, Validität

C. Objektivität, Reliabilität, Veridikalität

D. Neutralität, Reliabilität, Validität

---

IEA: Teacher Education and Development Study | © TEDS-M Germany.

Abb. 2: Testaufgabe zur Erfassung von Wissen zur Leistungsbeurteilung mit der kognitiven Anforderung „Erinnern“

Phasenmodelle von Unterricht stellen ein Grundgerüst dar, nach dem Unterricht strukturiert werden kann.

a) Nennen Sie die zentralen Phasen eines üblichen Unterrichtsverlaufs.

b) Nennen Sie die Funktion der jeweiligen Phase.

a) Name der Phase:	b) Funktion der Phase:
<i>Einstieg</i>	<i>Motivation Themenpräsentation</i>
<i>Problemstellung</i>	<i>SuS verdeutlichen sich das Problem, sodass jeder es versteht</i>
<i>Erarbeitungsphase</i>	<i>SuS gehen dem Problem „auf die Spur“. Hier kann ganz differenziert gearbeitet werden.</i>
<i>Sicherungsphase</i>	<i>Die Lösung wird präsentiert. Jeder kann die Lösung übernehmen – mögliche Diskussion nötig</i>
<i>Anwendung/Transfer</i>	<i>Die Lösung wird bei weiteren Aufgaben benötigt, Relevanz der Lösung transparent</i>

---

IEA: Teacher Education and Development Study | © TEDS-M Germany.

Abb. 3: Testaufgabe zur Erfassung von Wissen zur Strukturierung von Unterricht mit der kognitiven Anforderung (a) „Erinnern“ und (b) „Verstehen/Analysieren“ sowie Originalantwort (kursiv)



instrument auch zwischen unterschiedlichen Qualitäten jener kognitiven Anforderungen, welche bei der Bearbeitung der Testaufgaben an die angehenden Lehrkräfte gestellt werden: *Wissen abrufen/erinnern, verstehen/analysieren, Handlungsoptionen generieren/kreieren*. Mit den inhaltlichen Dimensionen und Themen sowie den kognitiven Anforderungen des Tests ergibt sich eine Matrix, für deren Zellen das Instrument in der Regel jeweils mehrere Testaufgaben enthält. Zwei Beispiel-Testaufgaben sind den Abbildungen 2 und 3 zu entnehmen, für weitere Aufgaben und technische Details sei aus Platzgründen auf die Publikationen im Kontext von TEDS-M und LEK verwiesen.

Anhand von vertiefenden Skalierungsanalysen mit LEK- und TEDS-M-Daten konnten König und Blömeke (2010) eine forschungsökonomische Kurzfassung des Tests mit 18 Aufgaben und 56 daraus resultierenden Test-Items entwickeln, welche sich für den Einsatz in der ersten Phase der Lehrerausbildung eignet. Dieser Test wurde an der Stichprobe von 1.517 Probanden skaliert. Dabei mussten einzelne Testitems ausgeschlossen werden. In die nachfolgende Analyse gehen letztlich 42 Items aus 13 Testaufgaben ein. Diese Aufgaben lassen sich zu einer reliablen Skala pädagogischen Wissens im Rasch-Modell zusammenfassen (*EAP-/WLE-Reliabilität: .76/.74; Theta-Varianz: .67; weighted MNSQ* zwischen 0.88 und 1.09).

## 5. Ergebnisse

### 5.1 Deskriptive Kennwerte zu den Motivationsskalen

Da unserer Untersuchung eine Stichprobe von Anfängern in lehramtsbezogenen Studiengängen des Wintersemesters 2011/12 in NRW – der verbindlichen und flächendeckenden Einführung neuer Studienabschlüsse im Lehramt – zugrunde liegt, die wir als repräsentativ für die unter Punkt 4.1 definierte Grundgesamtheit betrachten, sind deskriptive Kennwerte vor allem zu den motivationalen Skalen von Interesse, wird doch allgemein das weitgehende Fehlen repräsentativer Stichproben zur Untersuchung von z.B. Berufswahlmotiven von Lehramtsstudierenden beklagt (vgl. Richardson & Watt, 2010; Rothland, 2011a).

Wie Abbildung 4 entnommen werden kann, stehen bei den Studienanfängern die intrinsischen Berufswahlmotive hoch im Kurs: Das Interesse am Fach, die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen sowie der intrinsische Wert stehen an oberster Stelle.<sup>3</sup> Die auf die gesellschaftliche Verantwortungsübernahme bezogenen motivationalen Faktoren (Zukunft der Kinder/Jugendlichen mitgestalten, einen sozialen Beitrag für die Ge-

3 Die FIT-Choice-Skala umfasst neben den ebenfalls als intrinsisch zu charakterisierenden motivationalen Faktoren wie dem Wunsch nach der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen oder dem Interesse an den Unterrichtsfächern eine Skala zur Erfassung des „intrinsischen Wertes“ (*intrinsic value*) im engeren Sinne basierend auf drei Items, die sich allgemein auf den Lehrerberuf beziehen (Beispiel-Items: „Ich unterrichte gerne“, „Mich interessiert der Lehrerberuf“) und nicht auf einzelne Facetten (Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, Fachinteresse).

sellschaft leisten, soziale Benachteiligung aufheben) sind diesen intrinsischen Faktoren kaum oder nur geringfügig nachgeordnet. Bei den extrinsischen Motiven (berufliche Sicherheit, Vereinbarkeit von Familie und Beruf) fällt auf, dass die berufliche Sicherheit stark ausgeprägt ist, während die Vereinbarkeit von Familie und Beruf eher weniger wichtig zu sein scheint. Am Schluss rangiert die Berufswahl Verlegenheitslösung, die eher abgelehnt wird.

