Profile von Berufswahlmotivationen von Lehramtsstudierenden und deren Effekte auf Selbstwirksamkeitserwartungen

Anna M. Eder · Burkhard Gniewosz · Andreas Bach · Franz Hofmann · Michaela Katstaller

Eingegangen: 16. Juni 2020 / Überarbeitet: 4. November 2020 / Angenommen: 25. November 2020 /
Online publiziert: 14. Dezember 2020
© Der/die Autor(en) 2020

Zusammenfassung Motivationale Orientierungen nehmen innerhalb der LehrerInnenbildungsforschung hinsichtlich der intendierten Professionalisierung von Studierenden eine zentrale Rolle ein. Diese Studie untersucht, gestützt auf das FIT-Choice Modell, die Erwartung-Wert-Theorie sowie die sozial-kognitive Theorie, inwiefern Berufswahlmotivationen prädiktiv für die lehrberufsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen sein können. Ein personenzentrierter Ansatz ermöglicht es, die intraindividuellen Unterschiede hinsichtlich motivationaler Orientierungen von Lehramtsstudierenden differenziert darzustellen und gibt in weiterer Folge darüber Auskunft, welche Motivationskonstellationen sich als günstig für die antizipierte Professionalisierung der Studierenden zeigen. Diese Studie fokussiert, ausgehend von motivationalen Ausgangslagen, die Unterschiede in den berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen von 366 StudienbeginnerInnen am Standort Salzburg. Mit der latenten Profilanalyse konnten drei Motivationsprofile identifiziert werden, aus welchen Motivationen heraus ein Lehramtsstudium gewählt wurde. Hin-

---

A. M. Eder, MA (✉) · Ass.-Prof. Dr. A. Bach · Ao. Univ.-Prof. Dr. F. Hofmann · Dr.in M. Katstaller
School of Education, Paris Lodron Universität Salzburg, Erzabt-Klotz-Straße 1, 5020 Salzburg,
Österreich
E-Mail: annamaria.eder@sbg.ac.at

Ass.-Prof. Dr. A. Bach
E-Mail: andreas.bach@sbg.ac.at

Ao. Univ.-Prof. Dr. F. Hofmann
E-Mail: franz.hofmann@sbg.ac.at

Dr.in M. Katstaller
E-Mail: michaela.katstaller@sbg.ac.at

Univ.-Prof. Dr. B. Gniewosz
Fachbereich für Erziehungswissenschaft, Paris Lodron Universität Salzburg,
Erzabt-Klotz-Straße 1, 5020 Salzburg, Österreich
E-Mail: burkhard.gniewosz@sbg.ac.at

sichtlich ihrer professionsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen hebt sich vor allem jenes Profil als günstig hervor, welches sich über hohe soziale und intrinsische Orientierungen auszeichnet. Als weniger günstig stellt sich das Profil heraus, welches allgemein weniger hohe Werte über die Dimensionen der Berufswahlmotivation aufweist und sich generell als wenig ausdifferenziert zeigt.

Schlüsselwörter Selbstwirksamkeitserwartungen · Berufswahlmotivation · Latente Profilanalyse · Lehramtsstudierende · LehrerInnenbildungsforschung

Preservice teachers' profiles of motivation for choosing teaching as a career and their effects on self-efficacy

Abstract With regard to students' intended professionalization, motivational orientations play a predominant role in research on teacher education. Motivation for choosing teaching as a career could provide information about a successful development during the course of study which also affects students' self-efficacy beliefs. A person-centered approach enables a multifaceted view with respect to differences in teachers' career motivation. The anticipated career of the students can be thoroughly investigated with these identified profiles of choosing teaching as a career.

This study focuses on the link between teacher-specific self-efficacy beliefs and the motivational initial position of 366 preservice teachers in their first term at Salzburg. By using latent profile analysis, three motivation profiles were identified based on the FIT-Choice dimensions. In terms of students' self-efficacy beliefs, the profile which is characterized by high social and intrinsic orientations is particularly favorable. This profile turns out to be less favorable, which generally shows lower values and an undifferentiated pattern.

Keywords Self-efficacy · Career motivation · Preservice teachers · Latent profile analysis · Teacher education

1 Einleitung

Motivationale Orientierungen von Lehrpersonen nehmen in der LehrerInnenbildungsforschung eine zentrale Rolle ein. Sie werden als ein bedeutender Teil von Lehrkompetenz angesehen, was sich sowohl in der Definition des Kompetenzbegriffs nach Weinert (2001) als auch in einschlägigen theoretischen Modellen (u. a. Baumert und Kunter 2006; Blömeke et al. 2015) widerspiegelt, in denen unter anderem meta-kognitive, motivationale und selbstregulative Fähigkeiten als zentrale Kompetenzdimensionen modelliert werden. Innerhalb dieses theoretischen Rahmens fokussiert die vorliegende Studie die Effekte unterschiedlicher Berufswahlmotivationen auf die Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden. Basierend auf Banduras sozial-kognitiver Theorie (Bandura 1986, 1989) und Eccles Erwartungs-Wert-Theorie (Eccles und Wigfield 2002) wird angenommen, dass beide angeführten motivationalen Komponenten einander bedingen, indem die Eingangsmotivation, ein Lehramtsstudium aufgenommen zu haben, die Selbstwirksamkeitserwartungen

im Studium vorhersagt. Um hierbei der Heterogenität der Studierenden und dem Lehrberuf als solches selbst gerecht zu werden, wird ein personenzentrierter Analyseansatz gewählt.

1.1 Lehrpersonen-spezifische Selbstwirksamkeitserwartungen

Berufsspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrpersonen stellen in der empirischen Bildungsforschung ein häufig untersuchtes Konstrukt dar (im Überblick Fives und Buehl 2016; Klassen und Tze 2014; Klassen et al. 2011; Tschannen-Moran und Woolfolk Hoy 2001). Selbstwirksamkeitserwartungen sind domänenspezifisch und beschreiben subjektive Überzeugungen in die eigenen Fähigkeiten, Anforderungen auch unter schwierigen Bedingungen erfolgreich bewältigen zu können (Bandura 1997). Die empirische LehrerInnenbildungsforschung konnte in den letzten Jahren zeigen, dass Selbstwirksamkeitserwartungen in einem positiven Zusammenhang sowohl zu der Gesundheit von Lehrpersonen, zu Aspekten der Unterrichtsqualität als auch zu den Leistungen und der Motivation von SchülerInnen stehen (im Überblick Klassen et al. 2011; Zee und Koomen 2016). So werden beispielsweise Überzeugungen in die eigene Wirksamkeit mit einem geringeren Belastungserleben der Lehrperson assoziiert und begünstigen den angemessenen Umgang mit Unterrichtsstörungen (Gold et al. 2017; O'Neill und Stephenson 2011). Ebenso konnten Zusammenhänge zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen und Studienmotivation, Berufszufriedenheit, besserer Unterrichtsplanung und -vorbereitung gezeigt werden (Lauermann et al. 2017; Tschannen-Moran und Woolfolk Hoy, 2001; Tschannen-Moran et al. 1998).

