

Studienschwerpunkte in der Lehramtsausbildung Primarstufe: Wahlmotive und Studierendenprofile

Eine empirisch-quantitative Evaluationsstudie an der KPH Wien/Krems

Isabella Benischek¹, Rudolf Beer²

<https://doi.org/10.53349/resource.2022.is22.a1002>

Zusammenfassung

Studierende des Lehramtes Primarstufe wählen einen 60-ECTS-AP umfassenden Schwerpunkt. Da die angebotenen Schwerpunkte unterschiedlich gewählt werden, wurde eine erste Evaluationsstudie zu den Wahlmotiven der Studierenden erstellt. Befragt wurden Studierende, die bereits eine Wahl getroffen hatten. Es zeigt sich, dass die Student*innen sich zu unterschiedlichen Zeitpunkten entscheiden, wobei sich die Mehrzahl erst nach einer Informationsveranstaltung zum Anmeldeprocedere oder knapp vor Anmeldeschluss entscheidet. Die Studierenden unterscheiden sich auch in ihren Wahlmotiven, sodass sich für die Schwerpunkte unterschiedliche Profile ergeben.

Keywords:

Evaluationsforschung
Lehramtsausbildung Primarstufe
Studienwahlmotive
Hochschuldidaktik

1 Ausgangslage und Fragestellungen

Studierende des Bachelorstudiums für das Lehramt an Primarstufen (240 ECTS-AP) absolvieren an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems ab dem fünften Semester einen Schwerpunkt, der aus einem breiten Angebot (zehn Wahlmöglichkeiten) gewählt werden kann (Religion; Inklusive Pädagogik; Elementarpädagogik; Schule als selbstentwickelnde Organisation; Medienbildung im Zeitalter der Digitalisierung; Sprachliche Bildung; Mathematik und Naturwissenschaften; Der Mensch in Gesellschaft, Kultur, Raum und Zeit; Kunst, Werken und Gestalten; Musik – Bewegung – Sport [KPH Wien/Krems, 2019, S. 5-6]). „Der Studienanteil der Schwerpunkte umfasst insgesamt 60 ECTS-AP; wovon 10 ECTS-AP den Pädagogisch-praktischen Studien zugeordnet sind“ (KPH Wien/Krems, 2019, S. 25). Das Studium basiert auf einem ganzheitlichen Bildungsbegriff und „dient dem Erwerb wissenschaftsorientierter pädagogischer und allgemeindidaktischer sowie fachwissenschaftlich-didaktischer Grundkompetenzen zur Realisierung professionellen Lehrerinnen- und Lehrerhandelns in der grundschulpädagogischen Praxis“ (KPH Wien/Krems, 2019, S. 7).

Die Studierenden sind aufgefordert, sich nach ausreichender Vorinformation (z. B. über die Website der KPH, Informationsveranstaltungen zum Anmeldeprocedere, Gespräche mit Professor*innen etc.) intensiv mit den Schwerpunkten, deren Inhalten und Qualifikationen bzw. Berechtigungen auseinanderzusetzen und (am Ende des dritten Studiensemesters) eine entsprechende Wahl zu treffen.

Die Erfahrung in den letzten Jahren hat gezeigt, dass angebotene Schwerpunkte in unterschiedlichem Ausmaß gewählt werden. Überdies ergibt sich, dass das Angebot zur Absolvierung eines zusätzlichen Schwerpunktes (= Erweiterungsstudium zur Erweiterung des Lehramts Primarstufe um einen zusätzlichen Schwerpunkt; siehe: <https://www.kphvie.ac.at/studieren/studienangebot/erweiterungsstudien.html>; gesetzliche Grundlage: HG 2005 idgF, § 38c) nur in einem äußerst geringen Ausmaß genutzt wird.

¹ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, Dr. Gschmeidlerstr. 28, 3500 Krems.
E-Mail: isabella.benischek@kphvie.ac.at

² Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, Dr. Gschmeidlerstr. 28, 3500 Krems.

Zur besseren Abstimmung der Angebote auf die Interessen der Studierenden einerseits und auf die berufsbedingten Bedürfnisse an den Schulen andererseits gilt das Interesse der Evaluationsstudie den Wahlmotiven der Studierenden, aber auch Aspekten der Persönlichkeitsprofile (insbes. Anstrengungsbereitschaft und Selbstwirksamkeit) und möglichen Zusammenhängen.

In einem ersten Schritt der Evaluationsstudie (Erhebungszeitraum Sommersemester 2021) wird die aktuelle Ausgangslage erhoben, um Wahlmotive und Studierendenprofile erkennen zu können. Die Ergebnisse sollen intern in verschiedenen Gremien kommuniziert und diskutiert werden, um so eine Grundlage für mögliche Veränderungen/Interventionen zu liefern. In einem Längsschnitt könnten mögliche Veränderungen in Bezug auf die Schwerpunktwahl aufgezeigt werden.

Folgende Forschungsfragen liegen dem Evaluationsprojekt zugrunde:

- *Welche Motive sind für Studierende des dritten/vierten Semesters für die Wahl des Schwerpunktes ausschlaggebend?*
- *Welche Motive waren für Studierende des fünften/sechsten/achten Semesters rückblickend für die Wahl des Schwerpunktes ausschlaggebend?*
- *Welche Wahlmotiv-Profile von Studierenden je Schwerpunkt sind erkennbar?*
- *Gibt es Veränderungen über die Zeit hinweg, wenn Studierende Erfahrungen im Schwerpunkt gesammelt haben?*
- *Welche Zusammenhänge gibt es zwischen den Wahlmotiven und der eigenen Anstrengungsbereitschaft wie auch der erlebten Selbstwirksamkeit?*
- *Wann wurde die Entscheidung für den Wahlschwerpunkt getroffen?*
- *Waren die Informationen hilfreich?*
- *Welche Parameter (berufliche Möglichkeiten, persönliche Interessen, berufliche Relevanz, inhaltlich-fachliche Interessen, Hochschullehrende, andere Studierende, [vermuteter] geringer/hoher Aufwand) haben die Wahl in den einzelnen Schwerpunkten in welchem Maße beeinflusst?*

2 Theoretische Aspekte

2.1 Evaluation

„Evaluationsforschung beinhaltet die systematische Anwendung empirischer Forschungsmethoden zur Bewertung eines Konzepts, des Untersuchungsplanes, der Implementierung und der Wirksamkeit sozialer Interventionsprogramme“ (Bortz & Döring, 2002, S. 102). Durch summative Evaluation kann „zusammenfassend die Wirksamkeit einer vorgegebenen Intervention [beurteilt werden], während die formative Evaluation regelmäßig Zwischenergebnisse erstellt mit dem Ziel, die laufende Intervention zu modifizieren oder zu verbessern“ (Bortz & Döring, 2002, S. 113).

Schulischer Unterricht wie auch hochschulisches Lehren und Lernen können als Interventionen gesehen werden. So wird „Evaluation auch von den Universitäten selbst immer stärker als ein für die Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre bedeutsames Instrument erkannt“ (Simonson & Pötschke, 2006, S. 227). Die Evaluation von Schulunterricht sowie der Lehre an Hochschule und Universität lässt sich in drei Formen vorfinden (Schweer, 2001, S. 159).

Die (1) Selbstevaluation von Fakultäten oder Instituten wird in der Regel für das Rektorat erstellt und versteht sich als eine Art Lehrbericht der gegenwärtigen Lehrsituation, sie beinhaltet Zahlen, Fakten, aber auch Interpretationen. Der Fokus liegt hierbei nicht auf der Ebene der Dozent*innen, sondern auf dem Institut als Ganzes. (2) Peer-Ratings blicken nun gezielt auf die einzelnen Dozent*innen eines Instituts. Meist beurteilen externe Gutachter*innen oder auch Kolleg*innen hierbei die Lehrqualität des Lehrpersonals. Bei der (3) Bewertung der Lehre durch Schüler*innen bzw. Studierende steht nun immer eine konkrete Lehrveranstaltung im Blickpunkt des Interesses. Hier werden mit Hilfe eines standardisierten Fragebogens systematisch die Sichtweisen der Schüler*innen bzw. der Studierenden erhoben und empirisch-quantitativ ausgewertet. „Allen genannten Verfahren ist gemein, dass Evaluation zur Optimierung universitärer Lehr- und Lernprogramme herangezogen werden soll“ (Schweer, 2001, S. 159f). Übergeordnetes Ziel ist somit die Qualitätssicherung (Spinath & Brünken, 2016, S. 238).

Im vorliegenden Evaluationsprojekt geht es um die Optimierung der Wahl des Schwerpunktes, sodass jede*r Studierende*r das für sie*ihn bestmögliche Angebot wählt und maximalen Nutzen daraus ziehen kann. Dazu braucht es genaue Kenntnisse zunächst über den Ist-Stand, um dementsprechend seitens der Hochschule Veränderungen bzw. Verbesserungen, beispielsweise im Rahmen der bereitgestellten Informationen, durchführen und bereitstellen zu können.