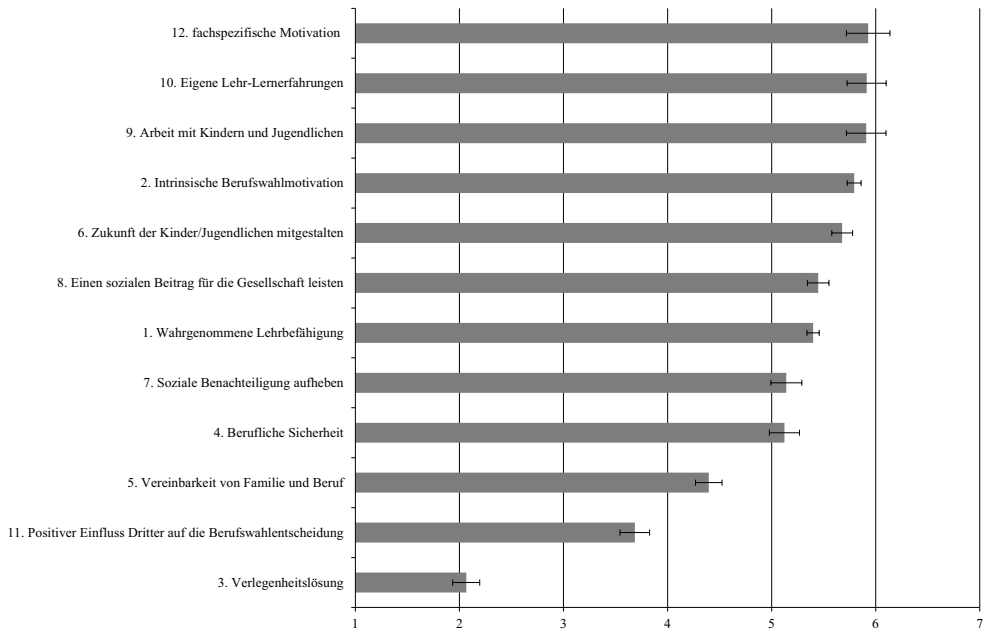


Abb. 4: Deskriptive Kennwerte (Mittelwert und 95%-iges Konfidenzintervall) für die Berufswahlmotivation (FIT-Choice) der Studienanfänger Lehramt in NRW (Wintersemester 2011/12)

Abbildung 5 informiert über die Leistungsmotivation und die Ausprägung der Zielorientierungen in der Stichprobe der Lehramtsstudierenden, die sich zusammengefasst als leistungsmotiviert und lernzielorientiert zeigen. Die Werte der Allgemeinen Leistungsmotivation stimmen mit bisherigen Ergebnissen der Erhebung bei Lehramtsstudierenden überein (vgl. König & Herzmann, 2011). Gleiches gilt für die hohe Ausprägung der Lernzielorientierung und die deutlich geringeren Werte mit Blick auf die übrigen drei hier unterschiedenen Zielorientierungen, insbesondere der Vermeidungs-Leistungsziele und der Arbeitsvermeidung (vgl. Fasching et al., 2010).