1.2 Motivation als Facette professioneller Kompetenz

Motivation ist als personenbezogenes Merkmal zu verstehen, welches die Handlungen der einzelnen Person erklärt. Es gibt dabei Auskunft über Richtung, Intensität, mit welcher Anstrengung, ob und wie lange eine Handlung ausgeführt wird (Kirchler und Walenta 2010; Schiefele und Köller 2010). Im Kontext der LehrerInnenbildungsforschung nehmen motivationale Konstrukte insofern eine bedeutende Rolle ein, als dass sie für die berufsbezogene Handlungsfähigkeit von Lehrpersonen prädiktiv sind (Baumert und Kunter 2011). Einen wichtigen Teilbereich in diesem Forschungsfeld bildet die Berufswahlmotivation von Lehramtsstudierenden (Rothland 2014).

Watt und Richardson (2007) bieten mit ihrem empirisch validierten *Factors Influencing Teaching Choice*-Modell einen international anschlussfähigen Rahmen für die Erforschung von Berufswahlmotivationen in der LehrerInnenbildungsforschung. Basierend auf der Erwartungs-Wert-Theorie nach Eccles und Wigfield (2002) sind die Dimensionen der subjektiv eingeschätzten Erfolgserwartungen von zukünftigem Handeln und dem sich erhofften Wert bzw. der Konsequenz davon auf den Lehrberuf spezifiziert. Das Modell wurde darüber hinaus um weitere spezifische Merkmale des Lehrberufes (z. B. Bezahlung, öffentliches Ansehen und Kontextfaktoren [u. a. negativer und positiver Einfluss durch Dritte]) erweitert.

Studien zeigten, dass der Lehrberuf vorwiegend auf Grund sozialer Interessen gewählt wird (Bergmann und Eder 2005): Altruistische und intrinsische Motivatio-

nen sind die zentralen Beweggründe, sich für ein Lehramtsstudium zu entscheiden (Brookhart und Freeman 1992; Watt et al. 2014). Vor allem die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen wird als häufigste Motivation genannt (Cramer 2012). Altruistische und intrinsische Motivationen gelten im Allgemeinen als günstige Ausgangslagen für lehrberufsspezifisches Handeln (Kunter 2011). So zeigen beispielsweise hoch intrinsisch motivierte Lehrpersonen mehr Durchhaltevermögen und höhere Konzentration und sind beruflich engagierter als extrinsisch Motivierte (Watt et al. 2007), woraus Unterschiede in der Art und Weise des Unterrichtens resultieren.

Berufswahlmotivationen nehmen während des Studiums ebenfalls eine wichtige Rolle ein. Studien zeigen positive Zusammenhänge zwischen sozialen, intrinsischen und gesellschaftlichen Motivationskonstellationen als Ausgangslage für den Wissenserwerb während des Studiums und der allgemeinen Leistungsmotivation (König und Rothland 2013). Die Wahl des Lehramtsstudiums als Verlegenheitslösung und hohe extrinsische (persönliche) Motivationen zeigen sich dauerhaft als ungünstige Ausgangskonstellation für Studierende (König und Rothland 2013; Watt et al. 2007). Lauermaun et al. (2017) konnten einen positiven Zusammenhang zwischen Berufswahlmotivationen und lehrberufsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen feststellen. Hoch intrinsisch und sozial motivierte Lehramtsstudierende waren stärker davon überzeugt, wirksam im eigenen Unterrichten zu sein. Es kann erwartet werden, dass eine durch die Berufswahlmotivation vorhergesagte größere Bereitschaft zur beruflichen Professionalisierung auch zu höheren Fähigkeitsüberzeugungen der angehenden Lehrpersonen führt. Empirisch ist dieser Zusammenhang zwischen Berufswahlmotiven und Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden allerdings kaum untersucht. Darüber hinaus existieren nur wenige Untersuchungen, die auf einem personenzentrierten Ansatz basieren. Dieser ermöglicht es, weitere Merkmale, denen eine Bedeutung für die angestrebte Laufbahn zukommt, aufzugreifen.

1.3 Der personenzentrierte Ansatz in der Motivationsforschung in der LehrerInnenbildungsforschung

Wie dargestellt wurde, basieren die bisherigen Studien zum Zusammenhang zwischen Berufswahlmotiven und Selbstwirksamkeitserwartungen nur vereinzelt auf einem variablenzentrierten Ansatz. Der Forschungstradition der empirischen Bildungsforschung liegt zu großen Teilen ein variablenzentriertes Verständnis zu Grunde. Nur vereinzelte Studien rücken immer mehr den personenzentrierten Ansatz in die Erforschung der Motivation von Lehrpersonen in den Mittelpunkt. Personenzentrierung wird hierbei als Analyseparadigma verstanden, das interindividuell variierende Variablenkonstellationen zur Beschreibung homogener Personengruppen heranzieht und somit stärker das Individuum ins Zentrum der Analysen rückt. Dieser Ansatz ermöglicht eine seit den 1980er-Jahren eingenommene Perspektive in der LehrerInnenbildungsforschung: Zentral ist nicht mehr die Frage, ob Motivation vorhanden ist, sondern welche Konstellationen von Motivation wirksam sind (Kunter 2011). Dieses mehrdimensionale Verständnis von Motivation berücksichtigt sowohl bewusste als auch unbewusste Aspekte, welche zuletzt gezeigtes Verhalten erklären können.

Aus einer personenzentrierten Perspektive heraus stellten König et al. (2018) in einer international vergleichenden Studie zwischen Deutschland und Österreich fest, dass unterschiedliche Motivationskonstellationen differentiell Lern- und Leistungsmotive und pädagogisches Wissen von Lehramtsstudierenden vorhersagen. Das als am günstigsten identifizierte Profil zeichnete sich durch hohe Werte in intrinsischen und sozialen Orientierungen und einer sehr hohen Selbsteinschätzung hinsichtlich der wahrgenommen Lehrbefähigung aus. Als ungünstig wurde ein Profil identifiziert, das allgemein niedrigere Werte in sozialen und intrinsischen Orientierungen und der wahrgenommenen Lehrbefähigung aufwies.

Billich-Knapp et al. (2012) kommen zu ähnlichen Ergebnissen bei Grundschullehramtsstudierenden. Jene Studierende, welche das Lehramt mit vorwiegend hohem pädagogischen und fachlichen Interesse und hohen Fähigkeitsüberzeugungen begannen, verfügten über förderliche individuelle Voraussetzungen (bspw. Verträglichkeit, Extraversion, Offenheit für Erfahrungen, Engagement, Engagement) für eine erfolgreiche Berufslaufbahn im Lehrberuf. Das vor allem durch extrinsische Motivationen auffallende Profil galt als ungünstigste Ausgangslage.

Watt und KollegInnen (2014) konnten auf Basis der FIT-Choice Dimensionen feststellen, dass vor allem hoch intrinsisch und sozial motivierte Studierende den günstigeren Profilen *classroom engaged careerists* und *highly engaged persisters* zuzuordnen sind. Das ungünstigere Profil, *lower engaged desisters*, zeichnet sich vor allem durch die Wahl des Lehramtsstudiums als Verlegenheitslösung aus.