2.2 Motive und Wahlmotive, Anstrengungsbereitschaft und Selbstwirksamkeit

Die Bedeutung von Motiven für das Handeln wurde in der Mitte des vorigen Jahrhunderts Gegenstand der psychologischen Grundlagenforschung. McClelland und seine Mitarbeiter*innen entwickelten ein Messinstrument zur Erfassung des Leistungsmotivs (inhaltsanalytisches Verhalten). „Tiefergehende Analysen zur Struktur des Leistungsmotivs von Atkinson (1957) führten [...] zu einem formalisierten Modell leistungsmotivierten Verhaltens, das auf dem sog. Erwartung x Wert-Modell der Nutzen-Theorie aufbaut [...]“ (Lerch, 1979, S. 7). Es erfasst „leistungsmotiviertes Verhalten als Funktion von Situations- und Personenvariablen. Situationsvariable sind dabei Erwartungen von Erfolg und Mißerfolg und die Anreize derselben, Personenvariable die Leistungsmotivkomponenten ‚Erfolg aufsuchen‘ und ‚Mißerfolg vermeiden‘“ (Lerch, 1979, S. 7). Somit sind die folgenden zwei Komponenten für die Motivation in einer Leistungssituation bedeutsam und ausschlaggebend: Die Erwartung, einen Erfolg zu erzielen, und der Wert eines Erfolgs bei einer Aufgabe. Die Motivation bzw. Anstrengungsbereitschaft wird somit als das Produkt aus Erwartung mal Wert gesehen (Mietzel, 2017, S. 471). Erwartungen und Werte sind somit zwei „zentrale motivationale Determinanten des Handelns“ (Gaspard, Hasselhorn, Nagengast & Trautwein, 2019, S. 5). Bezüglich der Werteüberzeugungen können vier Faktoren unterschieden werden: „(1) der intrinsische Wert bzw. das Interesse an einer Aufgabe [...], (2) die Wichtigkeit einer guten Leistung bzw. die Relevanz der Aufgabe für wichtige Aspekte des Selbst [...], (3) die Nützlichkeit der Aufgabenbewältigung für das Erreichen zukünftiger Ziele [...] und (4) die Kosten der Aufgabebearbeitung wie bspw. der damit verbundene Aufwand oder die Zeit, die für alternative Beschäftigungen verloren geht [...]. Dabei weisen sowohl der intrinsische Wert als auch die Wichtigkeit konzeptuelle Überlappungen mit dem Interessenskonstrukt auf [...]“ (Gaspard, Hasselhorn, Nagengast & Trautwein, 2019, S. 5).

„Anforderungen werden individuell verschieden wahrgenommen. Überzeugungen, Motive und Ziele, Kompetenzen, Beanspruchung und selbstregulative Fähigkeiten gestalten als individuelle Ressourcen den Wahrnehmungsprozess mit“ (Keller-Schneider, 2011, S. 157).

Abbildung 1 stellt die unterschiedlichen, miteinander verwobenen Aspekte in einem Rahmenmodell der Entwicklung pädagogischer Professionalität dar. Erscheint eine Anforderung als bewältigbar, so werden Ressourcen aktiviert, die Anforderung wird als Herausforderung gesehen und die Bewältigung wird in Angriff genommen. Es kommt zur Weiterentwicklung der Kompetenz.

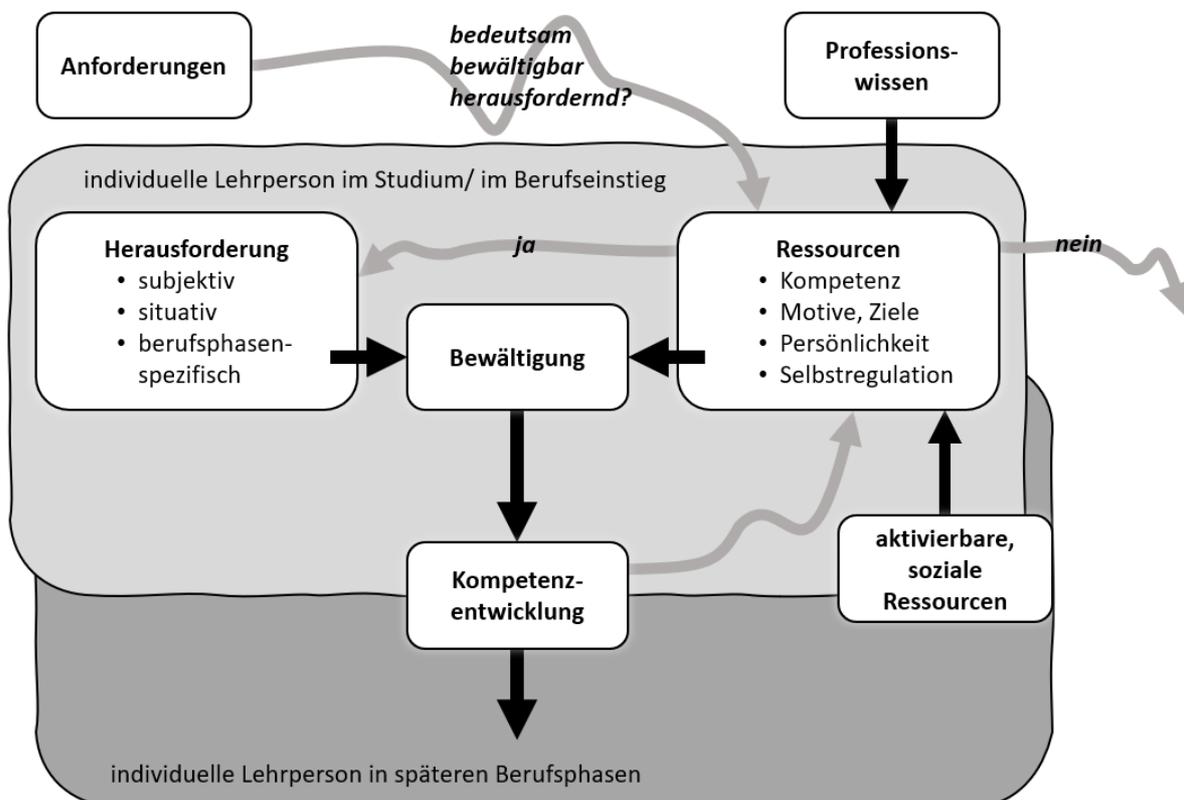


Abbildung 1: Anforderungswahrnehmung und Kompetenzentwicklung, Rahmenmodell der Entwicklung pädagogischer Professionalität (Keller-Schneider, 2011, S. 159; Eigendarstellung)

Übertragen auf die Wahl des Schwerpunktes im Lehramtsstudium könnten die subjektive Sichtweise und Einschätzung zur Bewältigbarkeit der Herausforderungen/Anforderungen des Schwerpunktes ebenso eine große Rolle spielen. In diesem Kontext wäre auch auf die in der Literatur angegebenen Ableitungen aus den Erkenntnissen zur Leistungsmotivierung hinzuweisen: „Erfolgsmotivierte bevorzugen Leistungsanforderungen mittleren Schwierigkeitsgrades, Mißerfolgsmotivierte dagegen zu leichte oder zu schwere Aufgaben. Das Verhalten der Erfolgsmotivierten wird dabei als realitätsangemessen interpretiert, als eine echte Leistungsherausforderung, die optimale Information über die eigene Leistungsfähigkeit erbringt. Das Wahlverhalten der Mißerfolgsmotivierten wird dagegen als Schutzmechanismus ihres Selbstwertes interpretiert [...]“ (Lerch, 1979, S. 94).

Menschen erleben beim Lernen aber auch viele verschiedene Emotionen, wie beispielsweise Freude, Zufriedenheit, Erleichterung, Stolz oder auch Langeweile, Wut und Angst (Lohrmann & Hartinger, 2011, S. 261). Diese Emotionen können das Lernen sowohl in Institutionen (Schule, Hochschule, Universität) als auch zu Hause (z. B. bei Vor-/Nachbereitungen, Ausarbeitungen, Hausaufgaben und -übungen) behindern oder fördern (Sann & Preiser, 2017, S. 219).

In der Phase der Berufsfindung führen Berufswahlmotive, nach Vergleichen von individuellen Interessen und erwarteten berufsbezogenen Anforderungen zur Berufswahlentscheidung. Diese wird gemäß dem FIT-Choice-Modell von Watt und Richardson (2007) nicht nur von individuellen Interessen, sondern auch von Bedürfnissen und Zielen (gemäß der Selbstbestimmungstheorie von Deci & Ryan (1993)), wie auch vom eigenen Fähigkeitskonzept, dem zu investierenden Ressourceneinsatz (Hofoll, 1989) und vom individuellen Berufsbild (erwartete Anforderungen und Gewinn) mitbestimmt. Biografische Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit, welche die Lehrperson in einer jahrelangen ‚Lehre durch Beobachtung‘ (Apprenticeship of observation) erworben hat (Lortie, 1975), prägen berufsbildbezogene Einschätzungen und Motive mit (Watt & Richardson, 2007). (Keller-Schneider, 2011, S. 160)

Bei der Wahl des Schwerpunktes im Primarstufenstudium könnten somit auch die eigenen Schulerfahrungen mit bestimmten Unterrichtsfächern und Situationen beeinflussen, die sich ihrerseits wiederum auf die Interessenslage auswirken.

Eine weitere bedeutende Grundlage für erfolgreiches Lernen, was im gewählten Schwerpunkt selbst dann geschehen soll, stellen die motivationalen Bereitschaften dar. Der Begriff der Motivation bezeichnet im wissenschaftlichen Sinn jegliche Form der Handlungsveranlassung (Lohrmann & Hartinger, 2011, S. 261). Motiviertes Handeln und somit auch Lernen wird durch das „Streben nach Wirksamkeit“ sowie durch die „Organisation von Zielengagement und Zieldistanzierung“ bestimmt (Heckhausen & Heckhausen, 2006, S. 1).

