

# Zu Anstrengungsbereitschaft, Lernmotivation, aktiver Lernhaltung und leistungsbezogenem Selbstvertrauen von Lehramtsstudierenden im länderübergreifenden Vergleich – eine empirisch-quantitative Studie

Rudolf Beer<sup>1</sup>, Isabella Benischek<sup>2</sup>, Liana Iunesch<sup>3</sup>, Krisztina Kovács<sup>4</sup>

## Zusammenfassung

Lehrpersonen haben im Kontext von Schule und Unterricht großen Einfluss auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler. Persönlichkeitsmerkmale wie Anstrengungsbereitschaft, Lernmotivation, aktive Lernhaltung und leistungsbezogenes Selbstvertrauen wirken sich auf das Handeln der Lehrerin/des Lehrers aus. Da Schülerinnen und Schüler viele Stunden mit den Lehrpersonen verbringen, können Lehrerinnen und Lehrer als Modelle (im Sinne des sozial-kognitiven Modells) für das kindliche Verhalten dienen. Lernende decodieren das Agieren der Lehrperson und übertragen es zum Teil auf das eigene Handeln. Es wird den Fragen nachgegangen, über welches Maß an den zuvor genannten Persönlichkeitsmerkmalen Lehramtsstudierende verfügen und ob es Unterschiede zwischen Studierenden aus verschiedenen Staaten gibt.

### Schlüsselwörter:

Leistungsfreude und Anstrengungsbereitschaft  
Lernen am Modell / Vorbildwirkung  
Schulsysteme

### Keywords:

effort and willingness to learn  
learning by the model / role model  
school systems

## 1 Einleitung

In einem Kooperationsprojekt (KPH Wien/Krems, PH NÖ, PH Wien, „Lucian Blaga“ Universität Sibiu [Rumänien] und Universität Szeged [Ungarn]) wird unter anderem der Fragestellung nachgegangen, über welches Ausmaß an Leistungsfreude und Anstrengungsbereitschaft Studierende verfügen und ob es Unterschiede zwischen den Studierenden der verschiedenen Staaten gibt, da die Schul- und Bildungssysteme Verschiedenheiten aufweisen. Theoriebegründet wird angenommen, dass Leistungsfreude und Anstrengungsbereitschaft wesentliche Eigenschaften von Lehrpersonen sind. Lehrerinnen und Lehrer sind Bezugspersonen für die Schülerinnen und Schüler und gelten somit als Vorbilder.

## 2 Persönlichkeitsmerkmale und lernförderliche psychologische Bedingungen

Aufgrund der spezifischen Rolle als Lehrerin/Lehrer und der dementsprechend damit verbundenen Funktionen kann sie/er als Vorbild angesehen werden. Ihre/seine Einstellungen, Motive und Motivationen prägen das Unterrichtsklima sowie die Unterrichtsatmosphäre und haben somit Einfluss auf die Schülerinnen und Schüler, denn „erlernt werden nicht nur Kenntnisse und Fertigkeiten, sondern auch Emotionen und Motivationen, Haltungen, Einstellungen und Grundüberzeugungen, Normen und Wertbeurteilungen, Umgehen mit Gewissensfragen und Sinnorientierungen“ (Wiater, 2007, S. 19). Das Sozial-kognitive Modell (Lernen am Modell) kann hier als theoretisches Modell herangezogen werden. Es stellt eine Sonderform des sozialen

<sup>1</sup> Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems.

Korrespondierender Autor. E-Mail: [rudolf.beer@kphvie.ac.at](mailto:rudolf.beer@kphvie.ac.at)

<sup>2</sup> Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems.

<sup>3</sup> „Lucian Blaga“ Universität Sibiu (Rumänien).

<sup>4</sup> Universität Szeged (Ungarn).

Lernens dar (Schröder, 2002, S. 24), wo davon ausgegangen wird, „dass der Mensch durch die aufmerksame Beobachtung und Gedächtnisspeicherung von Verhaltensweisen Anderer sein eigenes Verhaltensrepertoire umstrukturiert und nach Wiederholungen auch dauerhaft danach handelt, wenn er sich eine motivierende Verstärkung erwartet“ (Wiater, 2007, S. 24). Diese Art des Lernens kann als eine der urtümlichsten Lernformen des Menschen angesehen werden (Schröder, 2002, S. 24).

Imitationslernen findet jedoch nur statt, wenn das Modell wahrgenommen wird und die Verhaltenskomponenten enkodiert werden können. „Reize aus der Umwelt werden zunächst durch die Sinnesorgane aufgenommen. Für den Fall, dass ihnen Aufmerksamkeit zugewiesen wird, können sie in einem Prozess der Enkodierung eingespeichert werden. In einem nächsten Schritt, der Konsolidierung, werden die Inhalte gefestigt.“ (Wisniewski, 2013, S. 140) Menschen übernehmen beispielsweise aber auch Verhaltensformen „der von ihnen anerkannten oder idealisierten Personen, auch wenn sie nicht unmittelbar verstärkt werden, ja sogar dann, wenn sie selbst negative Konsequenzen durch dieses Verhalten erfahren.“ (Schröder, 2002, S. 25) Nach Bandura (1986, in Lohaus & Vierhaus, 2015, S. 19) müssen Aufmerksamkeit, Behalten (Speicherung im Gedächtnis), motorische Reproduktionskompetenz und Motivation gegeben sein, damit es zum Lernen am Modell kommt. In diesem Kontext spielen auch die „wahrgenommenen oder selbst erhaltenen Verstärkungen eine Rolle. Die bedeutet, dass Verstärkungen des Modells für sein Verhalten eine Motivation schaffen können, dieses Verhalten ebenfalls zu zeigen.“ (Lohaus & Vierhaus, 2015, S. 19) Die Effekte des Modells sind am stärksten, wenn unter anderem das Modell verstärkt wird, das Modell als positiv wahrgenommen wird und/oder die Beobachterin/der Beobachter Ähnlichkeiten zwischen ihr/ihm und dem Modell wahrnimmt (Wagner et al., 2009, S. 34).

Zu den für Lehrerinnen und Lehrer wesentlichen Persönlichkeitseigenschaften für den Beruf zählen unter anderem Anstrengungsbereitschaft, Lernmotivation, aktive Lernhaltung und leistungsbezogenes Selbstvertrauen. Im Sinne des Imitationslernens können Lehrpersonen auch in diesen Bereichen Modelle für ihre Schülerinnen und Schüler darstellen.

Die Anstrengungsbereitschaft ist Voraussetzung, um eine Anstrengung zu realisieren. 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. Bei durchschnittlichen oder geringen eigenen Fähigkeiten können schwierige Aufgaben (unter bestimmten Voraussetzungen) auch dann erfolgreich gelöst werden, wenn sich die Lernerin/der Lerner ausreichend anstrengt. Dabei spielt die Erfolgszuversicht ebenso eine Rolle, denn erst wenn diese gegeben ist, wird mit der Bearbeitung der Aufgabe begonnen (Müller, 2013, S. 51).

Neben emotionalen, kognitiven und sozialen Faktoren ist Lernmotivation für den Lernerfolg mitverantwortlich, da diese zu einer vertieften Auseinandersetzung mit den Inhalten führt. Unter Lernmotivation wird allgemein die Absicht verstanden, bestimmte Inhalte der Fertigkeiten zu erlernen oder bestimmte Aufgaben ausführen zu können (Schiefele & Köller, 2001, S. 304) „Bezogen auf Lernhandlungen meint Motivation/Motiviertheit die Ansicht oder Bereitschaft einer Person sich in einer konkreten Lernsituation intensiv und ausdauernd mit einem Gegenstand auseinander zu setzen.“ (Fischer, 2011, S. 146) Eine „aktive Lernhaltung eines Lernenden drückt sich für Lehrende darin aus, dass Lernende sich aktiv mit ihrem Lernstand auseinander setzen, eigene Lernerfordernisse einschätzen können und den Mut haben, diese gegenüber den Lehrenden zu äußern“ (Lauber, 2017, S. 105). Dies beinhaltet auch Offenheit und Neugierde.

Leistungsbezogenes Selbstvertrauen wird im Kontext der vorliegenden Studie als die schulisch bezogene positive Selbstwirksamkeitsüberzeugung verstanden werden. Selbstwirksamkeit meint „die Überzeugung einer Person, das zur Erlangung eines Handlungsergebnisses erforderliche Verhalten erfolgreich ausführen zu können“ (Moschner, 2001, S. 629). Modelle und Inventare zur Erfassung eines leistungsbezogenen Selbstkonzepts und Selbstvertrauens (Jäger & Helmke, 2008) fokussieren auf das akademische oder schulische Selbstkonzept, es ist das Maß an Vertrauen in die eigenen leistungsbezogenen Fähigkeiten und Fertigkeiten beim Lösen von schulischen Aufgaben. Im (schulischen) Leistungsvollzug spielen leistungsbezogenes Selbstvertrauen, Fähigkeitsselbstbild und Selbstwirksamkeitserwartung eine zentrale Rolle. Sie sind gekennzeichnet durch geringe Leistungsängstlichkeit, hohe Erfolgszuversicht und generellen Optimismus.