1.4 Fragestellungen

Wie gezeigt werden konnte, ermöglicht die Personenzentrierung eine differenziertere Beschreibung von Berufswahlmotiven und deren differenzielle Vorhersagen in Bezug auf die wesentlichen Studienverlaufs- und Erfolgskriterien im Lehramtsstudium. In diesem Zusammenhang lässt sich die erste Forschungsfrage der Studie verorten.

1. Welche Motivationsprofile lassen sich bei StudienbeginnerInnen identifizieren?

In Bezug auf die erste Fragestellung sollten sich basierend auf den bisherigen Forschungsbefunden verschiedene Ausprägungen innerhalb der Berufswahlmotivationen im Sinne des FIT-Choice Modells zeigen, vor allem innerhalb der sozialen und intrinsischen Orientierungen. Auch sollte sichtbar werden, dass die Hauptmotivationen der Studierenden sozialer und intrinsischer Natur sind. Das bereits angesprochene breite Spektrum an Aufgaben des Lehrberufes wird folglich auch Personen mit unterschiedlichen Werten, Zielen und Erwartungsüberzeugungen ansprechen. Der methodische Zugang der latenten Profilanalyse kommt dieser Anforderung entgegen, indem die Profile in ihrer erwarteten Vielfalt identifiziert werden.

2. Inwieweit unterscheiden sich Studierende mit jenen Profilen hinsichtlich ihrer berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen?

Wie bereits ausgeführt, sind Selbstwirksamkeitserwartungen im Studium eine wesentliche Determinante von Studienverlauf- und -erfolg. Gestützt auf Banduras

Selbstwirksamkeitstheorie (Bandura 1997) sowie der Erwartungs-Wert-Theorie nach Eccles und Wigfield (2002) wird erwartet, dass die Berufswahlmotivation zu Beginn des Studiums die Selbstwirksamkeits- bzw. Erfolgserwartungen vorhersagen kann. Selbstwirksamkeitserwartungen entstehen nach Bandura (1997) erfahrungsbasiert aus der kognitiven Verarbeitung von Informationen aus vier unterschiedlichen Quellen (eigene Erfolgserfahrungen, stellvertretende Erfahrungen, verbale Überzeugungen, physiologische und affektive Zustände), die von den unterschiedlichen Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten im Studium abhängig sind. Die Ausgangsmotivation, aus der heraus ein Studium aufgenommen wird, ist, wie die berichteten Forschungsergebnisse zum Studienverlauf zeigen (König und Rothland 2013), als ein guter Prädiktor wahrscheinlich. Zusammenhänge, welche diese Annahmen stützen, zeigt Bilim (2014): Aus einer itemzentrierten Perspektive zeichnen sich große positive Zusammenhänge zwischen berufsspezifischer Selbstwirksamkeitserwartung und intrinsischer Berufswahlmotivation bei Lehramtsstudierenden der Primarstufe ab. Persönliche Motivationen deuten hingegen kleinere positive oder keine statistisch bedeutsamen Zusammenhänge an und die Wahl des Lehramtes aus Verlegenheit zeigt einen negativen Zusammenhang mit den eingeschätzten Selbstwirksamkeitserwartungen. Insgesamt lassen sich daraus folgende Annahmen ableiten:

Aufgrund gemachter Vorerfahrungen und somit unterschiedlicher motivationaler Dispositionen zwischen den identifizierten Profilen sollten sich in der Gegenüberstellung der Profile Unterschiede im Hinblick auf lehrberufsspezifischer Selbstwirksamkeitserwartungen zeigen. Vor allem jene Profile, welche hohe soziale und intrinsische Motivationskonstellationen aufweisen, sollten sich hinsichtlich berufsspezifischer Selbstwirksamkeitserwartungen als günstiger hervorheben. Profile mit Tendenzen zur Wahl des Lehramtes als Verlegenheitslösung dürften erwartungsgemäß als unvorteilhafter gelten.

Das bereits genannte FIT-Choice Modell ist ein heuristisches Modell der Einflussfaktoren auf die Wahl ein Lehramtsstudium aufzunehmen, dass verschiedene konzeptuelle Ebenen (Selbstkonzept, Sozialisationserfahrungen, Motive etc.) zusammenbringt. Diese Elemente sind aber gemäß der Erwartungs-Wert-Theorie klar konzeptuell voneinander zu trennen. Daher beschränkt sich diese Studie auf die Wertkomponente im Erwartungs-Wert-Modell.

2 Methodisches Vorgehen

2.1 Stichprobe

Die Daten der vorliegenden Studie wurden innerhalb des als Multi-Kohorten-Sequenz-Design konzipierten Forschungsprojektes *SMILE* erhoben. Das Projekt fokussiert die Entwicklung von Studierendenmerkmalen von Lehramtsstudierenden am Standort Salzburg.

Für die vorliegende Studie bilden Studierende zweier Kohorten die Datengrundlage. Alle Teilnehmenden studieren das Lehramtsstudium Sekundarstufe (Allgemeinbildung). Die Untersuchung fand einige Wochen nach Studienbeginn in Eingangslehrveranstaltungen des Bachelorstudiums statt. Es wurde über online-basierte

Verfahren erhoben. Insgesamt beteiligten sich über beide Kohorten hinweg 366 Studierende, wobei 173 Personen davon auf eine Kohorte und 193 Studierende auf die andere Kohorte entfallen. Im Mittel sind die Studierenden 20,71 Jahre alt ($SD=4,36$, 69,5 % weiblich, 30,5 % männlich), was ungefähr der Zielpopulation entspricht.

2.2 Erhebungsinstrumente

Die professionsspezifischen Dimensionen der Selbstwirksamkeitserwartungen der Studierenden wurden mit der Kurzversion der Ohio State Teacher Efficacy Scale (Tschannen-Moran und Woolfolk Hoy 2001) erfasst. Diese umfasst die drei Dimensionen *Classroom Management*, *Instruktionsstrategien* und *SchülerInnen-Engagement*. Das Antwortformat der 12 Items stellt eine 6-stufige Likert-Skala dar, auf der die Befragten ihre Fähigkeiten bezüglich spezifischer Herausforderungen von 1 (sehr schlecht) bis 6 (sehr gut) einschätzten. Die interne Konsistenz ist als akzeptabel anzusehen (siehe Tab. 1).

Die Berufswahlmotivationen wurden, angelehnt an die FIT-Choice Skalen (Watt et al. 2012) mit der deutschen Version (König und Rothland 2012) über die *persönlichen*, *sozialen* und *intrinsischen Motivationen* und die *Verlegenheitslösung*, mit insgesamt 22 Items erhoben. Der persönliche Nutzen konstituiert sich dabei aus den beiden Subdimensionen *berufliche Sicherheit* und *Vereinbarkeit von Familie und Beruf*. Der soziale Nutzen besteht aus den Dimensionen *Zukunft der Kinder und Jugendlichen mitgestalten*, *soziale Benachteiligung aufheben*, *sozialen Beitrag für die Gesellschaft leisten* und der *Arbeit mit Kindern und Jugendlichen*. Auf einem 7-stufigen Antwortformat von 1 (stimme überhaupt nicht zu) bis 7 (stimme voll und ganz zu) werden Aussagen, welche lehrberufsspezifische Motivationen abbilden, bewertet. Die interne Konsistenz ist überwiegend als gut einzustufen (siehe Tab. 2). Die *intrinsische Berufswahlmotivation* und das *Mitgestalten der Zukunft der Kinder und Jugendlichen* weisen eine relativ geringe Reliabilität auf, werden allerdings aus Gründen der Vergleichbarkeit in den weiteren Analysen mitberücksichtigt.