Es ist ebenso davon auszugehen, dass die soziale Umwelt die Motivation von Menschen stark beeinflussen kann, sowohl in Bezug auf die aktuelle Motivation, beispielsweise in einer Lernsituation, als auch in Bezug auf die Entwicklung von motivationalen Dispositionen. Verschiedene Sozialisationsinstanzen (Eltern, Lehrkräfte, Peers) sowie auch der Unterricht selbst können Einfluss auf die Motivation von Lernenden nehmen (Gaspard, Hasselhorn, Nagengast & Trautwein, 2019, S. 7). Im Studium zählen Professor*innen, Mitstudierende sowie auch Mentor*innen in den Pädagogisch-praktischen Studien zu den Personengruppen, die bei der Wahl des Schwerpunktes beeinflussen können.

In der (Hoch-)Schule ist vor allem auch die Leistungsmotivation zentral. Hier geht der Antrieb für eine Handlung von der Person selbst aus. Sie fühlt sich „einem Tüchtigkeitsmaßstab verpflichtet“ und verfolgt Leistungsziele, „deren Erfüllung sie aus eigener Initiative anstrebt“ (Heckhausen & Heckhausen, 2006, S. 6). In diesem Kontext ist auch das Interesse wesentlich. Unter Interesse wird die Fokussierung auf einen Gegenstand (konkrete Dinge, Themengebiete oder Tätigkeiten) verstanden (Lohrmann & Hartinger, 2011, S. 261).

„Der Mensch lernt, was er tut. Das hat Konsequenzen: Denn Tätigkeiten wie vergleichen, erklären, reduzieren, bewerten, beweisen, strukturieren sind gebunden an Leistungen – an eigene. [...] Erfolg ist letztlich das Ergebnis vieler kleiner Siege über sich selbst. Das ist auch bei vielen Formen des Lernens so. Nicht nur etymologisch, sondern auch ganz praktisch ist Lernen untrennbar mit Leistung verbunden. Allerdings: Die Bereitschaft, aktiv zu werden, sich mit Dingen auseinanderzusetzen, eine Leistung zu erbringen, sich zu überwinden, ist gekoppelt an die Wahrscheinlichkeit, damit erfolgreich zu sein“ (Müller, 2013, S. 50). In einem wohlwollenden und wertschätzenden schulischen Umfeld haben die Lernenden zumeist Freude an ihren

Leistungen, der Begriff „Leistung“ ist somit positiv besetzt. Daraus resultiert eine „Art ‚Anstrengungskultur‘, mit der Lust, mehr zu tun als den Dienst nach Vorschrift, mit dem Bedürfnis, nicht mit der erstbesten Lösung zufrieden zu sein. Die Lernenden müssen ‚Arbeit‘ und ‚Leistung‘ als Quellen der Zufriedenheit und des Stolzes auf sich selber erleben“ (Müller, 2013, S. 51).

Zeigt ein Mensch zielgerichtetes Verhalten und ist motiviert, so kann davon ausgegangen werden, „dass ihn etwas aktiviert und in Bewegung gesetzt hat“ (Mietzel, 2017, S. 448). Zu dieser Aktivierung muss jedoch noch eine Richtungsweisung hinzukommen, was als Zielannäherung gesehen werden kann. Zu beachten ist, dass komplexe Ziele (wie beispielsweise ein Bildungsabschluss) nur erreicht werden können, wenn sie langfristig und trotz möglicher (zahlreicher) Unterbrechungen stetig verfolgt werden (Mietzel, 2017, S. 448).

Lernfreude wird dann erlebt, wenn Schüler*innen bzw. Studierende im Unterricht im Umgang mit (zumeist kognitiven) Lerninhalten, beim Erwerb von Wissen oder Fähigkeiten und Fertigkeiten Freude empfinden, die sich unter anderem als Gefühl von Vitalität, Sicherheit, Wohlfühlen zeigt (Hagenauer, 2011, S. 20). „Im Vordergrund steht dabei die Lernfähigkeit [...], das heißt Freude wird durch die Tätigkeit hervorgerufen und nicht durch die ‚generelle Veränderung der Disposition‘ [...]“ (Hagenauer, 2011, S. 20). „In Konzepten wie Interesse, intrinsische Motivation oder Flow sind deutliche affektive Anteile von Freude oder Begeisterung enthalten“ (Sann & Preiser, 2017, S. 219). Abzugrenzen ist Lernfreude von der Freude am Ergebnis, die als Lernergebnis- oder Leistungsfreude bezeichnet werden kann (Hagenauer, 2011, S. 21). Generell kann jedoch gesagt werden, dass Menschen mit einer hohen Lernfreude zumeist auch ein höheres Kompetenzerleben haben, ein effektiveres Arbeitsverhalten aufweisen und bessere schulische Leistungen erbringen. Ebenso ist ein hohes Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit mit Freude verbunden, die Angst vor Misserfolg reduziert sich (Sann & Preiser, 2017, S. 220-221).

Leistungsmotivation wird nach Atkinson (1975) „als Ergebnis eines Konflikts zwischen Annäherungs- und Vermeidungstendenzen aufgefasst. Ob eine Person eine Leistung in Angriff nimmt oder ihr aus dem Weg geht, ist abhängig von der Stärke von ‚Hoffnung auf Erfolg‘ mit dem nachfolgenden Gefühl des Stolzes bzw. ‚Furcht vor Misserfolg‘ mit dem damit verbundenen Gefühl der Scham“ (Edelmann, 2000, S. 253).

Um Ziele auch tatsächlich erreichen zu können, müssen sich die Lernenden anstrengen. Der Begriff „Anstrengungsbereitschaft“ beinhaltet zwei Aspekte: (1) eine grundsätzliche Bereitschaft, sich für etwas anzustrengen, was als eine allgemeine Einstellung Anforderungssituationen gegenüber bezeichnet werden kann, und (2) die Bereitschaft, sich in einer bestimmten Situation und Hinsicht Mühe zu geben (Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend, o.J., S. 6). „Um die Fähigkeit zur Eigenmotivation und Selbstregulierung zu entwickeln, sind vielfältige Anreize, Anregungen, Vermittlung von Selbststeuerungs-, Motivations- und Lernstrategien, manchmal aber auch Anweisungen und Vorgaben notwendig und hilfreich“ (Sann & Preiser, 2017, S. 222).

Die Anstrengungsbereitschaft ist Voraussetzung, um eine Anstrengung zu realisieren und ein Vorhaben in die Tat umzusetzen. Die Person muss dafür von sich aus bereit sein. Dabei kommt es auf die „Stärke der Leistungsmotivation beim Lösen der Aufgabe“ (Asendorpf, 2011, S. 73) an. Selbstwirksamkeit meint „die Überzeugung einer Person, das zur Erlangung eines Handlungsergebnisses erforderliche Verhalten erfolgreich ausführen zu können“ (Moschner, 2001, S. 629).

Im Kontext der Forschungsfrage kann zusammenfassend festgehalten werden, dass die Schwerpunktwahl im Studium von zahlreichen internen und externen Faktoren abhängen kann.

3 Die Evaluationsstudie

3.1 Untersuchungsdesign – Instrument

An der Hochschule bestand seitens der Führungskräfte großes Interesse an den Wahlmotiven der Studierenden, da sich immer wieder zeigte, dass einige Schwerpunkte von vielen Studierenden gewählt werden und andere nicht, sodass es zu bemerkenswerten Unterschieden in der Gruppengröße kommt.

Nach Abklärung des Auftrags und der Rahmenbedingungen für die Evaluation wurde ein Fragebogen erstellt. Dieser wurde einerseits einem Expertenreview (drei Professor*innen der KPH Wien/Krems) sowie andererseits einem Pretest mit einer kleinen Stichprobe an Studierenden (fünf Personen) unterzogen. Deren Rückmeldungen sowie jene des Rektorats wurden eingearbeitet. Nach Adaptierung des Fragebogens wurden die Items in ein elektronisches System übertragen. Die Studierenden erhielten über die Studienabteilung ein Einladungsmail mit Informationen und der Bitte um Teilnahme sowie dem Link. Die Anonymität sowie die Umsetzung der Datenschutzgrundverordnung wurden zugesichert.

Im Fragebogen werden nach den Angaben zur Person (anonymisiert; Studiensemester, Studienort) der gewählte Schwerpunkt (siehe Abbildung 2) sowie die Motive (siehe Abbildung 3) dafür angegeben. Abbildung 2 listet alle an der KPH Wien/Krems angebotenen Schwerpunkte auf, aus denen einer zu wählen ist. Abbildung 3 beinhaltet die Reihe der aus der Literatur extrahierten Motive für die Wahl sowie die zehnteilige Ratingskala, auf der die persönliche Einschätzung angegeben werden sollte.

Leere Felder sollen die teilnehmenden Studierenden ermutigen, einen weiteren Aspekt zu den Wahlmotiven einzubringen und auf der Ratingskala zu bewerten. Damit sollte die zuvor antizipierte bzw. aus der Literatur abgeleitete Liste von Wahlmotiven ergänzt werden. Diese Angaben können in einer neuerlichen Befragung (Längsschnittuntersuchung) in aggregierter Form in die Fragebogengestaltung einfließen. Das Kästchen für offene Antworten soll auffordern, den persönlich wesentlichsten Aspekt zu verbalisieren. Die Frage nach der zweiten Wahl soll eruieren, ob es eine weitere Präferenz gibt, die in der Gewichtung jedoch hinter der eigentlichen Wahl steht. Im Anschluss werden alle nicht gewählten Schwerpunkte aufgelistet, die in gleicher Art bewertet werden sollen. Gründe für die Nicht-Wahl sollen hier herausgefunden werden. Die Items sind hier nicht mehr mit persönlichen Pronomen versehen, was eine gewisse Distanzierung ermöglicht. (Anm.: Bei der Programmierung werden nur mehr die nicht gewählten Schwerpunkte angezeigt.) Die Items sollen auf einer 10-teiligen Skala bewertet werden. Dies ermöglicht eine detaillierte Darstellung von etwaigen Differenzen sowie eine entsprechende Profilbildung.