In einem wohlwollenden und wertschätzenden schulischen Umfeld haben die Lernenden (und auch die Lehrenden) 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) Lernfreude wird von Schülerinnen und Schülern dann erlebt, wenn sie im Unterricht im Umgang mit Lerninhalten, beim Erwerb von Wissen oder Fähigkeiten und Fertigkeiten Freude empfinden, die sich unter anderem als Gefühl von Vitalität, Sicherheit oder Wohlfühlen zeigt (Hagenauer, 2011, S. 20). „Im Vordergrund steht dabei die Lerntätigkeit [...], das heißt

Freude wird durch die Tätigkeit hervorgerufen und nicht durch die ‚generelle Veränderung der Disposition‘ [...].“ (Hagenauer, 2011, S. 20)

### 3 Die Bildungssysteme von Rumänien, Ungarn und Österreich im Überblick

Unterschiedliche Ausbildungswege könnten die Persönlichkeitsmerkmale Anstrengungsbereitschaft, Lernmotivation, aktive Lernhaltung und leistungsbezogenes Selbstvertrauen der Studierenden beeinflussen. Die Bildungssysteme der drei in die Studie involvierten Länder werden kurz umrissen.

#### 3.1 Zusammenschau der Bildungssysteme

	Rumänien	Ungarn	Österreich
<i>Schulpflicht</i>	10 Jahre	10 Jahre	9 Jahre
<i>Gliederung</i>	Primarbereich: 5 Jahre Sekundarbereich 1: 4 Jahre Sekundarbereich 2: 4 Jahre	Primarbereich: 4 Jahre Sekundarbereich 1: 4 Jahre Sekundarbereich 2: 3-9 Jahre	Primarbereich: 4 Jahre Sekundarbereich 1: 4 Jahre Sekundarbereich 2: 1-5 Jahre
<i>Hochschulwesen</i>	Universitäten	Universitäten, Hochschulen	Universitäten, Pädagogische Hochschulen, Fachhochschulen
<i>Zugangsbe- rechtigung für Hochschulstudium</i>	Abiturprüfung	Reifeprüfung (für einige Studiengänge für einige Studienfächer mit „erhöhtem Niveau“) Punktezahl Eignungsprüfung (für einige Studiengänge)	Reife- oder Reife- und Diplomprüfung, Studienberechtigungsprüfung, Berufsreifeprüfung, Aufnahmeverfahren (für einige Studien)
<i>Voraussetzung für Lehramtsstudium</i>	Abitur, positiv absolvierte Eignungsfeststellung Aufnahmeprüfung	Reifeprüfung, Punktezahl, positiv absolvierte Eignungsfeststellung	Hochschulzulassung, positiv absolvierte Eignungsfeststellung

**Tabelle 1:** Kurzüberblick über die Bildungssysteme in Rumänien, Ungarn und Österreich.

#### 3.2 Rumänien

Rumänische Schülerinnen und Schüler haben bis zur achten Klasse einen gemeinsamen Bildungsweg. Danach bieten Lyzeen verschiedene Schwerpunkte an, so dass eine Auswahl zwischen Mathematik/Informatik, Wissenschaften, Humanwissenschaften, Kunst und Pädagogik möglich ist. Nach der zwölften Klasse stellen sich alle Schülerinnen und Schüler der Abiturprüfung. Ein erfolgreich bestandenes Abitur gilt als Zulassungsvoraussetzung für ein Studium an einer Universität. Fachhochschulen gibt es in Rumänien keine. Die universitäre Autonomie ermöglicht eine größere Bandbreite an Auswahlmöglichkeiten. Es gibt für fast alle Bildungsbereiche die Möglichkeit ein Tagesstudium, ein Studium mit begrenzter Präsenz oder ein Fernstudium zu wählen. In Rumänien wurde das gesamte System mit sehr wenigen Ausnahmen (z.B. Medizin, Theologie) nach dem Bologna-Abkommen entsprechend angepasst. Für die Lehrerausbildung ist an jeder Universität ein gesondertes Departement zuständig und es gilt ein nationales Curriculum. Das Lehramtsmodul hat 60 ECTS und wird parallel zum Studium optional zusätzlich gewählt. Eine Qualifizierung für den Sekundarbereich (Gymnasium und Lyzeum) ist zurzeit nur durch dieses Zusatzstudium erreichbar. Für den Primarbereich werden Lehrpersonen in einem dreijährigen Bachelorstudium professionalisiert. Das 1996 als Auslaufmodell geltende Pädagogische Lyzeum wurde wiederholt entweder aufgelöst oder doch genehmigt, so dass es für den Primarbereich zurzeit zwei Möglichkeiten der Ausbildung gibt.

Die Zugangsvoraussetzungen zum Lehramtsstudium beinhalten außer dem erfolgreich bestandenen Abitur Eignungsprüfungen in Sprache und Kommunikation, Musik, Zeichnen und Sport. Das Bestehen der Eignungsprüfungen ist eine Zulassungsvoraussetzung zur Aufnahmeprüfung, die in jedem Studiengang jeweils aus verschiedenen Inhalten besteht. An der „Lucian Blaga“ Universität werden für die Zulassung zur Primarstufenausbildung an der rumänischen Abteilung in der schriftlichen Prüfung Inhalte aus Rumänisch und Mathematik geprüft. Für die deutsche Studienrichtung wird die Kenntnis der deutschen Sprache schriftlich geprüft. Für den Zugang zur Sekundarstufenausbildung entfallen die Eignungsprüfungen. Zugangsvoraussetzung ist der Nachweis der Zulassung zu einer Studienrichtung an der „Lucian Blaga“ Universität, und es wird ein Eignungsgespräch geführt.

### 3.3 Ungarn

Das ungarische Hochschulwesen umfasst die Universitäten und die Hochschulen. Im Rahmen des Hochschulwesens können als Nicht-Diplomstudiengänge auch tertiäre Berufsausbildungen und fachliche Weiterbildungen organisiert werden. Das Studium kann als Vollzeit-, Teilzeit- oder Fernstudium organisiert werden. Das Hochschulwesen gliedert sich in a) Grundstudium, b) Masterstudium, c) Doktorstudium. Im tertiären Bereich wurde die Struktur der Ausbildung mit September 2013 geändert, das Bologna-System wurde abgelöst.

Die Ausbildung für *das Grundschullehramt* (Klassen 1 bis 4) umfasst ein vierjähriges BA-Studium. Die Absolventinnen und Absolventen können Kinder im Alter von 6 bis 12 unterrichten, sie dürfen alle Bildungstätigkeiten in den ersten vier Grundschulklassen und in mindestens einem Bildungsgebiet bis zur sechsten Grundschulklasse unterrichten. Die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung wechselte im Jahre 2013 ebenfalls auf eine ungeteilte Ausbildung mit vier Formen, welche durch das öffentliche Bildungswesen begründet sind: allgemeinbildende, künstlerische, fachliche und religiöse Ausbildung. Das letzte Studienjahr ist ein komplexes pädagogisches Fachpraktikum, begleitet von einer Mentorin/einem Mentor (Kovács, 2019, S. 193-216).

Das Gesetz Nr. CCIV/2011 über das ungarische Hochschulwesen klärt die Eingangsvoraussetzungen. Die Grundvoraussetzungen eines Bachelor- und ungeteilten Masterstudiums sind 12 Jahre Pflichtschule mit einem Sekundarabschluss (Reifeprüfung) und bestimmte Aufnahmekriterien. Seit 2005 kann das Abitur auf „Mittelstufenniveau“ oder freiwillig auf „gehobenen Niveau“ abgelegt werden. Um Zugang zum Studium zu erhalten, werden Leistungen in einem Punktesystem (Schulergebnisse, Abitur, Zusatzpunkte) verrechnet. Die Aufnahmekriterien für das Grundschullehramt bestehen aus einer bestimmten Punktzahl und aus der Eignungsprüfung. Diese besteht aus drei Teilen: Sport, Gesang und Sprache. In der ungeteilten Lehrerinnen- und Lehrerausbildung ist neben den allgemeinen Zugangsvoraussetzungen eine pädagogische Berufseignungsprüfung vorgeschrieben. Mit der mündlichen Eignungsprüfung soll durch die persönliche Begegnung mit den Bewerberinnen und Bewerbern beurteilt werden, ob sie die erforderliche persönliche Motivation, ein Berufsbild, sprachliche Fähigkeiten und einen entsprechenden Habitus besitzen.