2.3 Analysestrategie

Mit dem manuellen Three-Step Approach (Asparouhov und Muthén 2014) wurden in Mplus Version 8.2 (Muthén und Muthén 2018) latente Profilanalysen mit den

Tab. 1 Mittelwerte, Standardabweichungen, interne Konsistenz, Itemanzahl und Beispielitems der Subdimensionen der OSTES-Skala

Subskala	M	SD	α	Itemanzahl	Beispielitems
					Wie gut können Sie ...
Classroom Management	4,41	0,61	0,74	4	... störendes Verhalten im Unterricht kontrollieren?
SchülerInnen-Engagement	4,63	0,61	0,68	4	... Ihre SchülerInnen daran glauben lassen, dass sie gut in der Schule sein könnten?
Instruktionsstrategien	4,66	0,69	0,75	4	... eine Vielfalt von verschiedenen Beurteilungsstrategien anwenden?

Tab. 2 Mittelwerte, Standardabweichungen, interne Konsistenz, Itemanzahl und Beispielitems der FIT-Choice Skalen

Skala	<i>M</i>	<i>SD</i>	α	Item- anzahl	Beispielitems
					Ich möchte LehrerIn werden, denn ...
Berufliche Sicherheit	4,94	1,29	0,84	3	... als LehrerIn hat man eine sichere Stelle
Vereinbarkeit von Familie und Beruf	4,71	1,47	0,86	3	... die Schulferien lassen sich gut mit Familienverpflichtungen vereinbaren
Zukunft der Kinder und Jugendlichen mitgestalten	6,14	0,85	0,56	2	... als LehrerIn kann ich die nächste Generation beeinflussen
Soziale Benachteiligung aufheben	5,64	1,08	0,78	2	... als LehrerIn kann ich etwas mehr für die sozial Benachteiligten tun
Sozialen Beitrag für die Gesellschaft leisten	5,89	0,95	0,80	3	... als LehrerIn kann ich etwas Nützliches für die Gesellschaft tun
Arbeit mit Kindern und Jugendlichen	5,98	1,11	0,92	3	... ich arbeite gerne mit Kindern/Jugendlichen
Intrinsische Berufswahlmotivation	5,57	1,02	0,57	3	... ich unterrichte gern
Verlegenheitslösung	2,01	1,15	0,63	3	... ich habe für mein Wunschstudium keine Zulassung bekommen

Mittelwerten der (Sub-)Skalen der FIT-Choice Skala durchgeführt. Wie die latente Klassenanalyse ist die latente Profilanalyse ebenso ein statistisches Vorgehen zur Identifikation homogener Subgruppen innerhalb einer Stichprobe. Sie folgt der Annahme, dass die Zusammenhänge zwischen betrachteten Variablen durch a priori existierende *latente Profile* erklärt werden können (Geiser 2011). Ziel ist das Zusammenfassen von Fällen mit ähnlichen Antwortmustern innerhalb eines latenten Profils. Pro Fall wird während der Analysen eine Zuordnungswahrscheinlichkeit zu den jeweils identifizierten Profilen berechnet (Gollwitzer 2007). Die latente Profilanalyse wird im Gegensatz zur latenten Klassenanalyse mit kontinuierlichen Variablen durchgeführt, allerdings wird die latente Klassenanalyse oft als Überbegriff verwendet (Collins und Lanza 2010).

Um die bestmögliche Anzahl der Profile ermitteln zu können, werden mehrere Kriterien herangezogen: Grundsätzlich sollten Lösungen mit wenigen Profilen präferiert werden (Geiser 2011; Gollwitzer 2007). Als informationstheoretische Maße werden der AIC, BIC und der sample-size adjusted BIC herangezogen (Gollwitzer 2007), wobei der Fokus auf BIC und SABIC liegen sollte (Nylund et al. 2007). Um die Passung verschiedener Profillösungs-Modelle mit den beobachteten Daten zu testen, werden statistische Tests wie der Vuong-Lo-Mendel-Rubin Test (VLMRT), dessen adjustierte Variante (aVLMrT) und der Bootstrap-Likelihood-Ratio Test herangezogen (Geiser 2011; Nylund et al. 2007). Sie testen jeweils ein *k*-Modell gegen ein *k-1*-Modell auf deren Modellpassung. Ein signifikanter *p*-Wert sagt dabei eine bessere Passung des *k*-Modells im Gegensatz zur *k-1*-Lösung aus. Als Mindestkri-

terien für die generelle Lösung sind Entropy und die mittleren Zugehörigkeitswahrscheinlichkeiten zu sehen. Ein Wert nahe 1 der Entropy sichert die Zuverlässigkeit der Profillösung ab (Geiser 2011). Außerdem sollten die mittleren Zuordnungswahrscheinlichkeiten zu den Profilen über 0,80 ausfallen (Rost 2006).

Nach Asparouhov und Muthén (2014) eignet sich der manuelle Three-Step Approach vor allem dann, wenn komplexe Modelle spezifiziert werden. So wird im ersten Schritt eine klassische latente Profilanalyse (Berufswahlmotive) durchgeführt, um die latente Zugehörigkeitsvariable (Profile) zu identifizieren. Im zweiten Schritt werden die Zugehörigkeits(un)wahrscheinlichkeiten der nun gebildeten latenten Profilvariable bestimmt, um diese in den weiteren Schätzungen zu berücksichtigen. Mplus gibt diese in Form einer Logits (*for most likely latent class membership (row) by latent class (column)*)-Matrix aus. Im dritten Schritt werden dann das finale Modell und die Outcomes (Selbstwirksamkeitserwartungen) spezifiziert und geschätzt. Um Verzerrungen der Profilvariable gering zu halten und möglichst nahe an den wahren Werten zu sein, werden die Zugehörigkeitswahrscheinlichkeiten zu den Profilen auf die Werte der vorab geschätzten latenten Profilvariable fixiert (Asparouhov und Muthén 2014).

Um die Unterschiede hinsichtlich der drei latent modellierten Selbstwirksamkeitserwartungen zwischen den Profilen unter Kontrolle von Geschlecht und Alter zu prüfen, wurden für jede der Selbstwirksamkeitsdimensionen und Profile paarweise Differenztests (*t*-Tests) durchgeführt.

3 Ergebnisse

In einem ersten Schritt wurde mittels konfirmatorischer Faktorenanalysen die Passung der Skalen zu den vorliegenden Daten überprüft. Sowohl die Struktur der FIT-Choice Skalen, χ^2 (181, $n = 366$) = 334,64, $p < 0,001$; RMSEA = 0,05, SRMR = 0,04; CFI = 0,94; TLI = 0,93, als auch der OSTES Skalen, χ^2 (51, $n = 310$) = 109,88; $p < 0,001$; RMSEA = 0,06; SRMR = 0,06; CFI = 0,93; TLI = 0,91, zeigen eine zufriedenstellende Passung zu den vorliegenden Daten (Hu und Bentler 1999; Schermelleh-Engel et al. 2003).