Ich bin Studierende/r in	<input type="checkbox"/> Strebersdorf	<input type="checkbox"/> Krems	
Ich studierende im	<input type="checkbox"/> 4. Semester	<input type="checkbox"/> 6. Semester	<input type="checkbox"/> 8. Semester

Ich habe folgenden Schwerpunkt gewählt			
<input type="checkbox"/> Der Mensch in Gesellschaft, Kultur, Raum und Zeit			
<input type="checkbox"/> Die Schule als sich selbst entwickelte Organisation			
<input type="checkbox"/> Elementarpädagogik			
<input type="checkbox"/> Inklusive Pädagogik mit Fokus Behinderung			
<input type="checkbox"/> Kunst, Werken und Gestalten			
<input type="checkbox"/> Mathematik und Naturwissenschaften			
<input type="checkbox"/> Medienbildung im Zeitalter der Digitalisierung			
<input type="checkbox"/> Musik – Bewegung – Sport			
<input type="checkbox"/> Religion (Konfession: _____)			
<input type="checkbox"/> Sprachliche Bildung: Deutsch/DaZ			
<input type="checkbox"/> Sprachliche Bildung: Englisch/DaZ			

Abbildung 2: FB – Auszug 1 (Angaben zur Person, Schwerpunkte)

3.2 Stichprobe

Zur Evaluationsstudie wurden alle Studierenden der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems (an beiden Ausbildungsstandorten [Campus Wien-Strebersdorf und Campus Krems-Mitterau]) des 4., 6. und 8. Semesters eingeladen (805 Studierende). Das sind alle Student*innen, die bereits eine Wahl getroffen haben, da diese gegen Ende des dritten Studienseesters stattfindet. (Der Schwerpunkt beginnt mit dem fünften Studienseester.)

Insgesamt haben 381 Lehramtsstudierende den Online-Fragebogen bearbeitet und an der Studie teilgenommen. Das entspricht einer Rücklaufquote von 47,33 %.

Bei dieser Auswertung werden alle zur Verfügung stehenden Datensätze – auch unvollständige Angaben – miteinbezogen.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	4. Semester	102	26,8	27,6	27,6
	6. Semester	143	37,5	38,6	66,2
	8. Semester	125	32,8	33,8	100,0
	Gesamtsumme	370	97,1	100,0	
Fehlend	-77	11	2,9		
Gesamtsumme		381	100,0		

Tabelle 1: Übersicht über teilnehmende Studierende nach Studienort

3.3 Verteilung auf die Schwerpunkte

Derzeit werden an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems zehn Studienschwerpunkte angeboten, wobei in der Auswertung die beiden Möglichkeiten bei der ‚Sprachlichen Bildung‘ getrennt betrachtet werden. (Studierende können im Schwerpunkt ‚Sprachliche Bildung‘ entweder die Kombination Englisch/Deutsch als Zweitsprache oder Deutsch/Deutsch als Zweitsprache wählen.)

In der Stichprobe sind alle Schwerpunkte abgebildet. Die Schwerpunkte ‚Musik – Bewegung – Sport‘ (60), ‚Elementarpädagogik‘ (51) und ‚Inklusive Pädagogik mit Fokus Behinderung‘ (50) sind am stärksten, die Schwerpunkte ‚Der Mensch in Gesellschaft, Kultur, Raum und Zeit‘ (18), ‚Kunst, Werken und Gestalten‘ (18) und ‚Religion‘ (15) am geringsten vertreten. Es zeigt sich hier somit eine deutlich unterschiedliche Belegung der angebotenen Schwerpunkte. Die „Favoriten“ sind Musik – Bewegung – Sport, Elementarpädagogik und Inklusive Pädagogik.

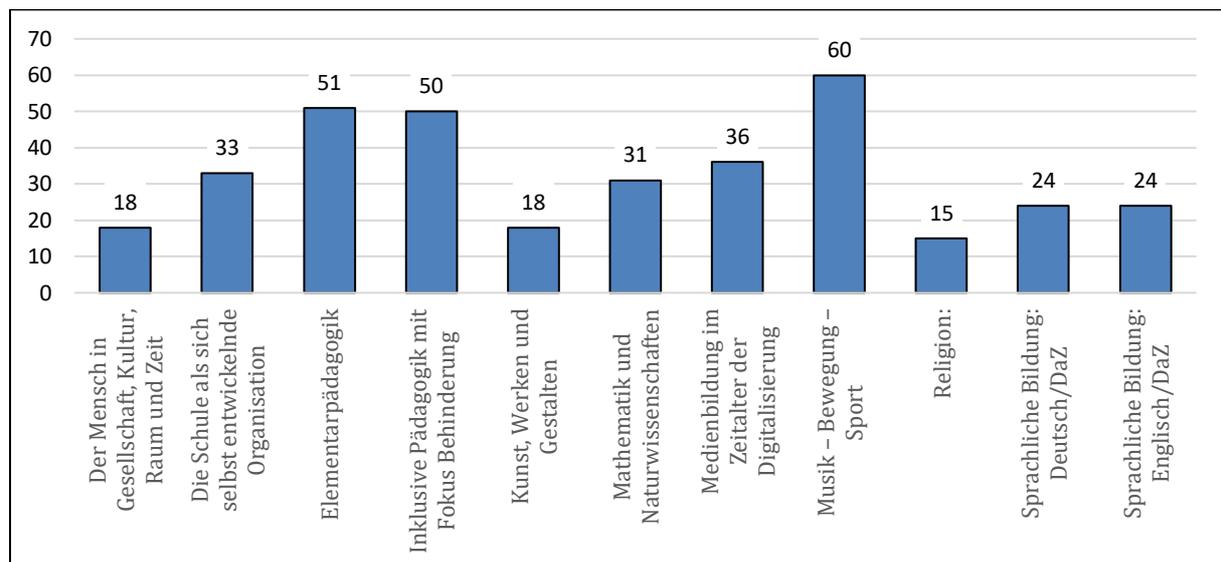


Abbildung 5: Verteilung auf die Schwerpunkte

3.4 Zeitpunkt der Entscheidungsfindung

Das Interesse der Befragung galt auch dem Zeitpunkt der Entscheidungsfindung zur Wahl des Schwerpunkts. Die Mehrheit der Befragten traf die Entscheidung ‚nach der Informationsveranstaltung im 3. Semester‘ (128) bzw. ‚kurzfristig vor dem Anmeldeschluss in Jänner‘ (113). Aber 66 Personen fällten ihre Entscheidung ‚schon mit der Studienwahl‘. Eine geringe Anzahl entschied sich im ersten Studienjahr, vermutlich aufgrund der Erfahrungen in den unterschiedlichen Lehrveranstaltungen oder generell im Studium.

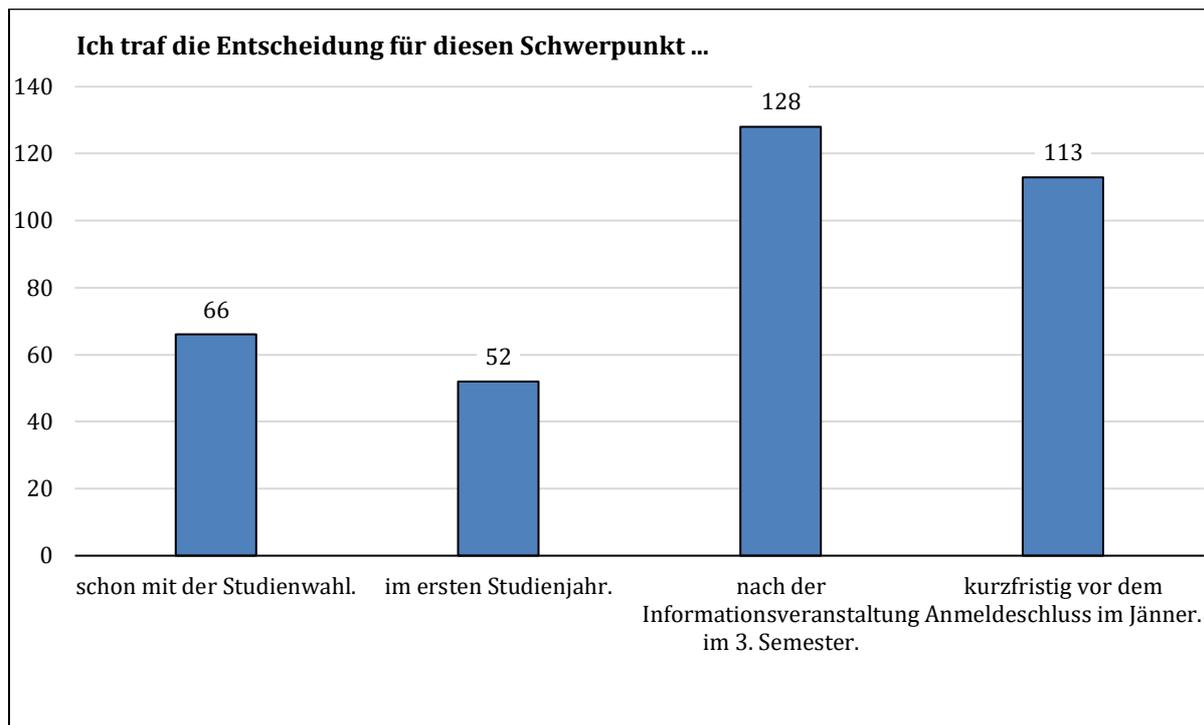


Abbildung 6: Zeitpunkt der Entscheidungsfindung

Damit kommt der Informationsveranstaltung eine bedeutende Funktion bei der Schwerpunktwahl zu. Für 76,3 % der Befragten war die Informationsveranstaltung zu den Schwerpunkten und zum Anmeldeprocedere ‚hilfreich‘ bzw. ‚eine wichtige Entscheidungsgrundlage‘. Für ein knappes Viertel der Proband*innen (23,7 %) kam diese Information laut eigenen Aussagen ‚zu spät für eine Entscheidung‘.