### 3.4 Österreich

Die positive Absolvierung der Reifeprüfung oder Reife- und Diplomprüfung berechtigt zum Studium an Universitäten, Fachhochschulen oder Pädagogischen Hochschulen. Ebenso kann eine Studienberechtigungsprüfung oder eine Berufsreifeprüfung abgelegt werden, um ein Studium beginnen zu können (bmb, 2016, S. 7-26). Es gibt Diplomstudien, Bachelor- und Masterstudien sowie Doktorats- und PhD-Studien (bmb, 2016, S. 31). „Seit dem Studienjahr 2015/16 gibt es an den Pädagogischen Hochschulen (PH) bundesweit die neue Ausbildung für Studierende für den Bereich der Primarstufe. Eine flächendeckende Umsetzung auch im Bereich der Sekundarstufe erfolgt mit dem Studienjahr 2016/17 in Kooperation zwischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten.“ (bmb, 2016, S. 27) Die Mindeststudiendauer für ein Lehramtsstudium beträgt vier Jahre (Abschluss mit dem Bachelor of Education). Das folgende Masterstudium dauert zumindest ein Jahr (bmb, 2016, S. 28). „Mit der erfolgreichen Beendigung des gesamten Studiums wird die Lehrbefähigung für das entsprechende Lehramt erworben.“ (bmb, 2016, S. 28)

Um ein Lehramtsstudium beginnen zu können ist neben der Hochschulreife auch ein positiv absolviertes mehrstufiges Eignungsverfahren erforderlich. Exemplarisch wird jenes an der KPH Wien/Krems für das Primarstufenlehramt skizziert. Studienwerberinnen und Studienwerber durchlaufen folgende Stationen: Eignungsgespräch, Kenntnis der deutschen Sprache in Wort und Schrift, erforderliche Sprech- und Stimmleistung, musikalisch-rhythmische Eignung, körperlich-motorische Eignung. Schulische Leistungen und pädagogische Vorerfahrungen fließen ebenfalls ein ([www.kphvie.ac.at](http://www.kphvie.ac.at)). Im Bereich der Sekundarstufenlehrerausbildung gibt es beispielsweise im Verbund Nord-Ost einen schriftlichen Eignungstest, der folgende Kompetenzen überprüft: professionsbezogenes Wissen aus dem vorgegebenen Lernstoff, Textverständnis, kognitive Fähigkeiten ([slw.univie.ac.at](http://slw.univie.ac.at)).

## 4 Forschungsfragen

Die Wirkung der Lehrkraft als Person und Vorbild ist unumstritten. Die Persönlichkeitsmerkmale Anstrengungsbereitschaft, Lernmotivation, aktive Lernhaltung/leistungsbezogenes Selbstvertrauen von Lehrpersonen gelten als förderlich bzw. initiiierend für das Lernen der Schülerinnen und Schüler. Alle sechs

folgenden explanativen bzw. explorativen Forschungsfragen beziehen sich auf diese vier zuvor genannten Persönlichkeitsmerkmale.

- (1) *Über welches Maß an diesen Persönlichkeitsmerkmalen verfügen Lehramtsstudierende?*
- (2) *Stehen diese Persönlichkeitsmerkmale in einem Zusammenhang?*
- (3) *Unterscheiden sich die Studierenden der einzelnen Studiengänge (Primarstufe, Sekundarstufe) in Hinsicht auf eine unterschiedliche Ausprägung dieser Persönlichkeitsmerkmale voneinander?*
- (4) *Gibt es geschlechtsspezifische Disparitäten in der Ausprägung dieser Persönlichkeitsmerkmale?*
- (5) *Unterscheiden sich die Studierenden der einzelnen teilnehmenden Hochschulen (KPH Wien/Krems, Hochschul-Verbund, „Lucian Blaga“ Universität, Universität Szeged) voneinander?*
- (6) *Verändern sich diese Persönlichkeitsmerkmale im Zuge der Lehramtsausbildung?*

Die Gesamtstudie ist als Längsschnittstudie verbundener Stichproben geplant. Es sollen sowohl neue Erkenntnisse gewonnen werden (insbes. Forschungsfrage 1+2) als auch Hypothesen geprüft werden (Forschungsfragen 3-6). Die Forschungsfrage 6 kann erst auf Basis der Längsschnittdaten gültig eine Beantwortung finden. In einer ersten Untersuchungswelle sind im Wintersemester 2017/18 und im darauffolgenden Sommersemester Lehramtsstudierende der Primarstufen-Ausbildung (KPH Wien/Krems, „Lucian Blaga“ Universität, Universität Szeged) sowie der Sekundarstufen-Ausbildung im Verbund Nord-Ost (Pädagogische Hochschulen und Universität) mittels eines Fragebogens empirisch-quantitativ befragt worden.

Zur Erfassung der interessierenden Merkmale Anstrengungsbereitschaft, Lernmotivation, aktive Lernhaltung und leistungsbezogenes Selbstvertrauen wurde auf ein Instrument von Jäger und Helmke (2008) aus der MARKUS-Studie zurückgegriffen. Hieraus wurden die entsprechenden Subskalen entnommen, sprachlich-inhaltlich für den Einsatz bei Studentinnen und Studenten adaptiert, als mehrstufig zu bewertende Aussagen formuliert und mit einer einheitlichen fünfteiligen Ratingskala versehen. Für die Verwendung der Skalen in Rumänien bzw. Ungarn wurden die Skalen in einem mehrschrittigen Verfahren übersetzt.

## 5 Gesamtergebnisse der Untersuchungswelle 1

Nach Abschluss der ersten Erhebungswelle des skizzierten Forschungsprojekts liegen nun die ersten Stichprobendaten im Querschnitt von Lehramtsstudierenden der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems (KPH), der Universität Wien (Verbundstudium/Sekundarstufe), der „Lucian Blaga“ Universität (Rumänien) und der Universität Szeged (Ungarn) vor. Alle Ergebnisse beziehen sich auf diese Kohorte.

### 5.1 Deskriptive Statistik

An der ersten Welle der Stichprobenuntersuchung haben 1092 Lehramtsstudierende teilgenommen. Wie erwartet stellen die weiblichen Studentinnen mit 941 Probandinnen (86,17 %) die überwiegende Mehrheit. Die männlichen Probanden gehen mit 13,55 % (148) in die Stichprobe ein.

	Häufigkeit	Prozent
<i>weiblich</i>	941	86,17
<i>männlich</i>	148	13,55
<i>fehlend</i>	3	,28
<i>Gesamtsumme</i>	1092	100,0

**Tabelle 2:** Häufigkeiten – Geschlecht der Studierenden.

Die interessierende Gruppe besteht aus Studentinnen und Studenten unterschiedlicher Lehramtsausbildungszweige. Den Hauptanteil in der Stichprobe stellen die Primarstufenstudierenden mit 794 Probandinnen und Probanden (72,71 %). Die Lehramtsstudierenden der Sekundarstufen-Ausbildung sind mit 286 Personen (26,19 %) in der Stichprobe vertreten.

	Häufigkeit	Prozent
<i>Primarstufe</i>	794	72,71
<i>Sekundarstufe</i>	286	26,19
<i>fehlend</i>	12	1,10
<i>Gesamtsumme</i>	745	100,0

**Tabelle 3:** Häufigkeiten – Studierende nach Lehramt.

Da der Schwerpunkt der Datenerhebung im Wintersemester 2017/18 stattgefunden hat, befindet sich auch die überwiegende Mehrzahl der befragten Studierenden in einem ungeraden Studiensemester (882). Im ersten Semester befinden sich 32,69 % der Studierenden, das sind 357 Studentinnen und Studenten. Fast ebenso viele Studierende (339 oder 31,04 %) befinden sich im fünften Semester. Aus dem dritten Studiensemester haben sich 154 Lehramtsstudierende (14,10 %) an der Befragung beteiligt. 112 Probandinnen bzw. Probanden haben zu ihrem Studiensemester keine Angaben gemacht (10,26 %). Die gültigen Prozentwerte können der folgenden Tabelle 4 entnommen werden. Somit stehen 58,16 % der befragten Personen in der ersten Hälfte ihres Lehramtsstudiums.

Semester	Häufigkeit	gültige Prozent	Kumulierte Prozente
1	357	36,43	36,43
2	29	2,66	39,39
3	154	15,71	55,10
4	30	3,06	58,16
5	339	43,59	92,76
6	19	1,94	94,69
7	27	2,76	97,45
8	20	2,04	99,49
9	4	0,41	99,90
15	1	,10	100,00
fehlend	112		
<b>Gesamtsumme</b>	<b>1092</b>	<b>100,0</b>	

**Tabelle 4:** Häufigkeiten – Studierende nach Semester.

Aus der Erhebungswelle 1 liegen Daten von Lehramtsstudierenden der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems (KPH), der Universität Wien (Verbundstudium/Sekundarstufe), der „Lucian Blaga“ Universität (Rumänien) und der Universität Szeged (Ungarn) vor. Fast zwei Drittel der Befragten stammen aus der KPH Wien/Krems (665), 260 Studierende konnten in Rumänien befragt werden, 87 Probandinnen und Probanden studieren in Ungarn und 80 Personen studieren das Lehramt Sekundarstufe im Verbund Nord-Ost (Universität Wien und Pädagogische Hochschulen).