3.1 Latente Profile

Basis für die durchgeführten Profilanalysen bilden die Mittelwerte der FIT-Choice Skalen. Auf Basis der informationstheoretischen Maße kann eine stetige Verringerung des AIC, BIC und SABIC bis hin zur Fünf-Profillösung beobachtet werden (siehe Tab. 3). Beschränkt man sich auf den BIC und SABIC, wie Nylund et al. (2007) ausführen, deuten diese auf eine Vier-Profillösung hin. Der Abgleich mit visuellen Verfahren, wie im konkreten Fall der Darstellung von Elbow-Plots (Morin et al. 2015) lässt keine eindeutige Lösung zu: Der „Knick“ ist nicht eindeutig bei einer Drei- oder Vier-Profillösung ersichtlich. Eindeutigere Informationen liefern die statistischen Vergleichstests: Der BLRT als bestes Verfahren (Nylund et al. 2007) gibt über die sieben Profillösungen keine genauere Auskunft. Allerdings ist eindeutig festzustellen, dass der VLMRT und dessen adjustierte Variante nach einer Drei-

Tab. 3 Fit-Indizes der latenten Profilanalyse

#Profile	Entropy	AIC	BIC	SABIC	VLMRT	aVLMRT	BLRT
1	1	8908,47	8970,92	8920,15	/	/	/
2	0,82	8237,85	8366,64	8261,94	<0,001	<0,001	<0,001
3	0,85	7988,47	8183,60	8024,97	0,009	0,009	<0,001
4	0,83	7865,10	8126,58	7914,01	0,178	0,181	<0,001
5	0,83	7784,09	8111,91	7845,41	0,280	0,283	<0,001
6	0,87	7739,94	8134,11	7813,68	0,406	0,408	0,001
7	0,82	7710,04	8170,56	7796,19	0,507	0,508	0,010

Anmerkung: *AIC* Akaike Information Criterion, *BIC* Bayesian Information Criterion, *SABIC* sample-size adjusted BIC, *VLMRT* Vuong-Lo-Mendell-Rubin Likelihood Ratio Test, *aVLMRT* adjusted Vuong-Lo-Mendell-Rubin Likelihood Ratio Test, *BLRT* Bootstrap-Likelihood Ratio Test

Profillösung keine bedeutsame Verbesserung des Modells zeigen. Die Entscheidung über die Anzahl der identifizierten Profile fällt daher auf drei Profile. Ebenso bestätigen die Entropy (0,85) und die mittleren Zuordnungswahrscheinlichkeiten (>0,92) die Zuverlässigkeit der gewählten Lösung. Auch die inhaltliche Interpretationsmöglichkeit untermauert diese Lösung als plausibel.

Inhaltlich können die so identifizierten Profile (siehe Abb. 1) wie folgt beschrieben werden:

Profil 1 – Die Unentschlossenen Profil 1 ist mit 138 Personen das am häufigsten vorzufindende Muster. Als vorherrschendes Motiv wurde die *Zukunft der Kinder und Jugendlichen mitgestalten* genannt. Kaum geringer wurden *persönliche, soziale und intrinsische Motivationen* als Leitmotivationen angegeben. Innerhalb dieses Profils sind die Motive wenig ausdifferenziert und daher annähernd gleich stark ausgeprägt. Eine Ausnahme bildet die Wahl des Lehrberufes als *Verlegenheitslösung*: Sie wird grundlegend abgelehnt, ist aber im Vergleich zu den anderen Profilen höher ausgeprägt.

Profil 2 – Die intrinsisch Motivierten 94 Personen der Gesamtstichprobe weisen ein Muster auf, welches als zentrale Berufswahlmotivation die *Arbeit mit Kindern und Jugendlichen* darstellt. Ebenso waren *soziale Motivationen* und die *intrinsische Berufswahlmotivation* überdurchschnittlich ausschlaggebend dafür, das Lehramtsstudium aufzunehmen. *Persönliche Motivationen* scheinen eine weniger deutliche Rolle zu spielen. Stark ablehnend sind diese Personen gegenüber der Wahl des Lehramtes als *Verlegenheitslösung*.

Profil 3 – Die sozial Motivierten 134 Personen berichten als zentrale Motivation, die *Zukunft der Kinder und Jugendlichen mitgestalten* zu können, und weisen eine allgemein höhere Tendenz zu *sozialen und intrinsischen Motivationen* auf. Im Vergleich zu Profil 1 sind sowohl allgemein höhere Werte als auch eine stärkere Ausdifferenzierung der Motivationen festzustellen: So ist bei diesem Antwortmuster festzuhalten, dass die *Vereinbarkeit von Beruf und Familie* und *berufliche Sicherheit*

Abb. 1 Identifizierte Profile auf Basis der FIT-Choice Skalen

eine weniger bedeutungstragende Rolle als *soziale Motivationen* spielen. Die Wahl des Lehramtes aus *Verlegenheit* trifft tendenziell wenig zu.

3.2 Profile und Selbstwirksamkeitserwartungen

Die Unterschiede der Intercepts der drei Selbstwirksamkeitsdimensionen zwischen den Profilen wurden paarweise über Differenztests analysiert. Um der Alphafehler-Kumulierung zu entgegnen, wurde eine Bonferroni-Korrektur der p -Werte vorgenommen. In den Analysen wurden Geschlecht und Alter als Kovariaten mitberücksichtigt. Für einen geeigneten Umgang mit den fehlenden Werten wurde als erster Schritt geprüft, ob die fehlenden Werte komplett zufällig sind. Little's MCAR-Test zeigte, dass die fehlenden Werte komplett zufällig im Datensatz sind, χ^2 (57, $n=366$) = 45,65, $p=0,860$, somit also mit keiner Verzerrung der Ergebnisse durch die fehlenden Werte auszugehen ist (Little 1988). Daher wurde bei der latenten Spezifikation der Selbstwirksamkeitsdimensionen fehlende Werte durch Mplus mit der Full Maximum Likelihood (FIML)-Methode modellbasiert geschätzt (Lüdtke et al. 2007).