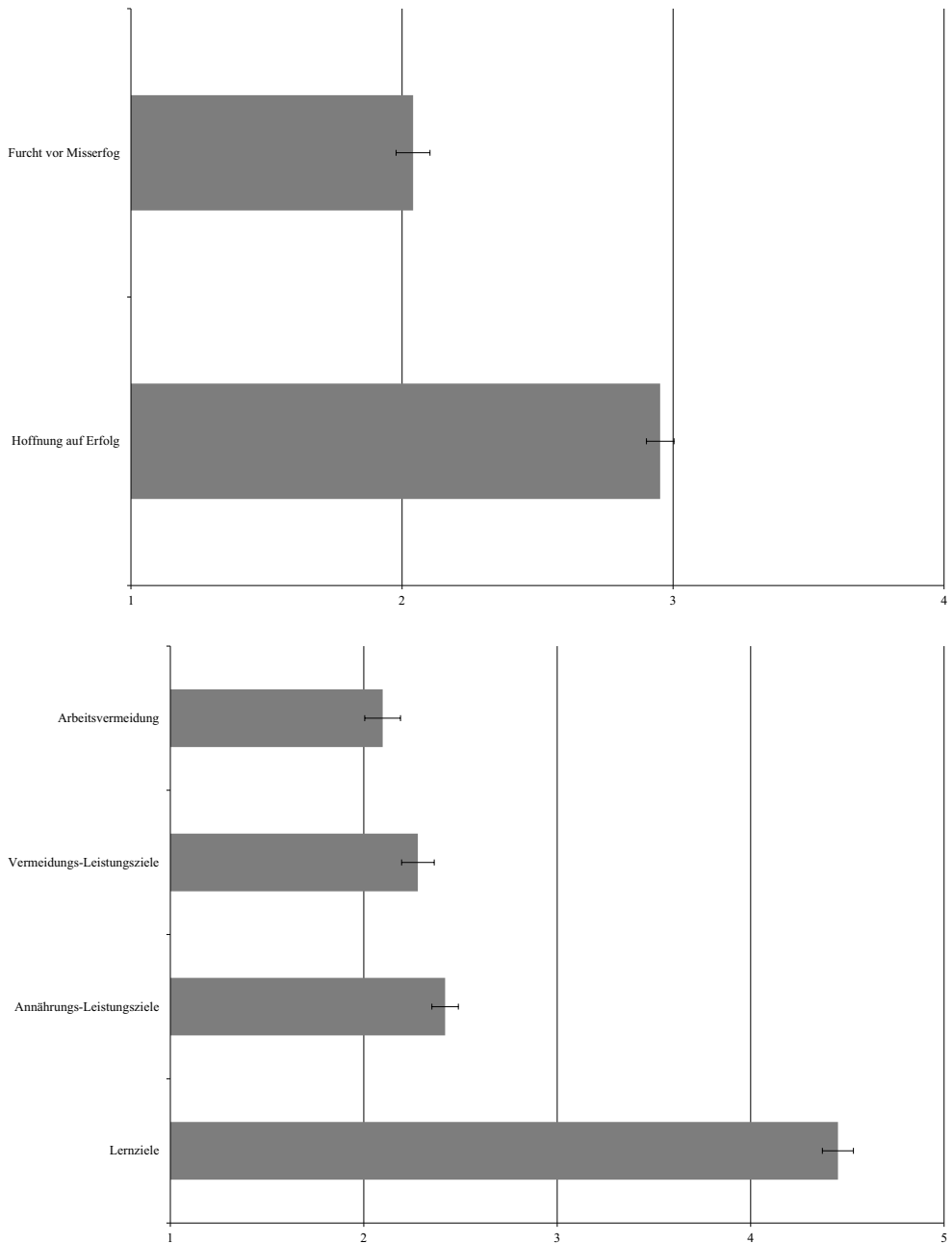


Abb. 5: Deskriptive Kennwerte (Mittelwert und 95%-iges Konfidenzintervall) für die Allgemeine Leistungsmotivation (AMS) und die Lern-/Leistungsmotivation im Studium (SELLMO-ST) der Studienanfänger Lehramt in NRW (Wintersemester 2011/12)

## 5.2 Interkorrelationen zwischen Motivation und Wissen

Um die Interkorrelationen der unterschiedlichen motivationalen Faktoren zu schätzen sowie dabei den Zusammenhang zum pädagogischen Wissen zu bestimmen, wurde ein Gesamtmodell mit insgesamt 18 motivationalen Variablen auf latenter Ebene sowie dem IRT-skalierten Wissensscore auf manifester Ebene spezifiziert. Das Modell zeigt einen guten Fit ( $\chi^2/df = 2.13$ ;  $CFI = .91$ ;  $RMSEA = .03$ ;  $SRMR = .04$ ). Die für die Beantwortung unserer hier verfolgten Fragestellung wichtigsten Interkorrelationen sind in Tabelle 2 wiedergegeben.

	Allgemeine Leistungsmotivation (AMS)		Lern-/Leistungsmotivation im Studium (SELLMO-ST)				Päd. Wissen (PUW)
	13.	14.	15.	16.	17.	18.	
<b>Berufswahlmotive (FIT-Choice)</b>							
1. Wahrgenommene Lehrbefähigung	.26***	-.30***	.19***	.00	-.12**	-.09*	.08
2. Intrinsische Berufswahlmotivation	.30***	-.22***	.26***	-.05	-.12*	-.22***	.14*
3. Verlegenheitslösung	-.25***	.37***	-.20*	.21***	.23***	.30***	-.06
4. Berufliche Sicherheit	-.07	.09*	-.03	.25***	.17***	.18***	-.01
5. Vereinbarkeit von Familie und Beruf	-.19**	.11*	-.09	.17***	.15**	.28***	-.05
6. Zukunft der Kinder/Jugendlichen mitgestalten	.24***	-.10	.18**	-.03	-.07	-.11*	.10*
7. Soziale Benachteiligung aufheben	.24***	-.03	.19***	-.14**	-.09	-.14**	.10*
8. Einen sozialen Beitrag für die Gesellschaft leisten	.26***	-.12**	.25***	.03	-.05	-.11*	.10*
9. Arbeit mit Kindern und Jugendlichen	.14**	-.08	.14*	-.17**	-.13*	-.11*	.03
10. Eigene Lehr-Lernerfahrungen	.18**	-.06	.13*	.09*	.04	-.05	.12*
11. Positiver Einfluss Dritter auf die Berufswahlentscheidung	.05	.03	.00	.23***	.13**	.10*	.01
12. fachspezifische Motivation	.35***	-.22***	.38***	-.05	-.16**	-.27***	.14*
<b>Allgemeine Leistungsmotivation (AMS)</b>							
13. Hoffnung auf Erfolg		-.42***	.43***	-.12*	-.27***	-.37***	.11**
14. Furcht vor Misserfolg			-.23***	.20***	.45***	.31***	-.01
<b>Lern-/Leistungsmotivation im Studium (SELLMO-ST)</b>							
15. Lernziele				-.10	-.17**	-.36***	.18***
16. Annäherungs-Leistungsziele					.86***	.51***	-.03
17. Vermeidungs-Leistungsziele						.61***	-.06
18. Arbeitsvermeidung							-.15***

\*  $p \leq .05$     \*\*  $p \leq .01$     \*\*\*  $p \leq .001$

Tab. 2: Interkorrelationen zwischen Motivation und Wissen

Betrachtet man zunächst die korrelativen Befunde zu den motivationalen Variablen, so wird deutlich, dass erwartungskonform die intrinsischen Berufswahlmotive (intrinsischer Wert, eigene Lehr-Lernerfahrungen, fachspezifische Motivation und die auf einen sozialen bzw. gesellschaftlichen Beitrag ausgerichteten Faktoren) positiv mit dem Erfolgsmotiv wie auch der Lernzielorientierung korrelieren, die Verlegenheitslösung Lehramt hingegen mit der Furcht vor Misserfolg sowie der Arbeitsvermeidung zusammenhängt. Wer seine Entscheidung für den Lehrerberuf aus Interesse an der Lehrer- und Unterrichtstätigkeit generell, am zu unterrichtenden Fach und dem Wunsch nach sozialem und gesellschaftlichem Engagement getroffen hat, der verfügt auch eher über leistungsmotivationale günstige Voraussetzungen zu Beginn seines Studiums. Wer sich hingegen für das Lehramtsstudium als Verlegenheitslösung entscheidet, der weist für die in den kommenden Jahren zu erbringenden akademischen Leistungen auch vergleichsweise ungünstige Lern-/Leistungsvoraussetzungen auf. Es bleibt zu fragen und in zukünftigen Längsschnittuntersuchungen wie der EMW-Studie empirisch zu prüfen, ob sich hinter dem Verlegenheitsmotiv nicht auch eine generelle Unsicherheit gegenüber akademischer Bildung wie auch die erhöhte Gefahr eines Studienabbruchs verbergen (vgl. Rothland, 2011b).