	Häufigkeit	Prozent
KPH Wien/Krems	665	60,90
UNI Wien/Verbund	80	7,32
UNI Sibiu	260	23,81
UNI Szeged	87	7,97
<b>Gesamtsumme</b>	<b>745</b>	<b>100,0</b>

**Tabelle 5:** Häufigkeiten – Studierende nach Hochschule/Universität.

Allen befragten Studierenden wurden 23 Items im geschlossenen Antwortformat in Form von Aussagen vorgelegt. Die Probanden und Probandinnen waren aufgefordert, diese Aussagen auf einer fünfteiligen Ratingskala zu bewerten, wobei eine hohe Bewertung eine hohe Zustimmung zum formulierten Satz zum Ausdruck bringt.

Die nachfolgende Tabelle 6 (Itemmittelwerte, Standardabweichung) gibt einen Überblick über die Ratings der Studierenden. Die größte Zustimmung erhielt das Item 10 (Wenn ich mich anstrengte, kann ich auch schwierige Aufgaben lösen.) mit einem arithmetischen Mittel von MW = 4,34 und lässt auf große Anstrengungsbereitschaft schließen. Den geringsten Zuspruch (MW = 1,75) erfuhr das Item 12 (Das Studieren liegt mir nicht besonders.). Auch dieses erste deskriptive Ergebnis kann, im Sinne einer gelungenen Studienwahlentscheidung, als positiv gewertet werden.



Item	Mittelwert	s
1. In meiner Freizeit beschäftige ich mich über die Studienaufgaben hinaus mit pädagogischen Inhalten.	2,96	1,003
2. Gute Studiennoten sind wichtig, um später gute Chancen zu haben.	3,31	1,141
3. Für die Hochschule zu arbeiten, macht mir einfach Spaß.	3,45	1,024
4. Wenn ich an Studienaufgaben sitze, kann es passieren, dass ich gar nicht merke, wie die Zeit verfliegt.	3,56	1,182
5. Was ich an der Hochschule lerne, kann ich im Berufsleben gut gebrauchen.	3,81	1,013
6. Ich mag das Studium.	4,15	,911
7. Ich strenge mich für das Studium an.	4,11	,899
8. Mir ist es sehr wichtig, an der Hochschule mein Bestes zu geben.	4,13	,934
9. Ich strenge mich im Studium an, damit ich gute Noten bekomme.	3,91	1,036
10. Wenn ich mich anstrengte, kann ich auch schwierige Aufgaben lösen.	4,34	,736
11. Ich gebe nicht gleich auf, wenn ich eine Lösung nicht weiß.	4,15	,876
12. Das Studieren liegt mir nicht besonders.	1,75	,999
13. Ich bin gut, verglichen mit den anderen in meiner Gruppe.	3,38	,916
14. Das Studium ist für mich schwierig.	2,09	,950
15. Ich kann einem längeren Lehrervortrag aufmerksam folgen.	3,37	1,092
16. Ich kann den Lehrstoff gut verstehen.	4,00	,782
17. Ich kann an der Tafel etwas erklären.	3,90	,924
18. Ich habe Angst vor Prüfungssituationen.	2,95	1,286
19. Ich überlege mir zeitgerecht, wann ich was üben und lernen soll.	3,68	1,143
20. Ich zögere den Beginn des Lernens bis zur letzten Minute hinaus.	2,63	1,353
21. Ich kann länger konzentriert bei einer Sache bleiben.	3,77	,893
22. Ich arbeite sehr sorgfältig und genau.	3,98	,901
23. Es fällt mir leicht, gezielt zu üben und zu wiederholen.	3,60	,956

**Tabelle 6:** Itemmittelwerte (arithmetische Mittel) und Standardabweichung.

### 5.1.1 Dimensionsreduktion

Das aus vier Subskalen zusammengesetzte Erhebungsinstrument (Jäger & Helmke, 2008) wurde einer explorativen Hauptkomponentenanalyse (orthogonal/Varimax) unterzogen, um das theoretische Modell empirisch zu validieren. Basierend auf dem Screeplot wurde im empirischen Modell letztlich aber zugunsten einer dreifaktoriellen Struktur entschieden (Eigenwerte: 5,407; 2,689; 1,348). Eine durchgeführte Reliabilitätsanalyse (Cronbachs Alpha) erbrachte akzeptable Werte für den inneren Zusammenhalt der so gebildeten Itembündel. Der Faktor (1) Lernmotivation ( $\alpha = 0,669$ ) besteht aus fünf Items, der Faktor (2) leistungsbezogenes Selbstvertrauen ( $\alpha = 0,731$ ) aus zehn Items und der Faktor (3) Aktive Lernhaltung & Anstrengungsbereitschaft ( $\alpha = 0,799$ ) aus sieben Items.

Das vorliegende empirische Modell beinhaltet somit 22 Items. Das Item 1 wurde im Zuge der Reliabilitätsanalyse eliminiert. Die Items 12, 14, 18 und 20 wurden recodiert. Die drei Faktoren wurden mit inhaltlich passenden Überschriften übertitelt:

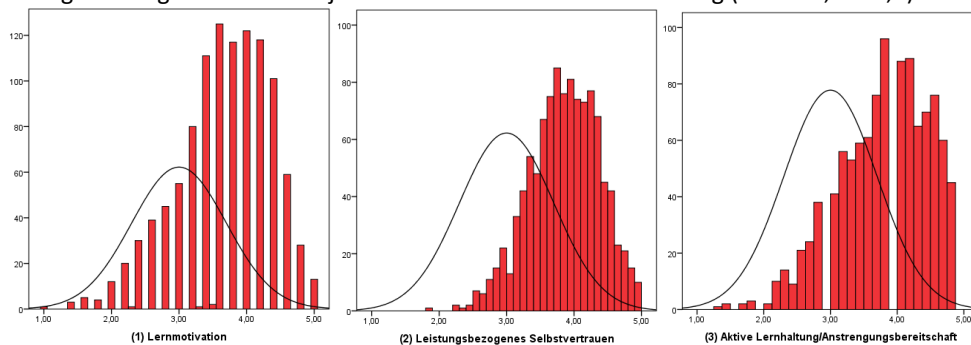
(1) *Lernmotivation* – Items 2, 3, 4, 5, 6 (Formulierung der Items vgl. Tabelle 6)

(2) *leistungsbezogenes Selbstvertrauen* – Items 16, 21, 17, 18n, 14n, 10, 15, 11, 13, 12n (Formulierung der Items vgl. Tabelle 6)

(3) *Aktive Lernhaltung & Anstrengungsbereitschaft* – Items 20n, 19, 9, 7, 8, 22, 23 (Formulierung der Items vgl. Tabelle 6)

### 5.1.2 Verteilungsprüfung

In einem ersten Schritt wurden die drei Faktoren einer Augenscheinbeurteilung unterzogen. Hierzu wurden die Histogramme gezeichnet und jeweils eine ideale Normalverteilung (MW = 3; s = 0,7) darüber gelegt.



**Abbildung 1:** Histogramme: Lernmotivation/Leistungsbezogenes Selbstvertrauen/Aktive Lernhaltung & Anstrengungsbereitschaft.

Alle Verteilungen zeigen sich rechtssteil und linksschief. Auf Basis der Augenscheinbeurteilung kann daher das Vorliegen einer Normalverteilung in allen Fällen nicht angenommen werden. Das bestätigt auch die jeweilige rechnerische Überprüfung mittels des Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstests (alle  $p_{1-3} \approx 0,000$ ). Damit unterscheiden sich die vorliegenden Verteilungen (Abbildung 1) signifikant von einer Normalverteilung. Für allfällige weitere inferenzstatistische Auswertungen wird deshalb auf nonparametrische Verfahren zurückgegriffen.

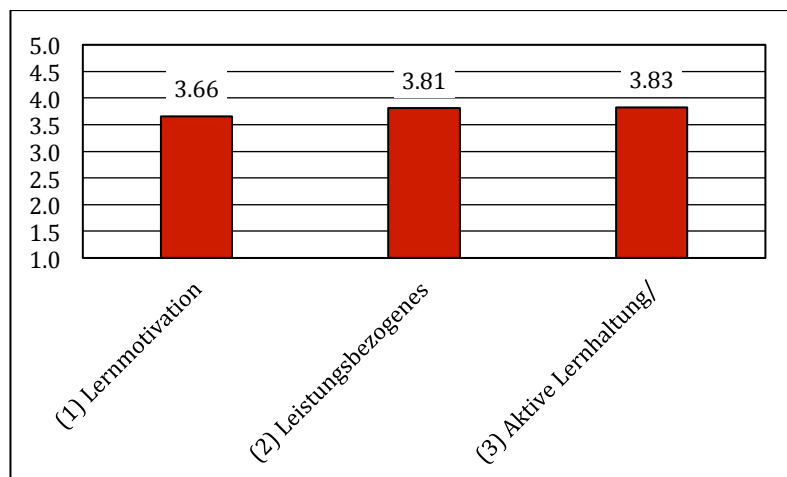
### 5.1.3 Klären der Forschungsfragen

Die Forschungsfragen werden teils deskriptiv, teils korrelationsanalytisch bzw. inferenzstatistisch einer Klärung zugeführt werden. Um einer Erhöhung der Alpha-Fehler-Wahrscheinlichkeit durch wiederholtes Testen in der vorliegenden Stichprobe (Alphafehler-Kumulierung) zu begegnen, wurde eine Alphafehler-Adjustierung nach Bonferroni vorgenommen. Dies senkt das Signifikanzniveau auf  $p^* \leq 0,003$ .