Wie in Tab. 4 dargestellt, können signifikante Unterschiede über zwei der drei Dimensionen verzeichnet werden. Personen, welche Profil 2 aufweisen, also vornehmlich aus sozialen und intrinsischen Beweggründen im Lehramt eingeschrieben sind, schätzen sich signifikant höher in ihren Selbstwirksamkeitserwartungen

Tab. 4 Paarweise durchgeführte Differenztests (t-Tests) der Selbstwirksamkeitsdimensionen

	Classroom Management					Instruktionsstrategien					SchülerInnen-Engagement				
	Intercept	SE	$\Delta_{Intercept}$	t	p	Intercept	SE	$\Delta_{Intercept}$	t	p	Intercept	SE	$\Delta_{Intercept}$	t	p
Profil 1 vs	3,602	0,250	-0,350	-3,285	0,009	4,274	0,235	-0,223	-1,961	0,450	4,688	0,249	-0,341	-3,185	0,009
Profil 2	3,952	0,229				4,497	0,218				5,029	0,231			
Profil 1 vs	3,602	0,250	-0,191	-1,732	0,747	4,274	0,235	-0,224	-1,741	0,738	4,688	0,249	-0,261	-2,227	0,234
Profil 3	3,793	0,253				4,498	0,229				4,948	0,251			
Profil 2 vs	3,952	0,229	0,159	1,488	1,000	4,497	0,218	-0,001	-0,005	1,000	5,029	0,231	0,081	0,741	1,000
Profil 3	3,793	0,253				4,498	0,229				4,948	0,251			

Anmerkungen: *Intercepts* die für Alter und Geschlecht adjustierten Mittelwerte der Selbstwirksamkeitsdimensionen; *p*-Werte mittels Bonferroni-Verfahren korrigiert

in den Dimensionen *Classroom Management* ($p \leq 0,009$) und *SchülerInnen-Engagement* ($p \leq 0,009$) ein, als Personen, welche Profil 1 zuzuordnen sind.

4 Diskussion

Die erste Forschungsfrage fokussierte differentielle Konstellationen der Berufswahlmotive. Es wurde eine Drei-Profillösung der Berufswahlmotivationen identifiziert. Insgesamt konnten über alle Profile hinweg hohe Werte innerhalb der sozialen und intrinsischen Motivationen verzeichnet werden. Eines der Profile weist sehr hohe Merkmalsausprägungen in der intrinsischen Berufswahlmotivation und in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen auf. Ein zweites Profil zeichnet sich vor allem in sozial-gesellschaftlichen Aspekten aus. Studierende, welche die dritte Motivationskonstellation aufweisen, zeigen allgemein niedrigere Werte in allen Dimensionen der Berufswahlmotivation, ausgenommen der Verlegenheitslösung.

Auffallend bei den Motivationskonstellationen aller drei Profile ist der relativ geringe Unterschied bei den Werten der persönlichen Motivationen *berufliche Sicherheit* und *Vereinbarkeit von Familie und Beruf*. Erst bei den Dimensionen *Zukunft der Kinder und Jugendlichen mitgestalten*, *soziale Benachteiligung aufheben* und *sozialen Beitrag für die Gesellschaft leisten* findet zumindest eine Ausdifferenzierung von Profil 1 statt. Profil 2 und 3 zeigen hier noch Ausprägungen im ähnlichen Wertebereich, Profil 1 weist deutlich geringere Werte auf. Ähnliche Werte weist Profil 1 bei den Subskalen *Arbeit mit Kindern und Jugendlichen* und *intrinsische Berufswahlmotivation* auf. Profil 2 und 3, welche bisher noch sehr ähnlich in ihren Ausprägungen waren, sind hier deutlich unterschiedlich: Studierende des Profils 3 verfügen bei der *Arbeit mit Kindern und Jugendlichen* und der *intrinsischen Berufswahlmotivation* über weniger hohe Werte als bei den vorangegangenen Dimensionen. Studierende mit Profil 2 zeigen ein entgegengesetztes Muster: Die *Arbeit mit Kindern und Jugendlichen* und die *intrinsische Berufswahlmotivation* sind die am höchsten ausgeprägten Motivationen. Bei der Dimension der *Verlegenheitslösung* ist über alle drei Profile eine allgemein ablehnende Tendenz zu verzeichnen. Am deutlichsten ist die Ablehnung bei Profil 2 erkennbar, weniger markant bei Profil 1.

Als mögliche Erklärung der Unterschiede der Profile 1 und 2 sind die Differenzen innerhalb der sozialen und intrinsischen Beweggründe heranzuziehen. Studierende, welche die Motivationskonstellation des Profil 1 zeigen, weisen deutlich geringere Werte in diesen Dimensionen auf. In Bezug auf die *Verlegenheitslösung* dreht sich das Verhältnis um: Profil 1 lehnt die Wahl des Lehramtsstudiums weniger stark ab als Studierende mit Profil 2.

Die zweite Forschungsfrage untersucht die Prädiktion der berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen durch die identifizierten Motivprofile. Die Annahme, dass sich jenes Profil, welches hohe Werte in sozial und intrinsischen Orientierungen aufweist, in seinen Selbstwirksamkeitserwartungen als günstig herausstellt, kann bestätigt werden. Sowohl in den Selbstwirksamkeitserwartungen hinsichtlich *Classroom Management* als auch *SchülerInnen-Engagement* schätzen sich diese Studierenden signifikant besser ein als die Unentschlossenen (Profil 1). Dass in der

Dimension *Instruktionsstrategien* kein Effekt sichtbar wird, macht aus inhaltlichen Überlegungen Sinn: Zum Zeitpunkt der Erhebung sind die Studierenden am Beginn ihres Lehramtsstudiums. Es kann davon ausgegangen werden, dass sie zu diesem Zeitpunkt beispielsweise noch keine „Vielfalt von Beurteilungsstrategien anwenden“ (vgl. Tab. 1; Beispielitem Instruktionsstrategien) können, da ihnen diese im Wesentlichen noch nicht bekannt sind und sich daher, ausgehend von den Motivationsprofilen, keine signifikant sichtbaren Unterschiede in den Selbsteinschätzungen zeigen.

Auffallend sind außerdem die geringen Unterschiede zwischen den Unentschlossenen (Profil 1) und den sozial Motivierten (Profil 3). Obwohl sich Profil 2 und Profil 3 über die persönlichen und sozialen Motivationen (*Zukunft der Kinder und Jugendlichen mitgestalten, Aufheben von Benachteiligung, Leisten eines sozialen Beitrags*) sehr ähneln, sind die Unterschiede zu Profil 1 in keiner der Dimensionen feststellbar. Der Unterschied zu Profil 2 ist in den Dimensionen *Arbeit mit Kindern und Jugendlichen* und *intrinsische Berufswahlmotivation* festzustellen: Hier weist Profil 3 deutlich geringere Werte auf. Es kann daher geschlussfolgert werden, dass vor allem die Motivation, mit *Kindern und Jugendlichen zu arbeiten*, und die *intrinsische Motivation* als günstige Ausgangslage zu Beginn des Studiums zu sehen ist. Dies bestätigt bisher vorliegende Befunde (Rothland 2016).

Was die vorhandenen nicht-signifikanten Unterschiede betonen, ist die Relevanz der mehrdimensionalen Betrachtung von Motivation: Nicht nur einzelne Dimensionen sind relevant für vorhandene Gemeinsamkeiten oder Unterschiede. Ebenso zeigt sie aber, dass soziale Motivationen in Konstellation mit anderen Beweggründen Unterschiede hinsichtlich der Selbstwirksamkeitserwartungen erklären können. In der intraindividuellen Darstellung der Berufswahlmotivationskonstellationen ermöglicht der personenzentrierte Ansatz eine differenzierte Darstellung der Eingangsbedingungen von Studierenden.

