

(Un)günstige Motivprofile von Studierenden der Sonderpädagogik?

Eine profilanalytische Untersuchung der Studienwahlmotivation unter Berücksichtigung der Ausbildungs- und Berufsbiografie

Sabine Zingg, Caroline Sahli Lozano, Catherine Bauer
Pädagogische Hochschule Bern

Zusammenfassung: Die Studienwahlmotivation ist eine bedeutende Eingangsvoraussetzung für ein erfolgreiches Lehramtsstudium. Im Bereich der Sonderpädagogik besteht bezüglich individueller Motivlage zu Studienbeginn eine Forschungslücke. In diesem Beitrag werden mittels latenter Profilanalyse erstmals Motivprofile hinsichtlich der Studienwahl einer gesamten Ausbildungskohorte angehender Sonderpädagog/innen (N=477) aus der Schweiz identifiziert und mit relevanten Faktoren der Ausbildungs- und Berufsbiografie der Studierenden in Beziehung gesetzt. Die drei aufgedeckten Motivprofile unterscheiden sich in der Gewichtung extrinsischer Motive. Über 80% der Studierenden starten mit einer Motivlage ins Studium, die auf einen günstigen Studienverlauf hinweist. Eine ungünstige Ausgangslage wird bei denjenigen Studierenden diskutiert, welche die Studiumsanforderungen als gering einschätzen. Die pädagogische Vorbildung steht in Zusammenhang mit der Profildzugehörigkeit.

Schlüsselbegriffe: Studienwahlmotivation, latente Profilanalyse, Sonderpädagogik, Vorerfahrungen, Studiengangsvoraussetzungen

(Un)favourable Motivational Profiles of Special Education Student Teachers? A Person-centered Study on Career Choice Motivation Considering Educational and Professional Biography

Summary: The motivation for choosing teacher education is an important prerequisite for a successful teacher training programme. In the field of special needs education, there is a gap in research regarding individual motivation at the beginning of studies. This article uses latent profile analysis to identify for the first time motive profiles of an entire cohort of prospective special needs teachers (N=477) from Switzerland with regard to the choice of study and relate them to relevant factors in the students' educational and professional biographies. The three revealed motive profiles differ in the weighting of extrinsic motives. More than 80% of the students start their studies with a profile that indicates a favourable course of studies. An unfavourable starting position is discussed for those students who assess the study requirements as low. Previous pedagogical training is related to the profile affiliation.

Keywords: Motivation for choosing teacher education, latent profile analysis, special needs education, previous experience, prerequisites for entering a course of study

1 Ausgangslage

Die Implementierung inklusiver Bildungssysteme verlangt adäquat ausgebildete sonderpädagogische Lehrkräfte (Hillenbrand, Melzer & Hagen,

2013). Es ist deshalb einerseits die Aufgabe der sonderpädagogischen Ausbildungsinstitute, Studierende bestmöglich auf die zukünftige Berufstätigkeit vorzubereiten. Andererseits gilt aus Sicht der Professions- und Professionalisierungs-

forschung die Prämisse, dass die individuellen Eingangsvoraussetzungen der angehenden Lehrkräfte die Nutzung der Lerngelegenheiten im Studium beeinflussen (Cramer & Rothland, 2020). Dabei wird die Studienwahlmotivation als eine wichtige Eingangsvoraussetzung angesehen (König & Rothland, 2012; Rothland, 2014). Zahlreiche Studien zeigen, dass insbesondere intrinsische Wahlmotive, die in einem direkten Bezug zur späteren Berufsarbeit stehen, mit einem positiven Studienverlauf einhergehen. Dabei handelt es sich um Erfolgsmerkmale wie Studienzufriedenheit (Künsting & Lipowsky, 2011), Studienleistungen (König & Rothland, 2013) oder die effiziente Nutzung von Lerngelegenheiten in den theoretischen und berufspraktischen Studien (Biermann, Grassmé, Gläser-Zikuda & Brünken, 2018).