#### 5.1.3.1 Forschungsfrage 1

Die erste Forschungsfrage hat explorativen Charakter und lautet: „(1) Über welches Maß an diesen Persönlichkeitsmerkmalen verfügen Lehramtsstudierende?“

In allen drei durch die Dimensionsreduktion festgelegten Dimensionen liegen die Mittelwerte deutlich über dem Skalenmittel von 3. Vergleicht man inferenzstatistisch (Wilcoxon-Test) die beobachteten Werte mit dem hypothetischen Skalenmittelwert, so ergeben sich jeweils signifikante Unterschiede ( $p_{1-3} \approx 0,000$ ). Alle Mittelwerte liegen signifikant über dem Skalenmittel von 3 und zeugen somit von positiv selbst eingeschätzter (1) Lernmotivation (MW = 3,66), von positivem (2) leistungsbezogenen Selbstvertrauen (MW = 3,81) und von einer positiven (3) aktiven Lernhaltung und Anstrengungsbereitschaft (MW = 3,83).



**Abbildung 2:** Mittelwerte – Lernmotivation Leistungsbezogenes Selbstvertrauen/Aktive Lernhaltung & Anstrengungsbereitschaft.



### 5.1.3.2 Forschungsfrage 2

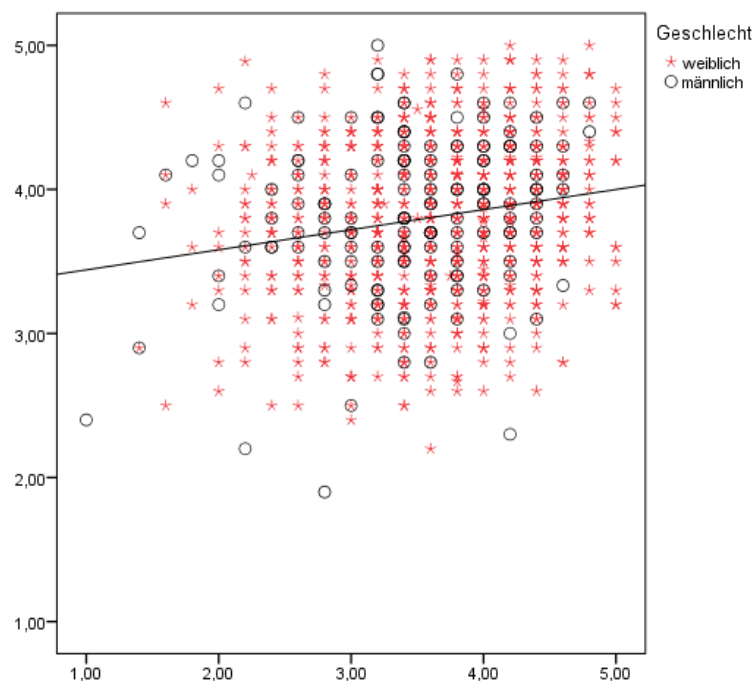
Die zweite Forschungsfrage „(2) Stehen diese Persönlichkeitsmerkmale in einem Zusammenhang?“ postuliert einen Zusammenhang zwischen den abhängigen Variablen. „Das Selbstvertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit bestimmt die Zuversicht, mit der man an Leistungssituationen herangeht, und ist somit ein der Leistungsangst entgegengesetztes Merkmal. Wer ein hohes Selbstvertrauen hat, ist eher bereit, schwierige Probleme und Anforderungen in Angriff zu nehmen, wird mehr Anstrengung in die Auseinandersetzung damit investieren und bei Problemen und Schwierigkeiten weniger schnell aufgeben.“ (Helmke et al., 2002, S. 45) Die Forschungsfrage wird korrelationsanalytisch einer Lösung zugeführt. Zwischen allen drei Faktoren zeigen sich signifikante, geringe bis mittlere positive Korrelationen.

	(1) Lernmotivation	(2) leistungsbezogenes Selbstvertrauen	(3) aktive Lernhaltung & Anstrengungsbereitschaft
(1) Lernmotivation	1	,177** (0,000)	,506** (0,000)
(2) leistungsbezogenes Selbstvertrauen		1	,331** (0,000)
(3) aktive Lernhaltung & Anstrengungsbereitschaft			1
Spearman-Rho: r (p)			

**Tabelle 7:** Korrelationstabelle (Faktoren 1-3).

#### (1) Lernmotivation und (2) leistungsbezogenes Selbstvertrauen

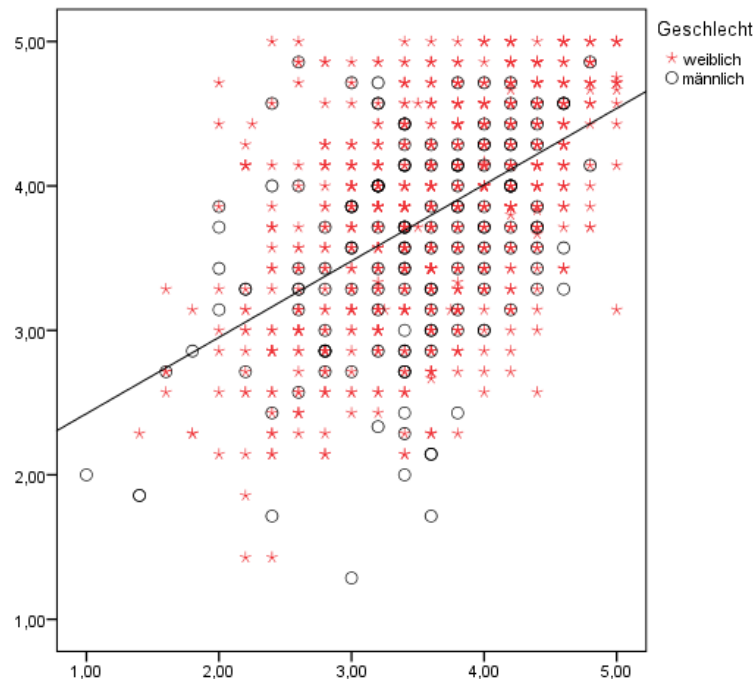
Die (1) Lernmotivation und das (2) leistungsbezogene Selbstvertrauen korrelieren schwach mit einem Korrelationskoeffizienten von  $r = ,177$  ( $p \approx 0,000$ ). Das bedeutet, dass das leistungsbezogene Selbstvertrauen näherungsweise 3,1 % der Varianz der Lernmotivation aufklärt. Im Streudiagramm (Abbildung 3) sind zusätzlich die weiblichen und männlichen Studierenden markiert. Die eingeblendete Regressionsgerade verdeutlicht den Zusammenhang.



**Abbildung 3:** Streudiagramm: (1) Lernmotivation ( $\rightarrow$ ) und (2) leistungsbezogenes Selbstvertrauen ( $\uparrow$ ).

#### (1) Lernmotivation und (3) aktive Lernhaltung & Anstrengungsbereitschaft

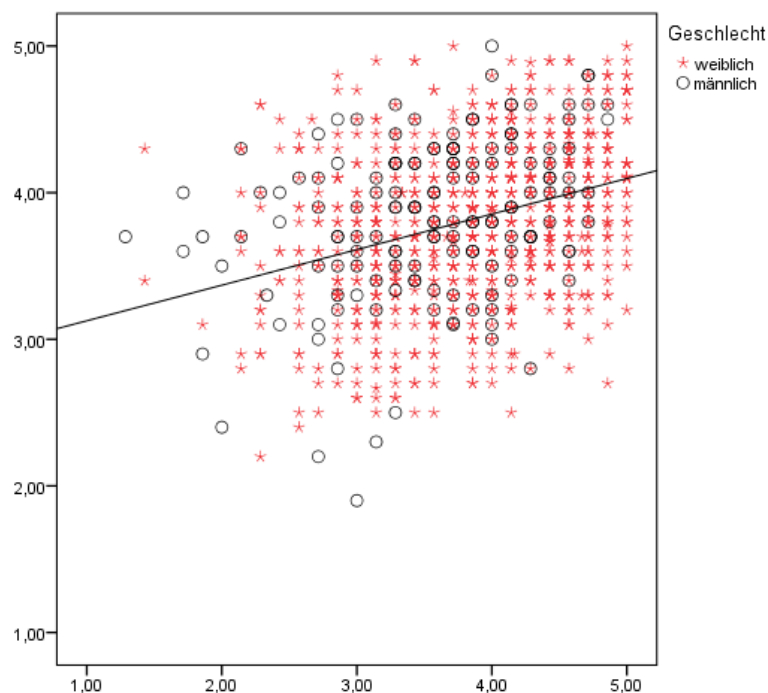
Die (1) Lernmotivation und die (3) aktive Lernhaltung & Anstrengungsbereitschaft korrelieren mit einem Korrelationskoeffizienten von  $r = ,506$  ( $p \approx 0,000$ ). Das bedeutet, dass die Lernmotivation näherungsweise 25,6 % der Varianz der aktiven Lernhaltung und Anstrengungsbereitschaft aufklärt. Im Streudiagramm (Abbildung 4) sind wieder zusätzlich die weiblichen und männlichen Studierenden zu unterscheiden. Die eingeblendete Regressionsgerade visualisiert den mittelstarken Zusammenhang.