Vor allem das Profil der intrinsisch Motivierten zeigt sich als günstige motivationale Ausgangskonstellation zu Beginn des Studiums. Es kann vermutet werden, dass diese Personen den Prozess des Studiums erfolgreicher bewältigen werden (König und Rothland 2013; Lauermann et al. 2017; Lipowsky und Rzejak 2017; Richardson et al. 2007) und in ihrer Tätigkeit als Lehrperson besser mit Belastung umgehen können, höhere Berufszufriedenheit und höheres Berufsengagement zeigen (Schmitz und Schwarzer 2000).

Mit Blick auf die Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartungen kann erwartet werden, dass vor allem bei den intrinsisch Motivierten ein deutlicherer Anstieg dieser stattfindet, da diese Lerngelegenheiten besser nutzen werden und die gemachten Erfahrungen im weiteren Studienverlauf sowie in der Schulpraxis mit mehr Engagement und Durchhaltevermögen begegnet werden könnten. Ausgehend von ihren erhöhten Fähigkeitserwartungen werden sie sich wahrscheinlicher unbekannte Aufgaben und Situationen zutrauen (Eccles und Wigfield 2002). Wenn diese als positiv bewältigt erlebt werden, stärkt dies die Einschätzung der eigenen Erfolge (Bandura 1997), welche wiederum die wesentliche Quelle für die Entstehung von Selbstwirksamkeitserwartungen sind.

Ausgehend von dem weniger günstigen Motivationsprofil der Unentschlossenen könnte es dazu kommen, dass sich diese weniger oft neuen Herausforderungen stel-

len und somit das Erleben eigener Erfolge möglicherweise eingeschränkt ist, was dazu führen könnte, dass sich berufsspezifische Fähigkeitserwartungen weniger positiv entwickeln (Eccles und Wigfield 2002). In weiterer Folge kann dies bedeuten, dass sich auf Grund fehlender wahrgenommener Lerngelegenheiten negative Emotionen (zum Beispiel Ängstlichkeit) entwickeln und im tatsächlichen Unterrichtshandeln niederschlagen.

Vor dem Hintergrund, dass motivationale Orientierungen einen zentralen Prädiktor für einen möglichen Studienabbruch darstellen (Schiefele et al. 2007), müssten vor allem Studierende, welche Profil 1 aufweisen, unterstützt werden. Mit knapp über einem Drittel (37 %) in der vorliegenden Studie handelt es sich bei diesem Profil um eine nicht unerheblich große Studierendengruppe. Um Prävention für Studienabbruch leisten zu können, legen Schiefele et al. (2007) nahe, Lehrveranstaltung motivationsförderlich zu gestalten.

Aus den Ergebnissen wird deutlich, dass Studierende mit unterschiedlichen Eingangsdispositionen Unterschiede in den tätigkeitsrelevanten Selbstwirksamkeitsdimensionen bereits zu Studienbeginn aufweisen. Daher sollte diesen heterogenen Lerngruppen auch in der LehrerInnenbildung mit Differenzierungen begegnet werden. Studierende mit weniger positiven Eingangskonstellationen (z. B. Berufswahlmotiven) könnten unter anderem von konkreten berufsorientierenden Kursen, welche die Herausforderungen und positiven Seiten in realistischer Weise kommunizieren, profitieren. Um einen entsprechenden Reflexionsprozess bereits anstoßen zu können, ist in das Studiendesign ein Rückmeldeverfahren integriert: Die teilnehmenden Studierenden bekommen auf Individualebene Mittelwerte in den betreffenden Dimensionen rückgemeldet und können mittels integrierter Interpretationshilfe das Feedback verstehen. Eine in diesem Zusammenhang angeregte Reflexion der Überzeugungen, warum der Lehrberuf das Berufsziel ist, kann für die weitere motivationale Entwicklung im Studienverlauf von Vorteil sein.

Im Hinblick auf weitere, weniger auf das identifizierte Risikoprofil bezogene, praktische Implikationen für das Lehramtsstudium ist es vor diesem Hintergrund bedeutsam, Studien- und Berufswahlmotivationen als relevantes Themenfeld in der Laufbahnberatung (z. B. im Kontext von Verfahren zur Eignungsabklärung), insbesondere in der Studieneingangsphase (z. B. in bildungswissenschaftlichen Einführungsveranstaltungen zum Lehrberuf), angemessen zu berücksichtigen und Studierende zur Selbstreflexion über den Berufswunsch LehrerIn anzuregen. Ziel sollte es sein, ein differenziertes Bild über den LehrerInnenberuf, deren Anforderungen und Aufgabenbereiche sowie über vorteilhafte und weniger günstige Berufswahlmotive für die Berufswahl zu vermitteln. Das Anregen zum Sammeln pädagogischer Vorerfahrungen, auch durch Praktika mit einem berufsorientierenden Schwerpunkt, erscheint mit Blick auf Berufswahlmotivationen besonders angebracht. Wie Cramer (2016, S. 43) zusammenfassend darstellt, begünstigen pädagogische Vorerfahrungen „die Zielgerichtetheit und Entscheidungssicherheit bei der Berufswahl (Schreiber et al. 2012; König et al. 2013)“, deuten „auf eine größere Berufswahlreife (Cramer 2012, S. 215)“ hin und haben „positive prädiktive Effekte [...] auf das Erleben der Befähigung zur Berufsausübung (Rothland 2014a, S. 369)“.

Sicherlich sind bei der Interpretation der Ergebnisse einige Einschränkungen zu berücksichtigen. Die Gesamtstichprobe mit 366 Personen ist relativ klein, kann aber

dennoch als repräsentativ für den Standort angesehen werden. Auch wurde nur ein sparsames Set an Variablen der FIT-Choice Skalen eingesetzt, was die Vergleichbarkeit mit anderen Studien nur teilweise ermöglicht. Basierend auf der Erwartungswert-Theorie (Eccles und Wigfield 2002) kann für die Berufswahl nur die Werte-Dimension abgebildet werden, nicht aber die Erwartungs-Dimension. Ebenso fand die Befragung der motivationalen Orientierungen erst zu einem Zeitpunkt statt, zu dem die Studierenden bereits studierten, sodass eine retrospektive Selbsteinschätzung abgefragt wurde. Weiterhin bedarf eine Entwicklungsperspektive der motivationalen Konstrukte eine längsschnittliche Anlage der Studie.

Für zukünftige Forschungen sollte eine Erweiterung der motivationalen Ausgangslagen angedacht werden, sodass auf Basis des personenzentrierten Ansatzes eine noch differenziertere Ausgangslage der Lehramtsstudierenden dargestellt werden kann. In weiterer Folge können so gezieltere und spezifischere Lerngelegenheiten, welche die Laufbahnentwicklung der Studierenden unterstützen, implementiert werden. Auch bieten diese Ergebnisse bereits die Möglichkeit, sie in die verpflichtende Studieneingangsphase einzubinden und so Beratungsangebote optimieren zu können. Weiterhin liegen bisher wenige empirische Hinweise im Hinblick auf die Stabilität von Berufswahlmotiven im Lehramt vor. Für die Erklärung weiterer Kontextfaktoren scheint dies ebenso zwingend notwendig.