Motivationale Merkmale sind ferner mit pädagogischem Wissen assoziiert: Eine höhere Ausprägung des intrinsischen Wertes, positive Lehr-Lern-Erfahrungen, die fachspezifische Motivation und die gesellschaftlichen bzw. sozialen Motive korrelieren statistisch signifikant positiv mit dem bereits vorhandenen pädagogischen Wissen der angehenden Lehrer. Zwar ist die jeweilige Richtung dieser überzufälligen Zusammenhänge erwartungskonform, denn mit günstigen Motiven ist auch umfangreicheres Wissen verbunden, sie sind jedoch nur als klein zu bezeichnen und lediglich auf dem 5-Prozent-Niveau statistisch signifikant. Deutlichere Zusammenhänge zum Wissen, die dann auch auf dem 0.1-Prozent-Niveau statistisch signifikant sind, finden wir dagegen bei der Lern-/Leistungsmotivation im Studium. Die Lernzielorientierung korreliert positiv (nahezu bei  $r = 0.2$ ), die Arbeitsvermeidung negativ mit dem pädagogischen Wissen ( $r = -0.15$ ). Obwohl die Korrelationen zwischen Motivation und Wissen insgesamt niedriger ausfallen, als wir erwartet hatten, zeichnet sich bereits an dieser Stelle eine erste Bestätigung unserer Hypothese ab, dass nämlich Berufswahlmotive distale, lern- und leistungsmotivationale Variablen proximale Faktoren zur Erklärung kognitiver Merkmale sind und daher unterschiedlich hoch mit dem Wissen korrelieren. Dies soll in einem weiteren Schritt genauer geprüft werden.

### 5.3 Modellierung von motivationalen Einflüssen auf das Wissen

Für eine genauere Analyse werden nachfolgend unterschiedliche Regressionsmodelle spezifiziert und Pfadkoeffizienten geschätzt. Dabei folgen wir den in Abbildung 1 dargestellten Annahmen, nämlich dass grundsätzlich der Einfluss der Berufswahlmotive als distale motivationale Faktoren auf das pädagogische Wissen über die stärker proximalen Faktoren Allgemeine Leistungsmotivation und Lern-/Leistungsmotivation im

Studium vermittelt werden. Um die entsprechenden Mediatorhypothesen auch technisch prüfen zu können, ist es jedoch von Bedeutung, eine bestimmte Variablenauswahl zu treffen. Aus diesem Grund beschränken wir uns bei den Berufswahlmotiven im Folgenden auf den „intrinsischen Wert“ sowie die „Verlegenheitslösung Lehramt“ als zwei Maße, die stellvertretend für die intrinsische und die extrinsische Motivklasse stehen (vgl. Abb. 1), und bei den Zielorientierungen auf die „Lernzielorientierung“ und die „Arbeitsvermeidung“, da allein diese beiden Maße mit dem pädagogischen Wissen interkorreliert sind. Für weitere, differenzierter bzw. extensiver spezifiziertere Modelle sei auf zukünftige Publikationen aus der EMW-Studie verwiesen, die angesichts größerer Stichproben die technische Umsetzung zulassen.

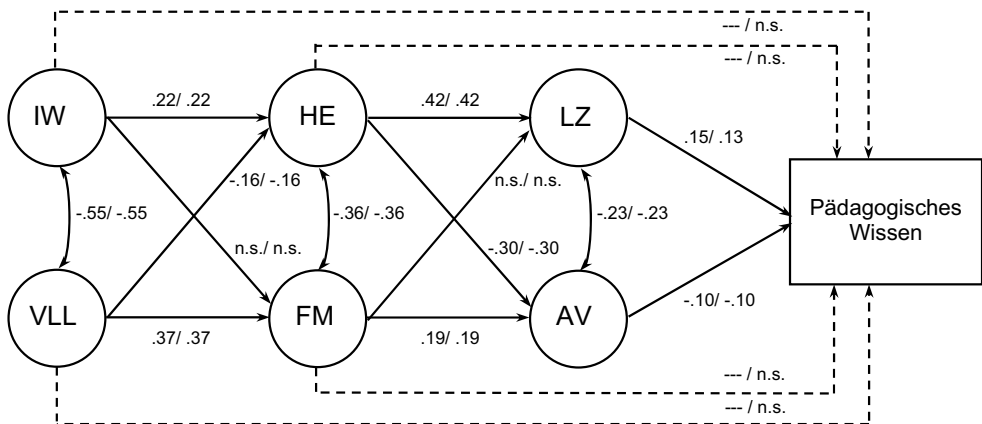


Abb. 6: Ergebnisse der pfadanalytischen Modellierung zu Motivation und Wissen (signifikante Koeffizienten ( $p \leq .05$ ) für Modell 1 vor, für Modell 2 nach dem Schrägstrich; gestrichelte Pfade nur in Modell 2 spezifiziert; Abkürzungen: n.s. – nicht statistisch signifikant; IW – Intrinsischer Wert; VLL – Verlegenheitslösung Lehramt; HE – Hoffnung auf Erfolg; FM – Furcht vor Misserfolg; LZ – Lernziel; AV – Arbeitsvermeidung)

Es wurden zwei Modelle entsprechend der Abbildung 1 spezifiziert, wobei die gestrichelten Pfade nur im zweiten Modell gesetzt wurden. Das erste Modell weist einen geringfügig besseren Modell-Fit auf als das zweite (Modell 1:  $\chi^2/df = 2.38$ ;  $CFI = .92$ ;  $RMSEA = .03$ ;  $SRMR = .05$ ; Stichproben-adj. BIC = 84,051.785; Modell 2:  $\chi^2/df = 2.39$ ;  $CFI = .92$ ;  $RMSEA = .03$ ;  $SRMR = .05$ ; Stichproben-adj. BIC = 84,055.285).