**Abbildung 4:** Streudiagramm: (1) Lernmotivation (→) und (3) aktive Lernhaltung & Anstrengungsbereitschaft (↑).

**(2) leistungsbezogenes Selbstvertrauen und (3) aktive Lernhaltung & Anstrengungsbereitschaft**

Das (2) leistungsbezogene Selbstvertrauen und die (3) aktive Lernhaltung & Anstrengungsbereitschaft korrelierten mit einem Korrelationskoeffizienten von  $r = ,331$  ( $p \approx 0,000$ ). Das bedeutet, dass das leistungsbezogene Selbstvertrauen näherungsweise 11,0 % der Varianz der aktiven Lernhaltung & Anstrengungsbereitschaft aufklärt. Im Streudiagramm (Abbildung 5) sind ebenso die weiblichen und männlichen Studierenden zu unterscheiden. Die eingeblendete Regressionsgerade verdeutlicht den schwachen Zusammenhang.



**Abbildung 5:** Streudiagramm: (2) leistungsbezogenes Selbstvertrauen (→) und (3) aktive Lernhaltung & Anstrengungsbereitschaft (↑).

### 5.1.3.3 Forschungsfrage 3

Dem Lernen in der Primar- und der Sekundarstufe liegen unterschiedliche Leistungsvorstellungen und -maßstäbe zu Grunde. Wie weit solche differente Sichtweisen und Haltungen schon bei Studierenden der unterschiedlichen Lehrämter zu beobachten sind, geht die Frage 3 nach: „(3) Unterscheiden sich die Studierenden der einzelnen Studiengänge (Primarstufe, Sekundarstufe) in Hinsicht auf eine unterschiedliche Ausprägung dieser Persönlichkeitsmerkmale voneinander?“

	(1) Lernmotivation	(2) Leistungsbezogenes Selbstvertrauen	(3) Aktive Lernhaltung/Anstrengungsbereitschaft
Primarstufe	3,7102	3,8050	3,8482
Sekundarstufe	3,5096	3,8335	3,7626
Gesamtsumme	3,6571	3,8126	3,8256

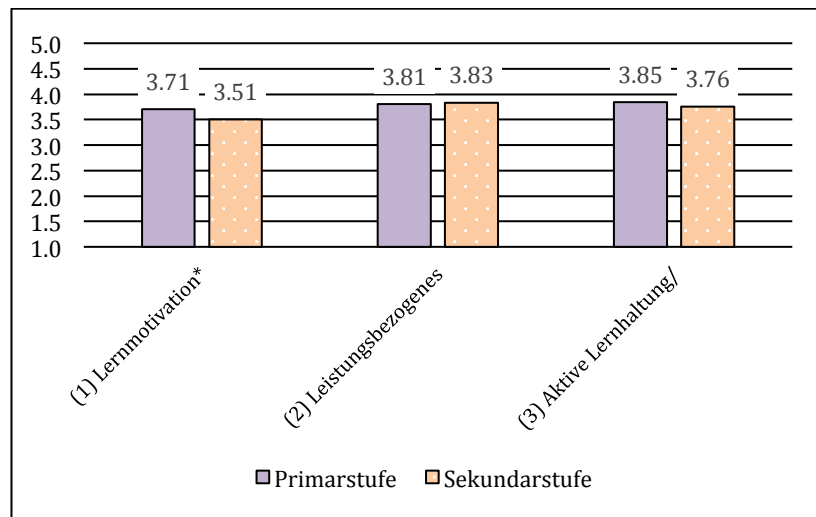
**Tabelle 7:** Mittelwerte nach Lehramtsausbildungszweig.

Schon der Blick auf die Lageparameter lässt zwar bloß geringe, aber durchaus interessante Differenzen zwischen den Lehramtsstudierenden der Primar- und Sekundarstufe erkennen. So zeigen sich in der Stichprobe die Primarstufenstudierenden lernmotivierter und anstrengungsbereiter, aber mit einem niedrigeren leistungsbezogenen Selbstvertrauen gegenüber den Studierenden der Sekundarstufe. Dieses paradoxe Muster bestätigte sich teilweise auch in der inferenzstatistischen Analyse (Mann-Whitney-U-Test).

Primarstufenstudierende (MW = 3,711) haben gegenüber den Studierenden der Sekundarstufe (MW = 3,509) eine signifikant höhere Lernmotivation ( $p \approx 0,000$ ). Der Effekt ist mit einem Cohens  $d_1 = 0,291$  klein.

Die Differenzen in der Stichprobe in Bezug auf das leistungsbezogene Selbstvertrauen bestätigen sich inferenzstatistisch nicht ( $p \approx 0,247$ ). Die Primarstufenstudierenden (MW = 3,805) unterscheiden sich hierin nicht signifikant von den Sekundarstufen-Studierenden (MW = 3,834).

Auch in Bezug auf die aktive Lernhaltung & Anstrengungsbereitschaft können keine Unterschiede für die Grundgesamtheit behauptet werden. Primarstufenstudierende (MW = 3,848) unterscheiden sich nicht signifikant von den Sekundarstufen-Studierenden (MW = 3,763). Der Signifikanzwert ( $p = 0,076$ ) zeigt lediglich eine Tendenz zugunsten der Primarstufenstudierenden.



**Abbildung 6:** Mittelwerte nach Lehramtsausbildungszweig.

### 5.1.3.4 Forschungsfrage 4

Gerade vor dem Hintergrund des Überhangs an weiblichen Lehrkräften sind geschlechtsspezifische Unterschiedlichkeiten ebenfalls von Interesse. Die inferenzstatistisch zu klärende Forschungsfrage (Mann-Whitney-U-Test) lautet: „(4) Gibt es geschlechtsspezifische Disparitäten in der Ausprägung dieser Persönlichkeitsmerkmale?“

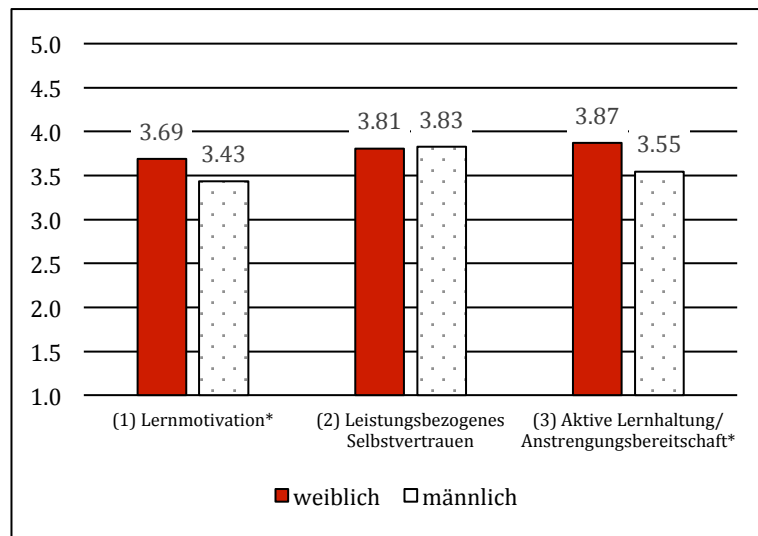


Abbildung 7: Mittelwerte nach Geschlecht.

In Bezug auf die (1) Lernmotivation lassen sich zwischen den Studentinnen (MW = 3,689) und den Studenten (MW = 3,432) zugunsten der weiblichen Studierenden signifikante Unterschiede feststellen ( $p \approx 0,000$ ). Ebenso zeigen die weiblichen Studierenden (MW = 3,869) gegenüber den männlichen Studierenden (MW = 3,548) eine signifikant höhere (3) aktive Lernhaltung & Anstrengungsbereitschaft ( $p \approx 0,000$ ). Die Effekte sind mit  $d_1 = 0,373$  bzw. mit  $d_3 = 0,464$  durchaus beachtenswert. Im (2) leistungsbezogenen Selbstvertrauen zeigen sich keine verallgemeinerbaren Differenzen ( $p = 0,471$ ).