Mit dieser Studie liegt der Versuch vor, über personenzentrierte Verfahren den theoretisch postulierten Zusammenhang zwischen Berufswahlmotiven und unterrichtsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrpersonen genauer zu untersuchen. Es ließen sich unterschiedliche Berufswahlmotive identifizieren, die in differenzieller Art und Weise mit den Selbstwirksamkeitserwartungen korrespondierten.

Funding Open access funding provided by Paris Lodron University of Salzburg.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

Literatur

- Asparouhov, T., & Muthén, B. (2014). Auxiliary variables in mixture modeling: three-step approaches using Mplus. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 21(3), 329–341. <https://doi.org/10.1080/10705511.2014.915181>.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175–1184. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175>.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>.
- 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* (S. 29–53). Münster: Waxmann.
- Bergmann, C., & Eder, F. (2005). *AIST-R. Allgemeiner-Interessen-Struktur-Test mit Umwelt-Struktur-Test (UST-R). Revision*. Göttingen: Beltz.
- Bilim, I. (2014). Pre-service elementary teachers' motivations to become a teacher and its relationship with teaching self-efficacy. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, 152, 653–661. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.258>.
- Billich-Knapp, M., Küsting, J., & Lipowsky, F. (2012). Profile der Studienwahlmotivation bei Grundschullehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(5), 696–719.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R. J. (2015). Beyond dichotomies. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>.
- Brookhart, S. M., & Freeman, D. J. (1992). Characteristics of entering teacher candidates. *Review of Educational Research*, 62(1), 37–60. <https://doi.org/10.3102/00346543062001037>.
- Collins, L. M., & Lanza, S. T. (2010). *Latent class and latent transition analysis: With applications in the social, behavioral and health sciences*. Hoboken: Wiley.
- Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cramer, C. (2016). Personale Merkmale Lehramtsstudierender als Ausgangslage der professionellen Entwicklung. Dimensionen, Befunde und deren Implikationen für die Lehrerbildung. In M. Rothland (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf* (S. 31–56). Münster: Waxmann.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>.
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2016). Teachers' motivation and beliefs. In K. Wentzel & D. Miele (Hrsg.), *The handbook on motivation at school* (S. 340–360). New York: Routledge.
- Geiser, C. (2011). *Datenanalyse mit Mplus*. Wiesbaden: VS.
- Gold, B., Hellermann, C., & Holodyski, M. (2017). Effekte videobasierter Trainings zur Förderung der Selbstwirksamkeitserwartungen über Klassenführung im Grundschulunterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20, 115–136. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0727-5>.
- Gollwitzer, M. (2007). Latent-class-analysis. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 279–306). Heidelberg: Springer.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>.
- Kirchler, E., & Walenta, C. (2010). *Motivation* (1. Aufl.). Stuttgart Wien: UTB.
- Klassen, R., & Tze, V. M. C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: a meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59–76. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>.
- Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, 23(1), 21–43. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8>.
- 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(3), 289–315. <https://doi.org/10.1080/1359866x.2012.700045>.
- König, J., & Rothland, M. (2013). Pädagogisches Wissen und berufsspezifische Motivation am Anfang der Lehrerausbildung. Zum Verhältnis von kognitiven und nicht-kognitiven Eingangsmerkmalen von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59, 43–65.
- König, J., Drahmann, M., & Rothland, M. (2018). Motivprofile von Studierenden zu Beginn der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 8, 153–171. <https://doi.org/10.1007/s35834-018-0212-0>.
- Kunter, M. (2011). Forschung zur Lehrermotivation. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 527–539). Münster: Waxmann.
- Lauermann, F., Karabenick, S. A., Carpenter, R., & Kuusinen, C. (2017). Teacher motivation and professional commitment in the United States: the role of motivations for teaching, teacher self-efficacy and

- sense of professional responsibility. In H. M. G. Watt, P. W. Richardson & K. Smith (Hrsg.), *Global perspectives on teacher motivation* (S. 322–348). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2017). Fortbildungen für Lehrkräfte wirksam gestalten – Erfolgsversprechende Wege und Konzepte aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. *Bildung und Erziehung*, 70(4), 379–400. <https://doi.org/10.7788/bue-2017-700402>.
- Little, R. (1988). A test of missing completely at random for multivariate data with missing values. *Journal of the American Statistical Association*, 83(404), 1198–1202. <https://doi.org/10.1080/01621459.1988.10478722>.
- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U., & Köller, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung. *Psychologische Rundschau*, 58(2), 103–117. <https://doi.org/10.1026/0033-3042.58.2.103>.
- Morin, A. J. S., Meyer, J. P., Creusier, J., & Biétry, F. (2015). Multiple-group analysis of similarity in latent profile solutions. *Organizational Research Methods*, 19(2), 231–254. <https://doi.org/10.1177/1094428115621148>.
- Muthén, B., & Muthén, L. (2018). *Mplus (Version 8.2)*. Los Angeles: Muthén & Muthén.
- Nylund, K. L., Asparouhov, T., & Muthén, B. O. (2007). Deciding on the number of classes in latent class analysis and growth mixture modeling: a Monte Carlo simulation study. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 14(4), 535–569. <https://doi.org/10.1080/10705510701575396>.
- O'Neill, S. C., & Stephenson, J. (2011). The measurement of classroom management self-efficacy: a review of measurement instrument development and influences. *Educational Psychology*, 31, 261–299.
- Richardson, P. W., Watt, H. M. G., & Tysvaer, N. M. (2007). What motivates people from business-related careers to change to teaching. In M. F. Ozbilgin & A. Malach-Pines (Hrsg.), *Career choice in management and entrepreneurship—A research companion* (S. 219–239). Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Rost, J. (2006). Latent-Class-Analyse. In F. Petermann & M. Eid (Hrsg.), *Handbuch der Psychologischen Diagnostik* (S. 275–287). Göttingen: Hogrefe.
- Rothland, M. (2014). Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrberuf? Berufswahlmotive und berufsbezogene Überzeugungen von Lehramtsstudierenden. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf*. Münster: Waxmann.
- Rothland, M. (Hrsg.). (2016). *Beruf Lehrer/Lehrerin*. Münster: Waxmann.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research*, 8(2), 23–74.
- Schiefele, U., & Köller, O. (2010). Intrinsische und extrinsische Motivation. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 336–344). Weinheim: Beltz.
- Schiefele, U., Streblow, L., & Brinkmann, J. (2007). Aussteigen oder Durchhalten. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39(3), 127–140. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.39.3.127>.
- Schmitz, G. S., & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Pädagogische Psychologie*, 14(14), 12–25. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.14.1.12>.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051x\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051x(01)00036-1).
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>.
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice development and validation of the FIT-Choice scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167–202. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>.
- 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(6), 791–805. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.003>.
- 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. Clemens & A. Kostogriz (Hrsg.), *Dimensions of professional learning* (S. 155–176). Rotterdam: Sense Publishers.
- Watt, H. M. G., Richardson, P. W., & Wilkins, K. (2014). Profiles of professional engagement and career development aspirations among USA preservice teachers. *International Journal of Educational Research*, 65, 23–40. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.09.008>.

- Weinert, F.E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.
- Zee, M., & Koomen, H.M.Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being. A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015.