54 Studierende machten Angaben, wann diese Veranstaltung hätte sein sollen, bzw. Vorschläge oder ergänzende Rückmeldungen. Am häufigsten kam der Vorschlag, dass die Informationsveranstaltung zu Beginn des 3. Semesters sein solle. Somit hätten sie mehr Zeit, sich tiefergehender zu informieren. Die Studierenden wünschen sich auch mehr Informationen zu den Inhalten der einzelnen Schwerpunkte durch Professor*innen.

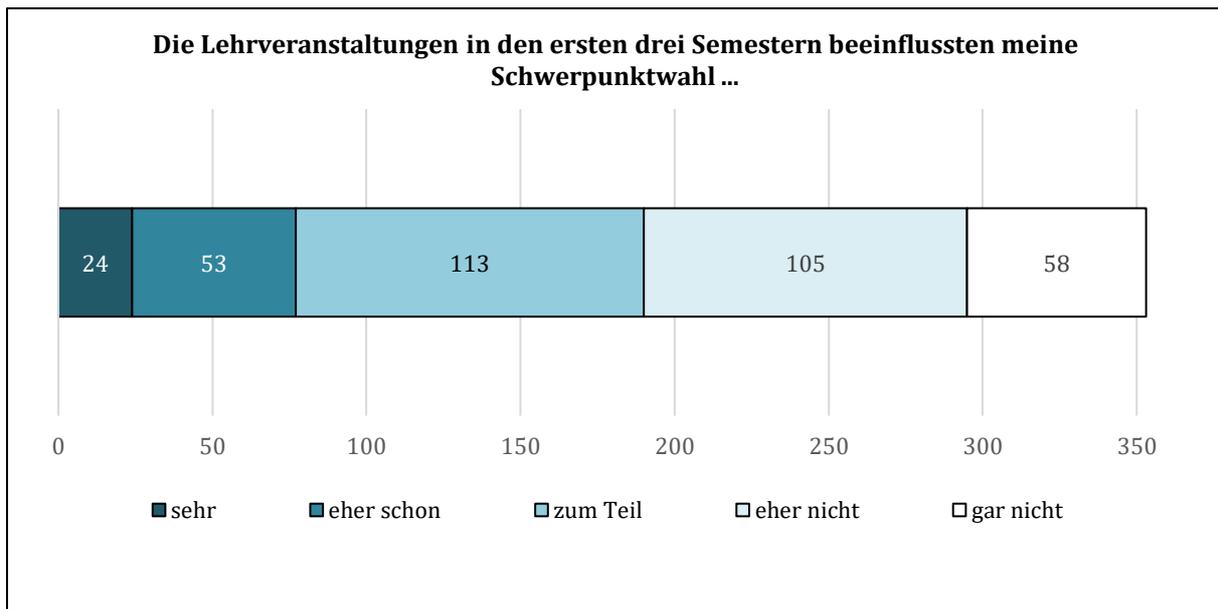


Abbildung 7: Beeinflussung der Wahl durch Lehrveranstaltungen

Trotz vieler Anregungen beeinflussen die vorangegangenen Veranstaltungen im Studienverlauf nur einen gewissen Teil der Studierenden. So geben 46,2 % der Studierenden an, dass die Lehrveranstaltungen in den ersten drei Semestern ihre Schwerpunktwahl eher nicht bzw. gar nicht beeinflussen. Die gemachten Erfahrungen im Studienverlauf sind nur für einen ganz geringen Teil (24 Personen; 6,6 %) sehr bedeutsam und ausschlaggebend für die Wahl des Schwerpunktes.

3.5 Mögliche Zweitwahl

Auf die Frage ‚Wenn ich keinen Platz in meinem Wunsch-Schwerpunkt bekommen hätte, dann würde ich wählen‘ antworteten die Befragten über alle Angebote hinweg. Auch bei der Angabe der zweiten Wahl zeigen sich Präferenzen, wobei die Schwerpunkte ‚Elementarbildung‘ und ‚Sprachliche Bildung‘ (Kombination Deutsch/Deutsch als Zweitsprache) von den Studierenden am häufigsten genannt wurden.

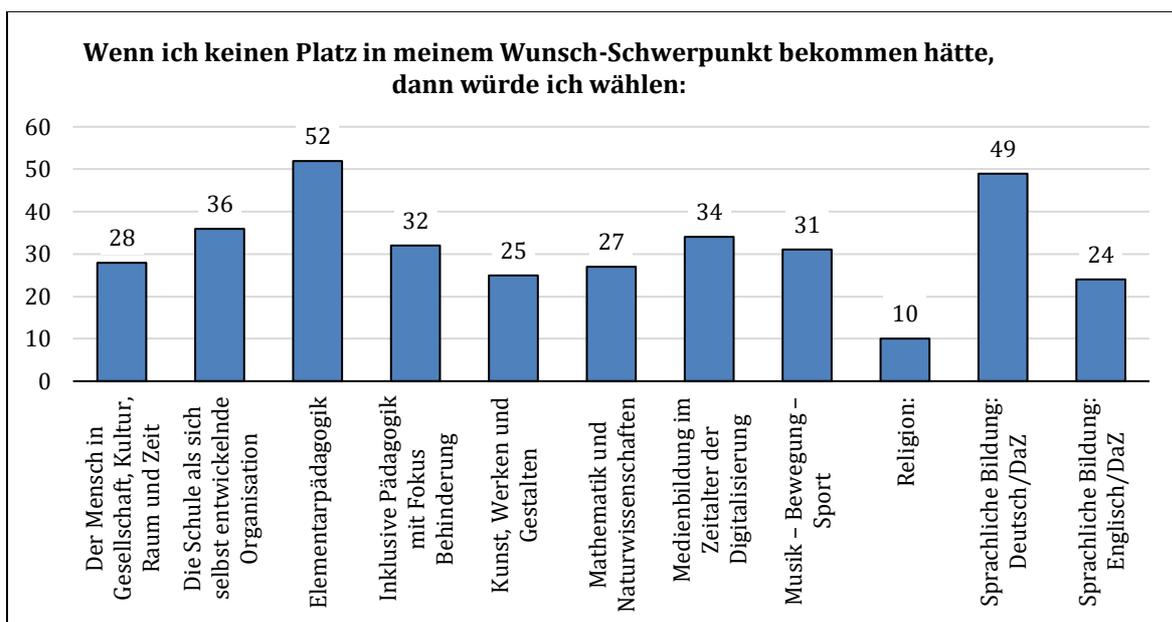


Abbildung 8: Zweitwahl

3.6 Einschätzungen zum gewählten Schwerpunkt

Weiterführend wurden die Studierenden ersucht, sieben Studienwahlmotive auf einer 10-teiligen Rangskala in Bezug auf ihren gewählten Schwerpunkt zu bewerten, wobei hohe Mittelwerte große durchschnittliche Zustimmung zum Ausdruck bringen. In Tabelle 2 ist pro Spalte jeweils der größte errechnete Mittelwert farblich markiert. Die Schwerpunkte unterschieden sich bei der Einschätzung der sieben Studienwahlmotive voneinander.

	1	2	3	4	5	6	7
Einschätzung der eigenen Schwerpunkte	erweitert meine beruflichen Möglichkeiten.	entspricht meinen persönl. Interessen.	hat für mich große berufliche Relevanz.	ist für mich inhaltlich-fachlich interessant.	ist für mich aufgrund der Lehrenden im SP interessant.	wurde von anderen Studierenden empfohlen.	scheint mit geringem Aufwand bewältigbar .
Mensch in Gesellschaft, Kultur, Raum und Zeit	6,18	7,59	5,53	7,41	5,94	2,71	3,18
Schule als sich selbst entwickelnde Organisation	7,65	8,29	6,94	8,29	6,71	5,87	4,10
Elementarpädagogik	7,30	9,22	7,92	9,02	6,12	5,48	4,66
Inklusive Pädagogik mit Fokus Behinderung	9,19	9,23	9,04	9,13	6,96	4,58	3,46
Kunst, Werken und Gestalten	7,61	9,61	6,83	9,44	6,94	1,78	3,83
Mathematik und Naturwissenschaften	7,90	8,52	6,79	7,86	5,76	3,24	2,41
Medienbildung im Zeitalter der Digitalisierung	8,39	8,18	8,03	8,52	7,42	4,39	4,27
Musik – Bewegung – Sport	8,09	9,16	7,21	8,91	7,52	5,45	3,86
Religion	7,93	7,87	6,00	6,60	5,00	4,40	5,07
Sprachliche Bildung: Deutsch/DaZ	8,70	8,96	8,17	8,70	6,96	3,57	2,91

Sprachliche Bildung: Englisch/DaZ	7,91	8,04	7,48	7,30	5,52	2,17	2,13
--------------------------------------	------	------	------	------	------	------	------