#### 5.1.3.5 Forschungsfrage 5

Ein besonderer Aspekt des abgebildeten Forschungsprojekts bezieht sich auf die internationale Zusammenschau mit Daten von Lehramtsstudierenden aus verschiedenen mitteleuropäischen Hochschulen/Universitäten. Derzeit sind Studierende der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems (KPH), der Universität Wien (Verbundstudium/Sekundarstufe), der „Lucian Blaga“ Universität (Rumänien) und der Universität Szeged (Ungarn) mit einbezogen. Die eingangs aufgestellte Forschungsfrage lautet: „(5) Unterscheiden sich die Studierenden der einzelnen teilnehmenden Hochschulen (KPH Wien/Krems, Hochschulverbund, „Lucian Blaga“ Universität, Universität Szeged) voneinander?“

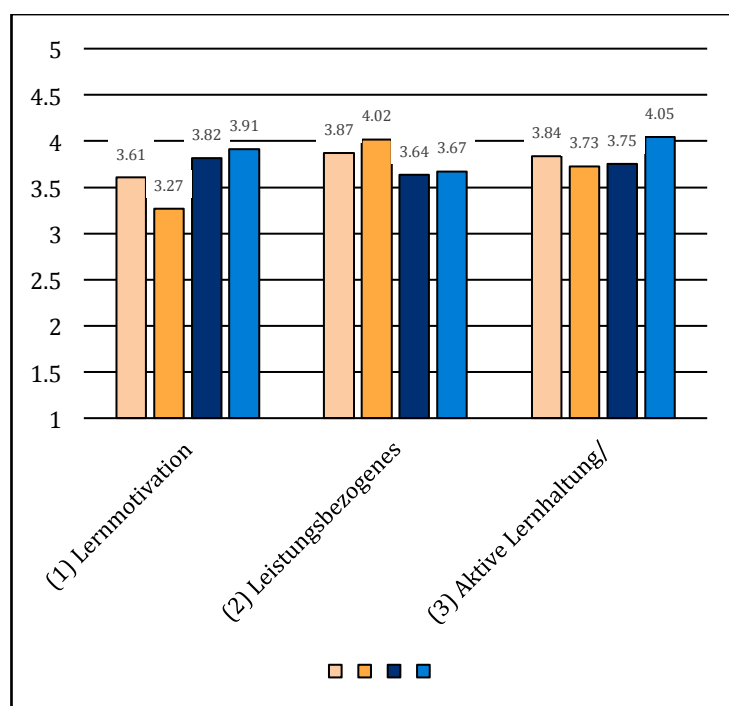


Abbildung 8: Mittelwerte nach Hochschule/Universität.

Einen ersten Überblick geben die arithmetischen Mittel (siehe Abbildung 8) der in der Stichprobe erhobenen Daten (Anstrengungsbereitschaft, Lernmotivation, aktive Lernhaltung und leistungsbezogenes Selbstvertrauen).

Der im ersten Schritt durchgeführte Kruskal-Wallis-Test bestätigt das Vorliegen signifikanter Differenzen zwischen den genannten Hochschulen in allen Dimensionen ( $p_{1-3} \approx 0,000$ ). In welchen einzelnen Dimensionen und zwischen welchen Hochschulen sich Disparitäten ergeben, wird nun nachfolgend in Tabellenform abgebildet.

	KPH Wien/Krems	UNI Wien/ Verbund	UNI Sibiu	UNI Szeged
KPH Wien/Krems		$p_1 \approx 0,000$ $p_2 = 0,017$ $p_3 = 0,364$	$p_1 \approx 0,000$ $p_2 \approx 0,000$ $p_3 = 0,025$	$p_1 \approx 0,001$ $p_2 \approx 0,000$ $p_3 = 0,008$
UNI Wien/Verbund			$p_1 \approx 0,000$ $p_2 \approx 0,000$ $p_3 = 0,851$	$p_1 \approx 0,000$ $p_2 \approx 0,000$ $p_3 = 0,017$
UNI Sibiu				$p_1 \approx 0,371$ $p_2 = 0,867$ $p_3 = 0,000$
UNI Szeged				

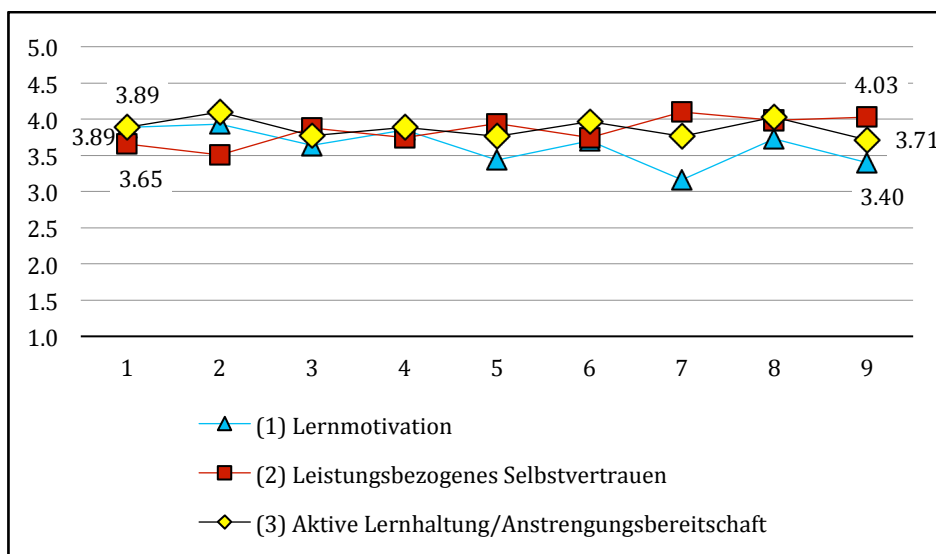
Mann-Whitney-U-Test (p1 Anstrengungsbereitschaft, 2 Lernmotivation, 3 aktive Lernhaltung/leistungsbezogenes Selbstvertrauen)

**Tabelle 8:** hochschulische Disparitäten (p-Werte).

In Bezug auf die selbst zugeschriebene (1) Lernmotivation unterscheiden sich nahezu alle Hochschulen voneinander. Die niedrigste Lernmotivation geben die Studierenden der Universität Wien an, gefolgt von den Studierenden der KPH Wien/Krems. Die Scores der „Lucian Blaga“ Universität und der Universität Szeged liegen noch signifikant darüber. Beim (2) leistungsbezogenen Selbstvertrauen sind es gleichrangig die Studierenden der Universität Wien und der KPH, welche signifikant über den Selbstbewertungen der Lehramtsstudierenden aus Sibiu und Szeged liegen. Bei der (3) aktiven Lernhaltung bzw. der Anstrengungsbereitschaft lassen sich nahezu keine Disparitäten zwischen den Studierenden unterschiedlicher Hochschulen ausmachen. Lediglich die Studentinnen und Studenten aus Szeged zeigen gegenüber den Studierenden aus Sibiu signifikant höhere Wertungen.

### 5.1.3.6 Forschungsfrage 6

Die Forschungsfrage: „(5) Verändern sich diese Persönlichkeitsmerkmale im Zuge der Lehramtsausbildung?“ kann auf Basis der derzeit vorliegenden Daten nur im Querschnitt beantwortet werden. Eine gültige Klärung kann erst durch längsschnittlich vorliegende Daten erfolgen.



**Abbildung 9:** Mittelwerte nach Studiensemester.

Die Abbildung 9 bietet aber einen Vergleich der erhobenen Mittelwerte von Studierenden unterschiedlicher Semester. Die Studierendengruppen unterschiedlicher Semester unterscheiden sich in Bezug auf die fokussierten Persönlichkeitsmerkmale nicht signifikant voneinander. Die eingeblendeten Trendlinien lassen den vorsichtigen Schluss zu, dass sich das (2) leistungsbezogene Selbstvertrauen über die Studiendauer als leicht ansteigende Größe erweist. Stabil erscheinen die (3) aktive Lernhaltung und das leistungsbezogene Selbstvertrauen. Die (1) Lernmotivation dürfte im Verlauf des Studiums tendenziell abnehmen. Dies muss aber als vorläufige Hypothese, welche im Längsschnitt untersucht werden wird, und nicht als Ergebnis gesehen werden.

