

StudienFACHwahlmotivation von Lehramtsstudierenden mit Fachrichtung Mathematik

Theoretischer Hintergrund

Zum Verständnis der StudienFACHwahlmotivation ist es zunächst unumgänglich, die essenziellen Begriffe von Motiv und Motivation zu definieren und voneinander abzugrenzen. Darauf aufbauend wird dann eine Einordnung in den motivationspsychologischen Kontext ermöglicht und so die Fassung des Begriffs der Studienwahlmotivation.

Der Begriff des Motivs beschreibt ein „verhaltenssteuerndes Persönlichkeitsmerkmal“ (Krapp & Hascher, 2014, S. 235), das sich durch individuell durchlebte „Entwicklungsprozesse“ (ebd.) ausgebildet hat und somit eine gefestigte Vorliebe für bestimmte Erlebenszustände darstellt (Schiefele & Schaffner, 2015). Zusammenfassend handelt es sich bei einem Motiv somit um „individuelle, gefestigte Persönlichkeitseigenschaften [...], die sich aus früheren motivationalen und emotionalen Situationen entwickelt haben“ (Schäfer, 2018, S. 11).

Mit Motivation hingegen ist nach Krapp und Hascher (2014) ein psychologisches Gebilde gemeint, das nach Schiefele & Schaffner (2015) als „zentrale Konstrukt von Verhaltensklärung“ (S. 154) angesehen werden kann und somit eine psychische Verhaltensbereitschaft darstellt (Heckhausen, 1989). Motivation ist somit definiert als ein vielschichtiger Prozess, bei dem individuelle und aktuelle Motivation auf zwei Bedingungen fußt. Zum einen auf den individuellen Bedürfnissen, Motiven und Zielen und zum anderen auf den individuellen Handlungsmöglichkeiten und Anreizen einer Situation (Krapp & Hascher, 2014). Dabei lässt sich Motivation unterteilen in intrinsische und extrinsische Motivation. Bei der intrinsischen Motivation erfolgt die Handlungsbereitschaft aus dem Individuum selbst während sie bei der extrinsischen von äußeren Anreizen angeregt wird (Dressel & Lämmle, 2011). Nach Deci und Ryan (2002) ist eine klare Abgrenzung dieser beiden Motivationsstränge voneinander, auf Grund ihres fließenden Übergangs, nahezu unmöglich weshalb in der Motivationsforschung häufig in verschiedene Motivationsfacetten differenziert wird (Watt & Richardson, 2007, Pohlmann & Möller, 2010).

Eine weitere Unterteilung von Motivation ist die in Erwartungs- und Wertkomponente, was die ex- und intrinsische Einteilung nicht ausschließt. Das Erwartungs-Wert-Modell (EWM) nach Eccles (2005) ist der motivationspsychologische Kontext dieser Studie. Das EWM von Eccles (2005) baut

auf dem klassischen EWM von Rheinberg (1989) auf und bezieht zusätzliche erfolgsbezogene Entscheidungen und Vorstellungen mit ein, wodurch eine enorme Vielschichtigkeit entsteht. Sie definiert dabei Erwartung als Erwartungshaltung eine Aufgabe / Handlung erfolgreich bewältigen zu können und Wert als die subjektive Relevanz der erfolgreichen Aufgabenbewältigung.

In diesem Kontext steht die Studienwahlmotivation von Lehramtsstudierenden, die als „akademische Wahlentscheidung“ (Schachtschneider, 2016, S. 31) definiert wird. Insbesondere bei der Wahlentscheidung für ein Lehramtsstudium handelt es sich um eine prozesshafte Entscheidung, die von diversen Faktoren beeinflusst wird (vgl. exemplarisch Kunter & Holzberger, 2014). Eine weitere Besonderheit bei der Wahlentscheidung für das Lehramt ist die Berufssicherheit, also die feste Absicht als Lehrkraft arbeiten zu wollen weshalb hier eine enge Verknüpfung mit der Berufswahltheorie von Holland (1959, 1997) unterstellt werden kann (vgl. exemplarisch Ulich 2004). Diese allgemeine, also fachunspezifische, Studienwahlmotivation für ein Lehramtsstudium wird im deutschsprachigen Raum häufig mit dem von Pohlmann und Möller (2010) erfassten Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). Die Erfassung fachspezifischer Studienwahlmotivation im Lehramt ist in der bisherigen Forschung ein seltenes Phänomen. In wenigen Einzelstudien wird zumeist lediglich das fachliche Interesse fachspezifisch zusätzlich erfasst, aber auch dies nicht in einheitlicher Form.

Ziel und Forschungsfrage

Das Erforschen der fachspezifischen Studienwahlmotivation von Lehramtsstudierenden jeglicher Fachrichtung stellt, wie vorab dargelegt, eine Forschungslücke dar. Aus diesem Grund erfolgte eine Auseinandersetzung mit dieser Thematik im Rahmen einer Studie an der Universität Kassel. Ziel war es herauszufinden ob sich Zusammenhänge nachweisen lassen und dabei zu überprüfen ob es relevant ist zwischen fachunspezifischer und fachspezifischer Studienwahlmotivation im Lehramt zu unterscheiden. Im Rahmen dieses Beitrages wird die folgende Frage exemplarisch aus der Gesamtstudie vorgestellt:

Zeigen sich Zusammenhänge zwischen der fachunspezifischen und fachspezifischen Studienwahlmotivation und welche Besonderheiten sind erkennbar?