Der intrinsische Wert hat demnach einen positiven Einfluss auf das Erfolgsmotiv (Hoffnung auf Erfolg), die Verlegenheitslösung Lehramt einen negativen auf das Erfolgsmotiv sowie einen positiven auf die Misserfolgsmeidung. Das Erfolgsmotiv beeinflusst die Lernzielorientierung positiv und die Arbeitsvermeidung negativ, während die Furcht vor Misserfolgen zu erhöhter Arbeitsvermeidung führt. Mit zunehmender Lernzielorientierung und abnehmender Arbeitsvermeidung schneiden Studierende im Wissenstest auch besser ab. Zentral ist das Ergebnis, dass diese Zusammenhänge bestehen

bleiben, wenn für Modell 2 die direkten Pfade von der Berufswahlmotivation wie auch von der allgemeinen Leistungsmotivation auf das Wissen gesetzt werden – jedoch sich letztlich nicht als statistisch signifikant erweisen.

## 6. Zusammenfassung und Diskussion

Die Diskussion zur Effektivität der Lehrerausbildung, in den vergangenen Jahren vorangetrieben u.a. durch die Befunde internationaler Schulleistungsvergleichsstudien, fokussiert vor allem auf den Ertrag, so etwa die erreichten Kompetenzen angehender Lehrkräfte am Ende ihrer Ausbildung (Blömeke et al., 2010a, b). Nur selten wird dagegen der Frage nachgegangen, mit welchen Voraussetzungen zukünftige Lehrkräfte ihre Ausbildung beginnen und – weiterführend – wie sich diese Voraussetzungen verändern (z.B. durch die individuelle Nutzung der angebotenen Lerngelegenheiten während der Ausbildung) und damit auf den Erwerb professioneller Kompetenz wirken (vgl. König & Herzmann, 2011; König & Seifert, 2012).

Vor dem Hintergrund dieser Problemlage sind empirische Studien, die mit repräsentativen Stichproben arbeiten und die die Berufswahlmotivationsforschung mit kognitiven Elementen der sich entwickelnden professionellen Kompetenz angehender Lehrkräfte verknüpfen, ein ausgewiesenes Forschungsdesiderat. Die Berufswahlmotivation angehender Lehrpersonen ist für sich genommen Gegenstand zahlreicher, aber methodisch teilweise kritisch einzuschätzender Studien der empirischen Lehrerbildungsforschung. Erkenntnisse zu ihrer Bedeutung für die berufsbiographische Entwicklung und hier konkret die Entwicklung kognitiver Elemente professioneller Kompetenz im Rahmen des Lehramtsstudiums fehlen im Grunde gänzlich.

Aktuelle Modelle professioneller Kompetenz von Lehrern, die kognitive und nicht-kognitive Kompetenzfacetten gleichermaßen als Voraussetzung für das erfolgreiche Lehrerhandeln beschreiben, sind bislang noch nicht hinreichend auf solche binnendifferenzierenden Annahmen geprüft worden. Die vorliegende Untersuchung schließt hier an und versucht, einen Beitrag zur Bearbeitung der genannten Desiderate zu leisten, indem die Berufswahlmotivation und die Lern- und Leistungsmotivation im Studium als nicht-kognitive und das pädagogische Wissen als kognitive Kompetenzfacette auf der Basis einer repräsentativen Stichprobe von Studienanfängern im Lehramt in NRW erhoben und auf Zusammenhänge untersucht wurden.

Insgesamt zeigt sich in der Ausprägung der berufswahlrelevanten Faktoren eine durch den intrinsischen Wert, positive Lehr-Lernerfahrungen und eine hoch eingeschätzte Lehrbefähigung gekennzeichnete Berufswahlmotivation. Diese günstige Lernausgangslage der Studierenden umfasst zudem die positiven Ausprägungen ihrer Allgemeinen Leistungsmotivation und insbesondere ihrer Lernzielorientierung – in Übereinstimmung mit den Befunden früherer Untersuchungen (vgl. König & Herzmann, 2011; Fasching et al., 2010). Zusammenhänge zwischen intrinsischen Berufswahlmotiven und der „Hoffnung auf Erfolg“, dem Erfolgsmotiv der Allgemeinen Leistungsmotivation, sind statistisch signifikant und praktisch bedeutsam (zwischen  $r = .14$  „Arbeit

mit Kindern und Jugendlichen“ und  $r = .35$  „fachspezifische Motivation“). Positive Zusammenhänge zeigen sich erwartungskonform auch zwischen dem Motiv der Verlegenheitslösung Lehramt und der Misserfolgsmeidung „Furcht vor Misserfolg“ ( $r = .37$ ,  $p < .001$ ). Hervorzuheben sind zudem die positiven Korrelate zwischen intrinsischen berufswahlrelevanten Faktoren und der für die Kompetenzentwicklung hoch relevanten Lernzielorientierung (vgl. Fasching et al., 2010): Bspw. „Einen sozialen Beitrag für die Gesellschaft leisten“  $r = .25$ , „intrinsischer Wert“  $r = .26$ , „fachspezifische Motivation“  $r = .38$  (alle  $p < .001$ ). Hier wie in den Zusammenhängen zwischen den berufswahlrelevanten Faktoren und der Allgemeinen Leistungsmotivation bestätigt sich die angenommene Bedeutung der Berufswahlmotivation von Lehramtsstudierenden für ihre Lern- und Leistungsmotivation im Studium als eine der bedeutendsten erklärenden Variablen für die Leistung und Kompetenzentwicklung (vgl. Schiefele & Urhahne, 2000; Robbins et al., 2004), und zwar positiv im Falle eines hoch ausgeprägten intrinsischen Wertes, hoch ausgeprägter positiver Lehr-Lernerfahrungen und der wahrgenommenen Lehrbefähigung wie auch negativ im Falle der Berufswahl Lehramt aus Verlegenheit oder dem Wunsch nach beruflicher Sicherheit.