Tabelle 2: Einschätzungen zum gewählten Schwerpunkt, differenziert nach den Schwerpunkten

Das erste Wahlargument ‚Der Schwerpunkt erweitert meine beruflichen Möglichkeiten‘ wurde von den Studierenden des SPs Inklusive Pädagogik mit Fokus Behinderung am höchsten bewertet (MW = 9,19). Die Aussage ‚Der Schwerpunkt entspricht meinen persönl. Interessen‘ wurde den Studierenden des Schwerpunkts Kunst, Werken und Gestalten mit einem arithmetischen Mittel von MW = 9,61 am höchsten beurteilt. Das dritte Argument ‚Der Schwerpunkt hat für mich große berufliche Relevanz‘ wird wieder von den Studierenden des Schwerpunkts Inklusive Pädagogik mit Fokus Behinderung am höchsten eingeschätzt (MW = 9,44). Dass der Schwerpunkt ‚inhaltlich-fachlich interessant‘ war, ist für die Studierenden des Schwerpunkts Kunst, Werken und Gestalten am bedeutsamsten (MW = 9,44). Für Studierende aus Musik – Bewegung – Sport ist der Schwerpunkt ‚aufgrund der Lehrenden im SP‘ am interessantesten (MW = 7,52). Die Schule als sich selbst entwickelnde Organisation wurde in besonderem Maße ‚von anderen Studierenden empfohlen‘ (MW = 5,87). Das Argument, der Schwerpunkt ‚scheint mit geringem Aufwand bewältigbar‘, ist für Studierenden des Schwerpunkts Religion am bedeutsamsten (MW = 5,07).

In Abbildung 9 ist erkennbar, dass die Schwerpunktwahl vorrangig vom persönlichen Interesse sowie von der Erweiterung der beruflichen Möglichkeiten beeinflusst wird. Der vermeintliche Aufwand sowie Empfehlungen von anderen Studierenden spielen eine geringere Rolle.

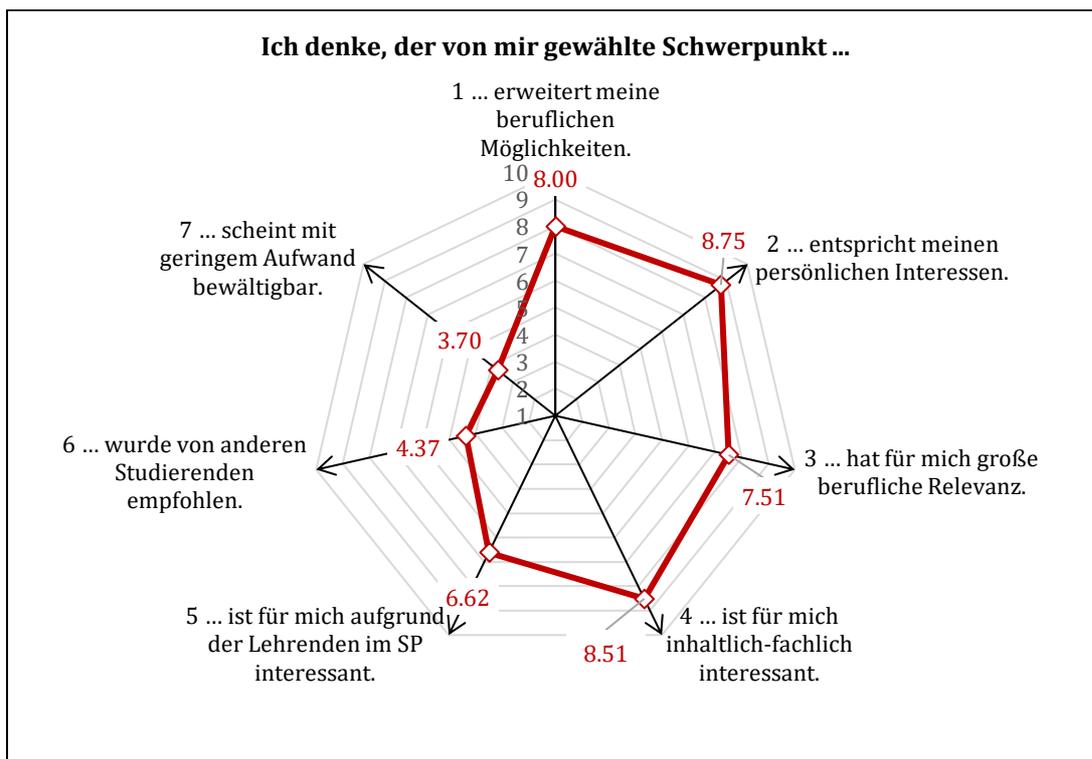


Abbildung 9: Gesamteinschätzungen zum gewählten Schwerpunkt

In einer offenen Frage konnten weitere Wahlmotive angegeben werden. Genannt wurden (Auszug): neue Perspektiven, Vernetzungsmöglichkeiten, Lehrende sprechen sich ab, Kompetenzerweiterung.

Bei den Anmerkungen kamen folgende Aussagen (Auszug): falsche Wahl getroffen, prüfungslastig, Koppelung Sport und Musik nicht gut, IP – als Stützlehrer*in abgestempelt, unnötige Arbeitsaufträge, Professor*innen, zu wenig Praxisnähe, E/DaZ zu aufwendig, Sprache – viel zu hoher Arbeitsaufwand, fixe Fächerkombination ungünstig – Wahl wäre gut, ...

3.7 Einschätzungen zu den nicht gewählten Schwerpunkten

Im Fragebogen wurden alle Proband*innen als nächstes gebeten, alle Schwerpunkte, welche sie nicht gewählt haben, ebenfalls einzuschätzen.

In der Folge werden die arithmetischen Mittel der Einschätzungen über alle Schwerpunkte hinweg abgebildet (siehe Abbildung 10). Die größten Differenzen ergeben sich erwartungsgemäß in den Aspekten ‚persönliche Interessen‘ (MW = 5,05), ‚inhaltlich-fachlich interessant‘ (MW = 5,58) und ‚aufgrund der Lehrenden interessant‘ (MW = 4,29).

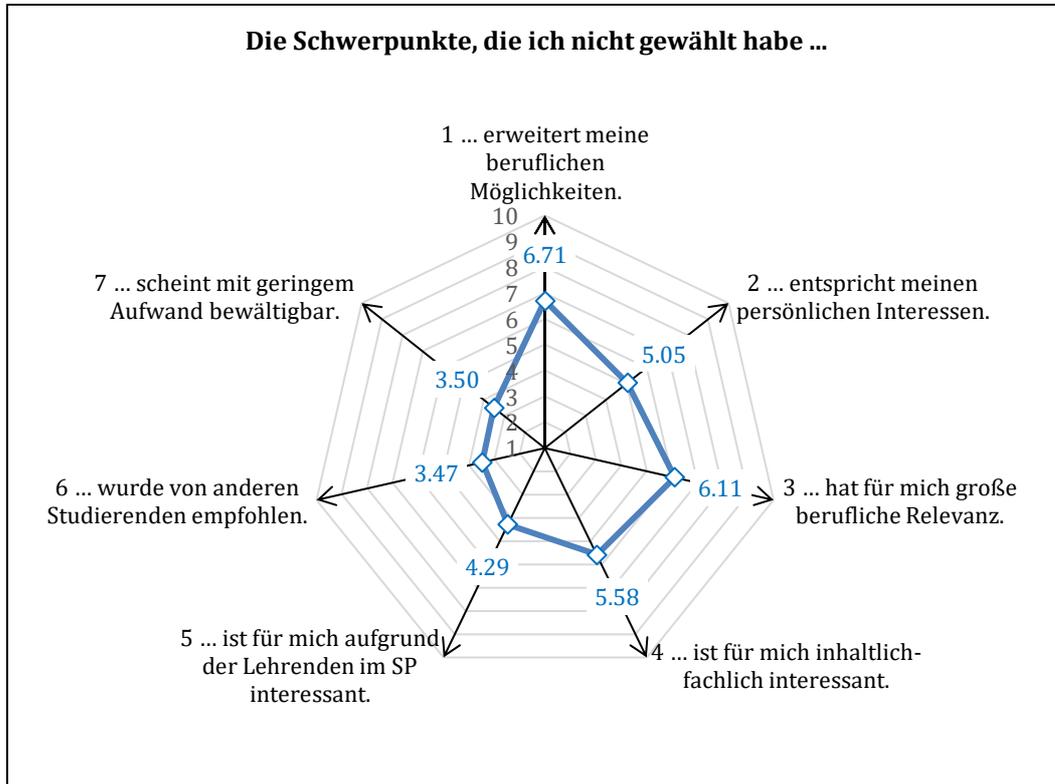


Abbildung 10: Gesamteinschätzungen nicht gewählter Schwerpunkte

Für Studierende scheint es einen besonders interessanten Schwerpunkt zu geben, welchen sie auch wählten. Alle anderen Schwerpunkte schneiden in Summe in den unterschiedlichen Wahlmotiven schlechter ab.

3.8 Studienwahl nach Studienort

In Bezug auf die sieben Studienwahlmotive (Rangskala 1–10) sind zwischen den beiden Hochschulstandorten Campus Wien-Strebersdorf und Campus Krems-Mitterau nur in zwei Aspekten Unterschiede zu beobachten (persönliche Interessen; Empfehlung durch andere Studierende).