## 6 Zusammenfassung

Fragt man nach dem grundlegenden Maß an Anstrengungsbereitschaft, Lernmotivation, aktiver Lernhaltung und leistungsbezogenem Selbstvertrauen von Lehramtsstudierenden, so kann festgehalten werden, dass in allen drei Dimensionen die Mittelwerte signifikant über dem Skalenmittel 3 liegen. Die Selbsteinschätzungen zeugen somit von positiv ausgeprägter (1) Lernmotivation (MW = 3,66), von positivem (2) leistungsbezogenem Selbstvertrauen (MW = 3,81) und von einer positiven (3) aktiven Lernhaltung und Anstrengungsbereitschaft (MW = 3,86). Mit Blick auf die Zusammenhänge zwischen den Persönlichkeitsmerkmalen (1) Lernmotivation, (2) leistungsbezogenes Selbstvertrauen und (3) aktiver Lernhaltung & Anstrengungsbereitschaft kann konstatiert werden, dass zwischen allen drei Faktoren signifikante korrelative Zusammenhänge bestehen. Am deutlichsten zeigt sich dies im Zusammenhang zwischen (1) Lernmotivation und (3) aktiver Lernhaltung & Anstrengungsbereitschaft mit einem Korrelationskoeffizienten von  $r = ,506$ . Werden die Lehramtsstudierenden der Primarstufe mit jenen der Sekundarstufe verglichen, zeigen sich nur geringe Effekte. Primarstufenstudierende (MW = 3,711) zeichnen sich gegenüber den Studierenden der Sekundarstufe (MW = 3,509) durch eine signifikant höhere Lernmotivation ( $p \approx 0,000$ ) aus. Der Effekt mit einem Cohens von  $d_1 = 0,291$  ist schwach. Beim Geschlechtervergleich sind es die männlichen Studierenden, welche signifikant geringere Scores bei der (1) Lernmotivation und bei der (3) aktiven Lernhaltung und Anstrengungsbereitschaft angeben. Die Effekte sind mit  $d_1 = 0,373$  bzw. mit  $d_3 = 0,464$  durchaus zu beachten. Im Vergleich der Hochschulen zeigen sich Differenzen in Bezug auf die selbstzugeschriebene (1) Lernmotivation zwischen nahezu allen Hochschulen. Die höchsten Scores haben die Studierenden der „Lucian Blaga“ Universität und der Universität Szeged. Beim (2) leistungsbezogenen Selbstvertrauen sind es gleichrangig die Studierenden der Universität Wien und der KPH Wien/Krems, welche signifikant über den Selbstbewertungen der anderen Lehramtsstudierenden liegen. Mit Blick auf die (3) aktive Lernhaltung bzw. Anstrengungsbereitschaft lassen sich nahezu keine Disparitäten zwischen den Studierenden unterschiedlicher Hochschulen ausmachen.

Wie weit sich die Anstrengungsbereitschaft, Lernmotivation, die aktive Lernhaltung und das leistungsbezogene Selbstvertrauen im Zuge der Lehramtsausbildung verändern, kann auf Basis der ersten Querschnittsdaten nicht valide beantwortet werden. Die Studierendengruppen unterschiedlicher Semester aus der ersten Untersuchungswelle unterscheiden sich in Bezug auf die fokussierten Persönlichkeitsmerkmale kaum voneinander.

## 7 Hochschulpädagogische Relevanz

Die Lehramtsstudierenden verfügen über ein hohes Maß an Motivation, Anstrengungsbereitschaft und Selbstvertrauen. Zwischen diesen Persönlichkeitsmerkmalen bestehen Wechselwirkungen und sie wirken sich auf Lernen und Leisten aus. Diese hohe Grundmotivation gilt es durch hochschuldidaktische Maßnahmen mit einem attraktiven Studienangebot zu erhalten bzw. weiterzuentwickeln, denn hohe Ausprägungen dieser Merkmale können das spätere Berufsleben der Studierenden positiv beeinflussen. In diesem Kontext ist beispielsweise zu beachten, dass die Lernhaltung aus zwei Blickwinkeln betrachtet werden kann: „Einerseits handelt es sich um eine wichtige Bedingung für Leistung und Lernerfolg, andererseits kann sie selbst zu einem wesentlichen Teil Ergebnis unterrichtlicher und erzieherischer Bemühungen der Lehrkraft sein.“ (Helmke & Jäger, o.J., S. 12) Hier sind offensichtlich noch Potenziale ungenutzt.

Die Motivationsdifferenzen zwischen den Primarstufenstudierenden und Sekundarstufenstudierenden stehen – zumindest für die vorliegende Stichprobe – paradox den Einschätzungen im leistungsbezogenen Selbstvertrauen gegenüber. Gründe dafür könnten beispielsweise in innerpsychischen Bedingungen, persönlichen Bildungserfahrungen, systemischen Faktoren oder im Studienangebot liegen. Eine genaue



Ursachenforschung könnte Grundlage für die Erstellung von (weiteren) spezifischen Lehrangeboten sein. Maßnahmen, welche die Motivationsdefizite der Sekundarstufenstudierenden und auch der männlichen Studierenden ausgleichen, sind hier ebenso anzudenken wie selbstwirksamkeitsstärkende Interventionen für weibliche Primarstufenstudierende.

Die Unterschiede zwischen den Hochschulen sind gering, ein institutioneller Austausch zwischen den Lehrenden bzw. Planungsverantwortlichen wäre jedoch allemal sinnvoll, um etwaige wirkungsvolle hochschuldidaktische Maßnahmen aufzudecken bzw. zu entwickeln.

Die vorliegenden Daten bestärken die Pädagogischen Hochschulen und Universitäten in ihren Bemühungen, den angehenden Lehrerinnen und Lehrern auch in den Persönlichkeitskategorien Anstrengungsbereitschaft, Lernmotivation, aktive Lernhaltung und leistungsbezogenes Selbstvertrauen aktive Lern- und Entwicklungsangebote zu setzen. Denn: Die Persönlichkeitsmerkmale der (zukünftigen) Lehrkräfte, deren Denken und Handeln im Lernprozess werden auf Schülerinnen- und Schülerebene decodiert und zum Modell des eigenen (kindlichen) Handelns.

### Literatur

- Asendorpf, J. B. (2015). *Persönlichkeitspsychologie für Bachelor* (3. Auflage). Berlin & Heidelberg: Springer.
- Bundesministerium für Bildung (2016). *Bildungswege in Österreich 2016/17*. Verfügbar unter <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bw/ueberblick/bildungswege2016.pdf?6kdm9> [08.12.2018].
- Fischer, R. (2011). *Kriterien zur Beobachtung von Instrumentalunterricht*. Mainz u.a.: Schott.
- Hagenauer, G. (2011). *Lernfreude in der Schule*. Münster: Waxmann.
- Helmke, A. & Jäger, R. S. (o.J.). *Erster Ergebnisbericht. MARKUS*. Verfügbar unter [http://www.lars-balzer.info/publications/pub-balzer\\_2000-05\\_MARKUS2000-Erster-Ergebnisbericht.pdf](http://www.lars-balzer.info/publications/pub-balzer_2000-05_MARKUS2000-Erster-Ergebnisbericht.pdf) [01.03.2019].
- Helmke, A., Jäger, R. S., Balzer, L., Hosenfeld, I., Ridder, A. & Schrader, F.-W. (2002). *MARKUS*. Verfügbar unter [http://www.lars-balzer.info/publications/pub-balzer\\_2002-01\\_MARKUS2002-Kurzbericht.pdf](http://www.lars-balzer.info/publications/pub-balzer_2002-01_MARKUS2002-Kurzbericht.pdf) [01.03.2019].
- Jäger, R. S. & Helmke, A. (2008). *Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext (MARKUS)*. Version: 1. IQB – Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. Datensatz. [http://doi.org/10.5159/IQB\\_MARKUS\\_v1](http://doi.org/10.5159/IQB_MARKUS_v1).
- Kovács, K. (2019). *Die wichtigsten Merkmale des Bildungswesens in Ungarn/The most important characteristics of the educational system in Hungary*. In K. Kovács & A. Dombi (Hrsg.), *Education and Training. National and International Tendencies of Education and Training./ Erziehung, Unterricht und Ausbildung. Nationale und Internationale Tendenzen von Erziehung, Unterricht und Ausbildung*. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, S. 193-216.
- Lauber, A. (2017). *Von Könnern lernen. Lehr-/Lernprozesse im Praxisfeld Pflege aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden*. Münster u.a.: Waxmann.
- Lohaus, A. & Vierhaus, M. (2015). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor*. Berlin: Springer.
- Moschner, B. (2001). *Selbstkonzept*. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz. S. 629-634.
- Müller, A. (2013). *Die Schule schwänzt das Lernen. Und niemand sitzt nach*. Bern: hep.
- Schiefele, U. & Köller, O. (2001). *Intrinsische und extrinsische Motivation*. In D. H. Rost (Hrsg), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz. S. 304-310.
- Schröder, H. (2002). *Lernen – Lehren – Unterricht. Lernpsychologische und didaktische Grundlagen*. München: Oldenbourg.
- Wagner, R., Hinz, A., Rausch, A. & Becker, B. (2009). *Modul Pädagogische Psychologie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wiater, W. (2007). *Unterrichten und Lernen in der Schule. Eine Einführung in die Didaktik*. Donauwörth: Auer.
- Wisniewski, B. (2013). *Psychologie für die Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról. (Gesetz Nr. CCIV/2011 über den nationalen Hochschulunterricht). <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100204.TV>
- [www.kphvie.ac.at](http://www.kphvie.ac.at)