Des Weiteren zeigen die Ergebnisse, dass erwartungskonform intrinsische Berufswahlmotive (intrinsischer Wert, fachspezifische Motivation, soziale und gesellschaftsbezogene Motive) positiv, das Motiv der *fallback career* dagegen negativ mit dem pädagogischen Wissen der angehenden Lehrer zu Beginn ihres Studiums korrelieren. Die Korrelationskoeffizienten sind jedoch entgegen unserer Erwartungen allesamt kleiner als  $|r| = .20$  und nur auf dem 5-Prozent-Niveau statistisch signifikant. Im Falle der extrinsischen Motive (Jobsicherheit, Vereinbarkeit von Familie und Beruf) tendieren die Zusammenhänge sogar gegen Null.

Abstrahiert man zunächst von der Höhe dieser Zusammenhänge zwischen Motivation und Wissen und fokussiert auf die Ergebnisse der Signifikanzprüfung, so sehen wir unsere aufgestellten Hypothesen zur Differenzierung motivationaler Faktoren in distale und proximale in Anlehnung an motivationspsychologische Überlegungen von Elliot und Church (1997; vgl. Elliot, 1997) insbesondere durch die pfadanalytische Modellierung bestätigt. Nach Eintritt in das Studium, also nach getroffener Entscheidung für die Lehramtsausbildung, so die grundsätzliche Vermutung, werden motivationale Aspekte wie die Lern-/Leistungsmotivation und die damit verbundenen Zielorientierungen in den Vordergrund treten, da sie sich in spezifischer Weise auf das Studium und die Meisterschaft der dort gestellten Anforderungen beziehen und damit als *proximale* motivationale Faktoren enger an das zu erwerbende Wissen gekoppelt sind als die Berufswahlmotive, welche – im Studienverlauf in zunehmendem Maße – den Stellenwert *distaler* motivationaler Faktoren einnehmen. In der Tat sprechen unsere Befunde für die Bedeutung der besonders ausgeprägten Lernzielorientierung bei angehenden Lehrkräften als günstige Voraussetzung für die kognitiven Elemente ihrer Kompetenz.

Doch stellt sich die Frage, warum die Zusammenhänge zwischen den (intrinsischen) Berufswahlmotiven, vor allem aber zwischen der Lernzielorientierung und dem pädagogischen Wissen bei Lehramtsstudierenden im ersten Semester erwartungswidrig gering ausfallen. Es bietet sich die folgende Erklärung an: Die hoch signifikanten, aber



kleinen Zusammenhänge zwischen der Lern- und Leistungsmotivation im Studium – und hier insbesondere der Lernzielorientierung einerseits und der Arbeitsvermeidung andererseits – und dem pädagogischen Wissen können darauf zurückgeführt werden, dass mit der Erfassung des pädagogischen Wissens im ersten Studiensemester das Vorwissen der Lehramtsstudierenden abgebildet wurde, das dementsprechend noch nicht durch die Lern- und Leistungsmotivation *im Studium* beeinflusst wurde. Diese Deutung wird u.a. auch durch die Lösungshäufigkeiten der im Wissenstest eingesetzten Aufgaben gestützt, die bei Studienanfängern im Durchschnitt zwischen 30 und 40 Prozent liegen, dann jedoch im Verlauf und bis zum Ende der Ausbildung deutlich ansteigen (vgl. König, 2012a, b). Auch mussten besonders schwierige Testaufgaben aufgrund zu geringer Lösungshäufigkeiten von der Skalierung des Tests ausgeschlossen werden, von denen wir jedoch wissen, dass sie zur Messung des pädagogischen Wissens angehen-der Lehrer in einem fortgeschrittenen Stadium der Lehrerausbildung geeignet sind. Mit anderen Worten misst der Test Wissensbestände, die durchaus in der Lehrerausbildung vermittelt und erworben werden, über die aber Lehramtsstudierende zu Beginn ihres ersten Semesters noch nicht bzw. nicht mehrheitlich verfügen. Entsprechend greift die Lern-/Leistungsmotivation hier noch nicht so stark, wie es aber für die weitere Kompetenzentwicklung im Studium zu vermuten ist.

Daher gilt es, im Verlauf der ersten Phase der Lehrerbildung und des systematischen Wissenserwerbs im Zuge universitärer Lernangebote die Entwicklung des Zusammenhangs zwischen der Lern- und Leistungsmotivation und dem erworbenen pädagogischen Wissen ausgehend von der hier erfassten *motivationalen und wissensbezogenen Ausgangslage* zu überprüfen. Anzunehmen ist eine stärkere Ausprägung der Zusammenhänge zwischen Lern- und Leistungsmotivation auf der einen und dem pädagogischen Wissen auf der anderen Seite im Verlauf des Studiums, wenn die Lern- und Leistungsmotivation angesichts der dann tatsächlich *gebotenen* Lern- und Leistungssituationen ihre Wirkung auf das erworbene Wissen und die Kompetenzentwicklung generell entfalten kann. Erkenntnisse hierzu werden in absehbarer Zeit vorliegen, insbesondere aus der von den Autoren geleiteten Studie zur *Entwicklung von berufsspezifischer Motivation und pädagogischem Wissen in der Lehrerausbildung* (EMW).