	1	2	3	4	5	6	7
Mein gewählter Schwerpunkt	erweitert meine beruflichen Möglichkeiten.	entspricht meinen persönlichen Interessen.*	hat für mich große berufliche Relevanz.	ist für mich inhaltlich-fachlich interessant.	ist für mich aufgrund der Lehrenden im SP interessant.	wurde von anderen Studierenden empfohlen.*	scheint mit geringem Aufwand bewältigbar.
Wien/ Strebersdorf	7,87	8,84	7,42	8,57	6,52	4,07	3,61

Krems	8,28	8,58	7,70	8,38	6,82	4,98	3,88
p	---	0,025	---	---	---	0,013	---

Tabelle 3: Einschätzungen zum gewählten Schwerpunkt, differenziert nach Studienort

Dass der Studienschwerpunkt den persönlichen Interessen entspricht, wird auf hohem Niveau unterschiedlich stark gesehen. Wiener Studierende (MW = 8,84) bewerten diesen Aspekt höher als Kremser Studierende (MW = 8,58; $p = 0,025$). Das mag vielleicht auch daran liegen, dass in Krems (aufgrund der geringeren Studierendenzahl) nicht alle Schwerpunkte regional angeboten und gewählt werden können. Studierende, die jedoch einen in Krems nicht angebotenen Schwerpunkt absolvieren wollen, können diesen am Campus in Wien-Strebersdorf belegen. Die Empfehlung durch andere Studierende wird in Krems (MW = 4,98) bei der Studienwahl signifikant ($p = 0,013$) stärker berücksichtigt als in Wien (MW = 7,07).

3.9 Studienwahl nach Studiensemester

Bei der Gegenüberstellung der drei unterschiedlichen Kohorten nach dem Studiensemester (zum Zeitpunkt der Befragung: Studierende im 4. Semester, Studierende im 6. Semester und Studierende im 8. Semester) muss darauf hingewiesen werden, dass es sich hierbei nicht um Entwicklungen einer Gruppe handelt, sondern lediglich um querschnittliche Vergleiche (Quasilängsschnitt).

Vergleicht man dennoch die sieben Studienwahlmotive über die Studiensemester hinweg, so zeigen sich die berufliche Relevanz und die Studierbarkeit mit geringem Aufwand als stabile Argumente. Die Studienempfehlung durch Mitstudierende nimmt tendenziell ab, während die Bedeutung der Attraktivität der Lehrenden zunimmt. Das fachliche Interesse nimmt mit steigendem Studiensemester ab, ebenso wird das Argument des persönlichen Interesses schwächer.

In der Folge werden die arithmetischen Mittel der Einschätzungen über alle Schwerpunkte hinweg abgebildet. Die größten Differenzen ergeben sich erwartungsgemäß in den Aspekten ‚persönliche Interessen‘ (MW = 5,05), ‚inhaltlich-fachlich interessant‘ (MW = 5,58) und ‚aufgrund der Lehrenden interessant‘ (MW = 4,29).

	1	2	3	4	5	6	7
Mein gewählter Schwerpunkt	erweitert meine beruflichen Möglichkeiten.	entspricht meinen persönlichen Interessen.	hat für mich große berufliche Relevanz.	ist für mich inhaltlich-fachlich interessant.	ist für mich aufgrund der Lehrenden im SP interessant.	wurde von anderen Studierenden empfohlen.	scheint mit geringem Aufwand bewältigbar.
4. SE	7,70	9,18	7,36	9,34	5,82	4,73	3,35
6. SE	8,04	8,48	7,64	8,29	7,03	4,64	3,78
8. SE	8,21	8,70	7,50	8,05	6,84	3,76	3,91
Sig. (zweiseitig)	---	$p_{4,6} = 0,000$ $p_{4,8} = 0,037$	---	$p_{4,6} = 0,000$ $p_{4,8} = 0,000$	$p_{4,6} = 0,000$ $p_{4,8} = 0,001$	---	$p_{4,8} = 0,017$ $p_{6,8} = 0,014$

Tabelle 4: Einschätzungen zum gewählten Schwerpunkt, differenziert nach Studiensemester

3.10 Lernhaltung/Anstrengungsbereitschaft und Selbstwirksamkeit

Um bei Studierenden einen Zusammenhang zwischen Lernhaltung/Anstrengungsbereitschaft und Selbstwirksamkeit herstellen zu können, wurden die zwei Kurzskalen nach Jäger und Helmke (2008) sowie Jerusalem und Schwarzer (1999) eingesetzt.

Die (1) Lernhaltung/Anstrengungsbereitschaft wird in einer Kurzskala durch sechs Items abgebildet. Der innere Zusammenhalt (Cronbachs Alpha) des Konstrukts (1) Lernhaltung/Anstrengungsbereitschaft ist gut ($\alpha = 0,829$; MIC = 0469).

Die (2) Selbstwirksamkeit wird durch einen Satz von zehn Items erfasst. Die Skalenqualität (Cronbachs Alpha) des Faktors (2) Selbstwirksamkeit ist sehr gut ($\alpha = 0,928$; MIC = 0,564).

Die Lehramtsstudierenden der Primarstufenausbildung an der KPH zeichnen sich durch eine hohe (1) Lernhaltung/Anstrengungsbereitschaft (MW = 8,15) und eine hohe (2) Selbstwirksamkeitsüberzeugung (MW = 7,4) aus.

Studierende aus	(1) Lernhaltung/ Anstrengungsbereitschaft*	(2) Selbstwirksamkeit
Wien	7,9962	7,4932
Krems	8,4457	7,2809
ges.	8,1466	7,4222
Signifikanz/p	0,015	---
Cohens d	0,291	---

Tabelle 5: Lernhaltung/Anstrengungsbereitschaft und Selbstwirksamkeit nach Hochschulstandort

Die Studierenden im Krems haben eine signifikant ($p = 0,015$) höhere (1) Lernhaltung/Anstrengungsbereitschaft als ihre Kolleg*innen in Wien. In Bezug auf ihre (2) Selbstwirksamkeit sind keine signifikanten Unterschiede zu berichten.

Mit Blick auf die Studierendengruppen verschiedener Studiensemester ergeben sich keine interpretierbaren Differenzen. Die (1) Lernhaltung/Anstrengungsbereitschaft und die (2) Selbstwirksamkeit zeigen sich als stabile Persönlichkeitsmerkmale.

Des Weiteren interessiert die (1) Lernhaltung/Anstrengungsbereitschaft nach gewähltem Schwerpunkt. Die Schwerpunktgruppen unterscheiden sich nicht signifikant voneinander. Dies ist sicherlich dem Umstand geschuldet, dass die Teilstichproben schon sehr geringe Fallzahlen aufweisen. Aus diesem Grunde wurden die arithmetischen Mittel in eine Rangreihe gebracht. Über dem Gesamtmittelwert (MW = 8,15) liegen die Studierenden mit den Schwerpunkten: Medienbildung im Zeitalter der Digitalisierung (MW = 8,51), Elementarpädagogik (MW = 8,49), Die Schule als sich selbst entwickelnde Organisation (MW = 8,43), Mathematik und Naturwissenschaften (MW = 8,29), Sprachliche Bildung: Deutsch/DaZ (MW = 8,21). Sie zeigen die höchste (1) Lernhaltung/Anstrengungsbereitschaft.

Deutlich darunter, also mit geringerer (1) Lernhaltung/Anstrengungsbereitschaft, sind die Studierenden der Wahlschwerpunkte: Inklusive Pädagogik mit Fokus Behinderung (MW = 7,99), Musik – Bewegung – Sport (MW = 7,94), Religion (MW = 7,88), Kunst, Werken und Gestalten (MW = 7,83), Sprachliche Bildung: Englisch/DaZ (MW = 7,66), Der Mensch in Gesellschaft, Kultur, Raum und Zeit (MW = 7,48).

In der Folge wird die (2) Selbstwirksamkeit in gleicher Weise – sortiert nach Größe – erläutert. Es liegen keine signifikanten Unterschiede vor. Für die vorliegende Stichprobe können aber Differenzen sichtbar gemacht werden. Studierende der Schwerpunkte Mathematik und Naturwissenschaften (MW = 7,68) sowie Kunst, Werken und Gestalten (MW = 7,56) führen die Rangliste an, die geringste Selbstwirksamkeit geben Studierende

mit den Schwerpunkten Religion (MW = 7,19) und Der Mensch in Gesellschaft, Kultur, Raum und Zeit (MW = 7,06) an.

Die (1) Lernhaltung/Anstrengungsbereitschaft und (2) Selbstwirksamkeit der Lehramtsstudierenden stehen in einem signifikanten, direkt proportionalen Zusammenhang ($r = 0,354$; $p = 0,000$). Hohe (1) Lernhaltung/Anstrengungsbereitschaft geht mit großer (2) Selbstwirksamkeit einher. Die Lernhaltung/Anstrengungsbereitschaft von Studierenden klärt ca. 12,53 % der Varianz der Selbstwirksamkeit.