Methodologie

Die Studie ist verortet in dem Projekt Professionalisierung durch Vernetzung (PRONET) an der Universität Kassel, das im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert wird. Die Daten stammen aus Studierendenbefragungen des Teilprojekts P42 (Kognitionspsychologische Konzepte zur Förderung von nachhaltigem Lernen und Transfer in Biologie und Mathematik) und der PRONET-Metaevaluation (PROMETEUS). Im Zusammenhang mit dem Forschungsvorhaben in P42 wurde ein der MOLAMA entwickelt, pilotiert, geprüft und eingesetzt. Der MOLAMA erwies sich als reliables Instrument zur Erfassung fachspezifischer Studienwahlmotivation. Insgesamt umfasst er fünf fachspezifische Skalen: Fachliches Interesse, Soziale Einflüsse, Fähigkeitsselbstüberzeugungen, Schwierigkeitserwartung im Studium und Nützlichkeitsaspekte, die eine innere Konsistenz zwischen $0.76 \leq \alpha \leq 0.88$ vorweisen. Zur Prüfung der Zusammenhangshypothesen wurden Produkt-Moment-Korrelationen nach Pearson durchgeführt und der Korrelationskoeffizient r als Effektstärkemaß bestimmt. Es wurden hierbei die Richtlinien von Cohen (1988) für das Maß der Effektstärke zugrunde gelegt. Im Rahmen der Korrelationsanalysen umfasste die Stichprobe ein N von 37 Studierenden.

Ergebnisse

Die Korrelationsanalysen haben aufgezeigt, dass einige signifikante Zusammenhänge zwischen der fachspezifischen und fachunspezifischen Studienwahlmotivation von Lehramtsstudierenden nachweisbar sind, die alle eine mittlere bis hohe Effektstärke aufzeigen.

Ein besonderes Interesse galt den korrespondierenden Motivationsfacetten. Hierbei zeigten drei der fünf Facetten hohe positive Zusammenhänge, mit $p < 0.01$ signifikant ausfielen: „Fachliches Interesse vs. Fachliches Interesse“ ($r = 0.73$, $p < 0.01$), „Fähigkeitsselbstüberzeugung vs. Lehrerbezogenes Selbstkonzept“ ($r = 0.52$, $p < 0.01$) und „Soziale Einflüsse vs. Soziale Einflüsse“ ($r = 0.54$, $p < 0.01$). Auf Grund solch deutlicher Zusammenhänge stellte sich nunmehr die Frage ob es sich dann bei diesen Motivationsfacetten um identische Konstrukte handelt und es somit redundant wäre sie fachspezifisch zu erfassen. Nach weiteren Korrelationsanalysen mit den anderen Motivationsfacetten und zusätzlichen Skalen wie Studium als Verlegenheitslösung, Lernzielorientierung, Hoffnung auf Erfolg und Angst vor Misserfolg ergab sich der Schluss, dass es sich nicht um identische Konstrukte handelt.

Exemplarisch hierfür zeigen die korrespondierenden Motivationsfacetten des „Fachlichen Interesses“ lediglich bei der Korrelation mit der Leistungsmotivation Hoffnung auf Erfolg einen ähnlich hohen positiven Zusammenhang, der in beiden Fällen signifikant ausfällt. Das fachunspezifisch erfasste „Fachliche Interesse“ weist sonst keinerlei weitere Zusammenhänge mit anderen Skalen auf. Besonders interessant dabei ist, dass das fachspezifisch erfasste „Fachliche Interesse“ sowohl mit der fachspezifischen „Fähigkeitsselbstüberzeugung“ ($r = 0.34, p < 0.05$) als auch mit dem fachunspezifischen „Lehrerbezogenen Selbstkonzept“ ($r = 0.52, p < 0.01$) positiv, signifikant korreliert, dass fachunspezifische „Fachliche Interesse“ jedoch nicht.

Literatur

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, New York: University of Rochester Press.
- Dresel, M., & Lämmle, L. (2011). Motivation. In T. Götz, *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen*. (S. 79-142). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Eccles, J. S. (2005). Subjective Task Value and the Eccles et al. Model of Achievement-Related Choices. In A. J. Elliot, *Handbook of competence and motivation* (S. 105-121). New York: Guilford Publications.
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln* (2. Aufl.). Berlin: Springer.
- Krapp, A., & Hascher, T. (2014). Theorien der Lern- und Leistungsmotivation. In L. Ahnert, *Theorien der Entwicklungspsychologie*. (S. 252-281). Berlin Heidelberg: Springer.
- Kunter, M., & Holzberger, D. (2014). Loving teaching: Research on teachers' intrinsic orientations. In S. K. P. W. Richardson, & H. M. Watt, *Teacher Motivation: Theory and Practice* (S. 83-99). New York: Routledge.
- Pohlman, B., & Möller, J. (2010). Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24, S. 73-84.
- Rheinberg, F. (1989). *Zweck und Tätigkeit*. Göttingen: Hogrefe.
- Schachtschneider, Y. (2016). *Studieneingangsvoraussetzungen und Studienerfolg im Fach Biologie*. (Bd. 12). (A. Sandmann, & P. Schmiemann, Hrsg.) Berlin: Logos.
- Schiffele, U., & Schaffner, E. (2015). Motivation. In E. Wild, & J. Möller, *Pädagogische Psychologie* (S. 152-176). Berlin Heidelberg: Springer.
- Ulich, K. (2004). *Ich will Lehrer/in werden: Eine Untersuchung zu den Berufsmotiven von Studierenden*. Weinheim: Beltz.
- Watt, H. M., & 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, S. 167-202.