## Literatur

- Baker, S. R. (2004). Intrinsic, Extrinsic, and Amotivational Orientations: Their Role in University Adjustment, Stress, Well-Being, and Subsequent Academic Performance. *Current Psychology*, 23, 189-202.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29-53). Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Buchholtz, C., & Hacke, S. (2010). Demographischer, schulischer und motivationaler Hintergrund angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *TEDS-M 2008 – Professionelle Kompetenz und*

- Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich* (S. 137-168). Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Kaiser, G., & Lehmann, R. (Hrsg.) (2010a). *TEDS-M 2008 – Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Kaiser, G., & Lehmann, R. (Hrsg.) (2010b). *TEDS-M 2008 – Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Brunstein, J. C., & Heckhausen, H. (2010). Leistungsmotivation. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (4. Aufl., S. 145-192). Berlin: Springer.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-155.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Elliot, A. J. (1997). Integrating the „classic“ and „contemporary“ approaches to achievement motivation: A hierarchical model of achievement motivation. In M. Maehr & O. Pintrich (Hrsg.), *Advances in motivation and achievement*, Bd. 10 (S. 243-279). Greenwich: JAI Press.
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Hrsg.), *Handbook of competence and motivation* (S. 52-72). New York: Guilford.
- Elliot, A. J., & Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 628-644.
- Fasching, M., Dresel, M., Dickhäuser, O., & Nitsche, S. (2010). Goal orientations of teacher trainees: Longitudinal analysis of magnitude, change and relevance. *Journal of Educational Research Online*, 2, 9-33.
- Foy, P. (2006). Whom should be measured in a cross-national study? In K. N. Ross & I. J. Genevois (Hrsg.), *Cross-national studies of the quality of education. Planning their design and managing their impact* (S. 155-184). Paris: International Institute for Educational Planning.
- Gjesme, T., & Nygard, R. (1970). *Achievement-related motives: Theoretical considerations and construction of a measuring instrument* (unveröffentlichter Bericht). Oslo: University of Oslo.
- Götttert, R., & Kuhl, J. (1980). *LM-Fragebogen: Deutsche Übersetzung der AMS-Skala von Gjesme und Nygard* (unveröffentlichtes Manuskript). Bochum: Ruhr-Universität Bochum.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., & Elliot, A. J. (2002). Predicting success in college: A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. *Journal of Educational Psychology*, 94, 562-575.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19, 141-184.
- Keller-Schneider, M. (2011). Die Bedeutung von Berufswahlmotiven von Lehrpersonen in der Bewältigung beruflicher Anforderungen in der Berufseingangsphase. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4, 157-185.
- König, J. (2012a). Die Entwicklung von pädagogischem Unterrichtswissen: Theoretischer Rahmen, Testinstrument, Skalierung und Ergebnisse. In J. König & A. Seifert (Hrsg.), *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerbildung* (S. 143-182). Münster: Waxmann.

- König, J. (2012b). Pädagogisches Professionswissen von angehenden Grundschullehrkräften – Ergebnisse aus TEDS-M und der Ergänzungsstudie LEK. In F. Hellmich (Hrsg.), *Bedingungen des Lehrens und Lernens in der Grundschule. Jahrbuch Grundschulforschung, Nr. 16* (S. 141-144). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- König, J., & Blömeke, S. (2010). *Pädagogisches Unterrichtswissen. Dokumentation der Kurzfassung des TEDS-M-Testinstruments zur Kompetenzmessung in der ersten Phase der Lehrerausbildung*. Berlin: Humboldt-Universität.
- König, J., Blömeke, S., Paine, L., Schmidt, B., & Hsieh, F.-J. (2011). General Pedagogical Knowledge of Future Middle School Teachers. On the Complex Ecology of Teacher Education in the United States, Germany, and Taiwan. *Journal of Teacher Education, 62*(2), 188-201.
- König, J., & Herzmann, P. (2011). Lernvoraussetzungen angehender Lehrkräfte am Anfang ihrer Ausbildung. Erste Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung des Kölner Modellkollegs Bildungswissenschaften. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 4*, 186-210.
- König, J., & Rothland, M. (2012). Motivations for Choosing Teaching as a Career: Effects on General Pedagogical Knowledge during Initial Teacher Education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 40*, 289-315.
- König, J., & Seifert, A. (Hrsg.) (2012). *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung*. Münster: Waxmann.
- 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.), *Lehrprofessionalität – Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 377-388). Weinheim/Basel: Beltz.
- Künsting, J., & Lipowsky, F. (2011). Studienwahlmotivation und Persönlichkeitseigenschaften als Prädiktoren für Zufriedenheit und Strategienutzung im Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 25*(2), 105-114.
- Kunter, M., & Klusmann, U. (2010). Die Suche nach dem kompetenten Lehrer – ein personenzentrierter Ansatz. In W. Bos, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung. Festschrift für Jürgen Baumert* (S. 207-230). Münster: Waxmann.
- Lepper, M. R., & Henderlong, J. (2000). Turning „play“ into „work“ and „work“ into „play“: 25 years of research on intrinsic versus extrinsic motivation. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Hrsg.), *Intrinsic and extrinsic motivation* (S. 257-307). San Diego: Academic Press.
- Malmberg, L.-E. (2006). Goal-Oriented and Teacher Motivation among Teacher Applicants and Student Teachers. *Teaching and Teacher Education, 22*, 58-76.
- Mayr, J., & Nieskens, B. (Hrsg.) (2011). *Ein Lehramtsstudium beginnen: Laufbahnberatung, Bewerberauswahl und erste Schritte im Qualifizierungsprozess* (Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 4(1), Themenheft). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Pohlmann, B., & Möller, J. (2010). Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 24*(1), 73-84.
- Reynolds, A. J., & Walberg, H. J. (1993). Structural modelling of nine factors of educational productivity. In H. J. Walberg (Hrsg.), *Advances in educational productivity. Vol. 3: Analytic methods for educational productivity* (S. 79-95). Greenwich: JAI Press.
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2006). Who choose teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 34*, 27-56.
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2010). Current and future directions in teacher motivation research. In T. C. Urdan & S. A. Karabenick (Hrsg.), *The decade ahead: Applications and contexts of motivation and achievement* (Advances in Motivation and Achievement, Vol. 16B, S. 139-173). Bingley: Emerald.