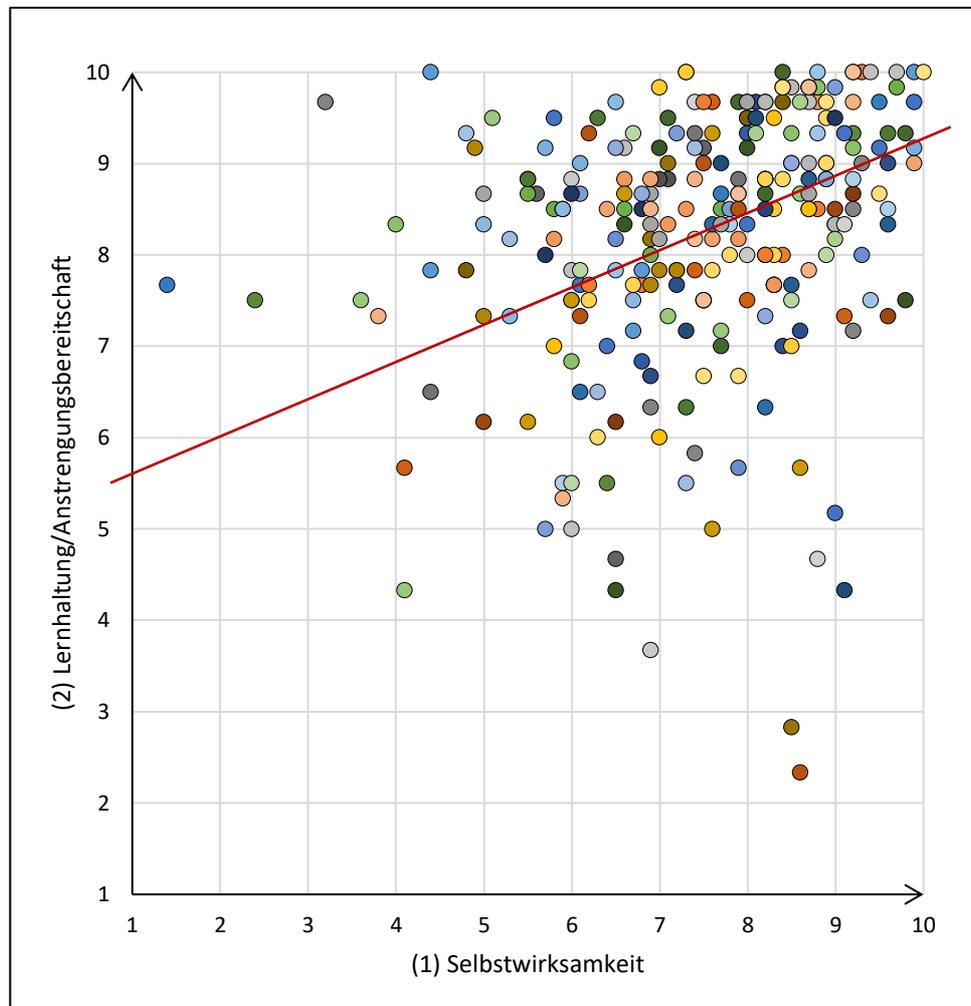


Abbildung 10: Korrelation: Lernhaltung/Anstrengungsbereitschaft und Selbstwirksamkeitsüberzeugung

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Studierenden aus der Fülle der angebotenen Schwerpunkte im Bachelorstudium jenen Schwerpunkt wählen, für den sie das meiste Interesse aufbringen. Dies deckt sich auch mit Untersuchungen zur Studienfachwahl, die zeigen, „dass diese vorwiegend aus Interesse und Neigung heraus erfolgt (z. B. Bieri Buschor, Denzler & Keck, 2008; Bundesamt für Statistik, 2009; Gold & Souvignier, 2005; Nagy, 2005; Ramseier, 2006; Schnabel & Gruehn, 2000)“ (Oepke, Eberle & Hartog-Keisker, 2019, S. 24).

Die Studierenden sehen in ihrem gewählten Schwerpunkt auch eine Bereicherung für ihre berufliche Zukunft. Empfehlungen von anderen Studierenden sowie eingeschätzter Aufwand stehen für die Wahl nicht unmittelbar im Fokus. Die Studierenden des Bachelorstudiums Primarstufe können allgemein als anstrengungsbereit eingeschätzt werden und haben ein hohes Selbstwirksamkeitsempfinden.

4 Ausblick

Die Ergebnisse können Ausgangspunkt für Überlegungen zur Verbesserung bzw. Veränderung sein. Empfehlenswert wäre, dass sich unterschiedliche Personengruppen mit den Ergebnissen befassen (z. B. Fachgruppenteams, Institutsleitungen, Fachgruppen und Lehrpersonen, Rektorat, Studierendenvertretung) und

die Ergebnisse in curriculare, aber vor allem hochschuldidaktische Überlegungen einfließen gelassen werden. Die zyklische Evaluation der Studienwahlmotive (im Längsschnitt) wäre sinnvoll.

Erste Maßnahmen wurden bereits umgesetzt bzw. sind für das kommende Studienjahr (2021/22) geplant. Es werden Informationsvideos für die Studierenden erstellt. Professor*innen stellen den jeweiligen Schwerpunkt vor. Somit können Studierende sich zeitlich unabhängig informieren. Die Informationsveranstaltung zum Anmeldeprozedere wird um etwa drei bis vier Wochen vorverlegt, sodass die Zeitspanne bis zur Anmeldung (Mitte Jänner) größer wird und die Studierenden mehr Zeit haben, weitere Informationen einzuholen und ihre Entscheidung zu treffen. Nach den Diskussionen in den unterschiedlichen Gremien könnten weitere Ideen entwickelt und umgesetzt werden. Ziel ist es, dass die Studierenden seitens der Hochschule die bestmögliche Unterstützung bekommen, um ihre Wahl entsprechend zu treffen. Eine Folgeuntersuchung könnte etwaige Veränderungen bei der Schwerpunktwahl aufzeigen.

Literatur

- Asendorpf, J.B. (2015). *Persönlichkeitspsychologie für Bachelor* (3. Auflage). Berlin & Heidelberg: Springer.
- Atkinson, J.W. (1975). *Einführung in die Motivationsforschung*. Stuttgart: Klett.
- Bortz, J. u. Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Berlin – Heidelberg: Beltz.
- Edelmann, W. (2006). *Lernpsychologie*. Weinheim: Kösel.
- Gaspard, H., Hasselhorn, M., Nagengast, B. & Trautwein, U. (2019). Motivation und Volition im Schulalter: Einführung und Überblick. In Gaspard, H., Trautwein, U. & Hasselhorn, M. (Hrsg.). *Diagnostik und Förderung von Motivation und Volition*. Göttingen: Hogrefe. S. 1-18.
- Hagenauer, G. (2011). *Lernfreude in der Schule*. Münster: Waxmann.
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2006). *Motivation und Handeln*. Heidelberg: Springer.
- Lohrmann, K. & Hartinger, A. (2011). Lernemotionen, Lernmotivation und Interesse. In Einsiedler, W., Götz, M., Hartinger, A., Heinzl, F., Kahlert, J. & Sandfuchs, U. (Hrsg.). *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 261-265.
- Jäger, R. S. u. Helmke, A. (2008). *Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext (MARKUS)*. Version: 1. IQB – Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen.
- Jerusalem, R. & Schwarzer, M. (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen - Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin.
- Keller-Schneider, M. (2011). Die Bedeutung von Berufswahlmotive von Lehrpersonen in der Bewältigung beruflicher Anforderungen in der Berufseinstiegsphase. In *Lehrerbildung auf dem Prüfstand 4.2*, S. 157-185.
- KPH Wien/Krems (2019). Curriculum Bachelorstudium als Voraussetzung für ein Masterstudium zur Erlangung des Lehramtes Primarstufe. Verfügbar unter https://www.kphvie.ac.at/fileadmin/Mitteilungsblatt/KPH-2019_MB_169_Bachelor_Gesamt_19_06_24.pdf [12.08.2021]
- Lerch, H.-J. (1979). *Schulleistungen. Motivation und Ursachenerklärung*. München & Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Mietzel, G. (2017). *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens*. Göttingen: Hogrefe.
- Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend. Rheinland-Pfalz (o.J.). *Kommission „Anwalt des Kindes“. Empfehlung 24. Die erreichbare Ferne. Anstrengungsbereitschaft – eine „Tugend“ auf dem Prüfstand!?* Verfügbar unter https://anwalt-des-kindes.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/anwalt-des-kindes.bildung-rp.de/empfehlungen/empf24.pdf [30.10.2017]
- Moschner, B. (2001). Selbstkonzept. In Rost, D.H. (Hrsg.). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz. S. 629 –634.
- Müller, A. (2013). *Die Schule schwänzt das Lernen. Und niemand sitzt nach*. Bern: hep.
- Oepke, M., Eberle, F. & Hartog-Keisker (2009). Kognitive Eingangsvoraussetzungen, Studienwahlmotive und Studienerfolg Studierender mit dem Berufsziel <<Lehrperson>> und anderer Studiengänge. In Beitrage

zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 37 (1), S. 20-41. Verfügbar unter
https://www.pedocs.de/volltexte/2020/19059/pdf/BzL_191_20-41_Oepke_et_al_Kognitive_Eingangsvoraussetzungen.pdf [31.01.2022]

- Sann, U. & Preiser, S. (2017). Emotion und Motivation in der Lehrer-Schüler-Interaktion. In Schweer, M.K.W. (Hrsg.). *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*. (3., überarbeitete und aktualisierte Auflage). Wiesbaden: Springer. S. 213-232.
- Schweer, M. (2001). Evaluation der Lehre. In: Rost, D.: *Handbuch der pädagogischen Psychologie. Psychologie*. Weinheim: Beltz.
- Simonson, J. & Pötschke, M. (2006). Akzeptanz internetgestützter Evaluationen an Universitäten. In: *Zeitschrift für Evaluation*, 2, S. 227-248.
- Spinath, B. & Brünken, R. (2016). *Pädagogische Psychologie – Diagnostik, Evaluation und Beratung*. Göttingen: Hogrefe.
- <https://www.kphvie.ac.at/studieren/studienangebot/erweiterungsstudien.html>