- Robbins, S., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do Psychosocial and Study Skill Factors Predict College Outcomes? A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 130, 261-288.
- Rothland, M. (2011a). Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? Interessen, Orientierungen und Berufswahlmotive angehender Lehrkräften im Spiegel der empirischen Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 268-310). Münster: Waxmann.
- Rothland, M. (2011b). Risikomerkmale von Lehramtsstudierenden. Empirische Befunde zu berufsbezogenen Eingangsvoraussetzungen angehender Lehrkräfte. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1, 179-197.
- Rothland, M., & Terhart, E. (2011). Eignungsabklärung angehender Lehrerinnen und Lehrer. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(5), 635-638.
- Rots, I., Aelterman, A., Devos, G., & Vlerick, P. (2010). Teacher education and the choice to enter the teaching profession: A prospective study. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1619-1629.
- Schiefele, U. (2009). Motivation. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 151-177). Heidelberg: Springer.
- Schiefele, U., & Schreyer, I. (1994). Intrinsische Motivation und Lernen. Ein Überblick zu Ergebnissen der Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 8(1), 1-13.
- Schiefele, U., & Urhahne, D. (2000). Motivationale und volitionale Bedingungen der Studienleistung. In U. Schiefele & K. Wild (Hrsg.), *Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung* (S. 183-205). Münster: Waxmann.
- Schutz, P. A., Crowder, K. C., & White, V. E. (2001). The Development of a Goal to Become a Teacher. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 299-308.
- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36, 79-104.
- Spinath, B. (2009). Zielorientierungen. In V. Brandstätter & J. H. Otto (Hrsg.), *Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Motivation und Emotion* (S. 64-71). Göttingen: Hogrefe.
- Spinath, B., Stiensmeier-Pelster, J., Schöne, C., & Dickhäuser, O. (2002). *Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO)*. Göttingen: Hogrefe.
- Thomson, M. M., Turner, J. E., & Nietfeld, J. L. (2012). A typological approach to investigate the teaching career decision: Motivations and beliefs about teaching of prospective teacher candidates. *Teaching and Teacher Education*, 28, 479-499.
- Urhahne, D. (2008). Sieben Arten der Lernmotivation. Ein Überblick über zentrale Forschungskonzepte. *Psychologische Rundschau*, 59(3), 150-166.
- Watt, H. M. G. (persönliche Kommunikation, September 2011). Extension of the FIT-Choice Scales – concerning “Subject interest” motivation. 3 Items English – German Translation and Back-Translation. Unpublished Manuscript.
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT- Choice Scale. *Journal of Experimental Education*, 75, 167- 202.
- Watt, H. M. G., Richardson, P. W., & Tysvaer, N. M. (2007). Profiles of beginning teachers’ professional engagement and career development aspirations. In A. Berry, A. Clemans & A. Kostogriz (Hrsg.), *Dimensions of professional learning: Professionalism, practice and identity* (S. 155-176). Rotterdam: Sense Publishers.
- 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.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In Ders. (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 17-31). Weinheim/Basel: Beltz.

- Zlatkin-Troitschanskaia, O., & Kuhn, C. (2010). Lehrprofessionalität – Ein Überblick zum theoretischen und methodischen Stand der nationalen und internationalen Forschung. In J. König & B. Hoffmann (Hrsg.), *Professionalität von Lehrkräften – Was sollen Lehrkräfte im Lese- und Schreibunterricht wissen und können?* (S. 24-39). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., & Preuße, D. (2011). Der Lehrer – Methodologisch fokussierte Analyse zentraler Forschungstrends (1990-2009). In R. S. Jäger, P. Nenninger, H. Petillon, H. Schwarz & B. Wolf (Hrsg.), *Empirische Pädagogik 1990-2010*, Bd. 2 (S. 260-273). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

**Abstract:** Models of the professional competence of teachers differentiate analytically between professional knowledge, on the one hand, and motivational-affective characteristics, on the other. However, the relations between and the reciprocal conditionality of such cognitive and non-cognitive elements has so far hardly been examined closely, neither theoretically nor empirically. The contribution meets this desideratum by examining the relation between job-specific motivation and pedagogical knowledge among students in teacher training on the basis of a representative sample of freshmen in North Rhine-Westphalia. The results show that, statistically, specific motives for the choice of profession (e.g. intrinsic value) correlate significantly with pedagogical knowledge; however, the ratios are rather small. As was expected, correlative findings as well as a path-analytical modeling of motives for the choice of profession, measures of general achievement motivation and of learning/achievement motivation during the course of studies show that motives for the choice of profession are distal factors, whereas measures of learning/achievement motivation during the course of studies are proximal motivational factors with which pedagogical knowledge is associated. The findings are discussed in view of the significance of cognitive and motivational prerequisites of students in teacher training for the development of professional competence during the first phase of teacher training.

**Keywords:** Teaching Motivation, Achievement Motivation, Pedagogical Knowledge, Teacher Education, Preservice Teachers

### **Anschrift der Autoren**

Prof. Dr. Johannes König, Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät,  
Institut für Allgemeine Didaktik und Schulforschung, Gronewaldstraße 2, 50931 Köln,  
Deutschland  
E-Mail: johannes.koenig@uni-koeln.de

PD Dr. Martin Rothland, Westfälische Wilhelms-Universität Münster,  
Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung 1: Schulpädagogik/  
Schul- und Unterrichtsforschung, Bispinghof 5/6, 48143 Münster, Deutschland  
E-Mail: martin.rothland@uni-muenster.de