In den letzten Jahren wurde in der Forschung zur Studienwahlmotivation von Lehramtsstudierenden vermehrt ein personenzentrierter Ansatz verfolgt (z. B. Biermann et al., 2019; Billich-Knapp, Künsting & Lipowsky, 2012; Dörrenbächer-Ulrich, Biermann, Brünken & Perels, 2019; König, Drahmman & Rothland, 2018). Hierbei werden Gruppen von Studierenden identifiziert, die ähnliche Motivkonstellationen (Motivprofile) hinsichtlich der Studienwahl aufweisen. Die Motivkonstellationen können beispielsweise Auskunft darüber geben, ob bei den Studierenden eine einseitige Motivlage oder idealistische Vorstellungen an die Berufsrealität vorhanden sind (vgl. Rothland, 2014).

Motivprofile von Studierenden der Sonderpädagogik standen bisher kaum im Zentrum des Interesses (Rutsch, Spinath, Rehm, Vogel & Dörfler, 2020; Scharfenberg, Braun, Weiß, Markowetz & Kiel, 2019). Da angehende Sonderpädagog/innen im Vergleich zu zukünftigen Regellehrkräften vor dem Studium mehr pädagogische Erfahrung gesammelt und häufiger bereits eine (pädagogische) Berufsausbildung abgeschlossen haben (Cramer, 2012),

ist es vorstellbar, dass die vorhandene Ausbildungs- und Berufsbiografie in Zusammenhang mit der Studienwahlmotivation von angehenden Sonderpädagog/innen steht, zumal Motivationsprozesse meistens kontext- und situationsspezifisch sind (Lauer mann, Benden & Evers, 2020).

Ausgehend vom bedeutsamen Einfluss der Studienwahlmotive auf den Studienerfolg und dem beschriebenen Forschungsdesiderat im Bereich der Sonderpädagogik verfolgt die vorliegende Studie das Ziel, Motivprofile hinsichtlich der Studienwahl von Studierenden der Sonderpädagogik zu Beginn des Studiums aufzudecken und zu beschreiben. Zudem wird der Zusammenhang der Motivprofile mit der Ausbildungs- und Berufsbiografie der Studierenden untersucht. Dank der schweizerischen Längsschnittstudie „StAr“ (Studienverläufe, Arbeitskontexte und Professionalisierung in der Schulischen Heilpädagogik) ist es möglich, Motivprofile einer gesamten Ausbildungskohorte aller sonderpädagogischen Ausbildungsinstitute eines Landes in die Analysen einzubeziehen. Die Charakteristika der identifizierten Profile werden abschließend im Hinblick auf den weiteren Studienverlauf und die zukünftige Berufstätigkeit der Studierenden diskutiert.

2 Theoretischer Hintergrund der Studie

2.1 Studienwahlmotivation: Eine Begriffsklärung

In der bestehenden Forschungsliteratur zur Studienwahlmotivation wird oft nicht auf die Unterscheidung zwischen den Begriffen „Studienwahlmotivation“ und „Studienwahlmotiv“ eingegangen, die Begriffe werden oft synonym verwendet (Göller & Besser, 2021). Werden die Begriffe differenziert betrachtet, wird Motivation aus motivationspsychologischer Sicht als

„die aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzugs auf einen positiv bewerteten Zielzustand bzw. auf das Vermeiden eines negativ bewerteten Zustandes“ (Rheinberg & Vollmeyer, 2019, S. 15) definiert. Um aus dieser Perspektive zu erklären, warum eine Person einen bestimmten Zielzustand anstrebt, können individuelle Motive als weiteres Motivationsphänomen einen Erklärungsbeitrag leisten (ebd.). Motive werden als „höher organisierte Handlungen“ und „relativ zeitstabile Bevorzugungen einer Person für eine bestimmte Inhaltsklasse von Anreizen“ verstanden (ebd., S. 21). Der Zusammenhang der eng verwandten Konstrukte Motiv und Motivation ergibt sich aus der Wechselwirkung verschiedener Motive mit situativen Anreizen (Heckhausen & Heckhausen, 2018). Dadurch können die Motivation und daraus resultierende Handlungen einer Person bis zu einem gewissen Grad erklärt werden.

In der Forschung zur Studienwahlmotivation werden in der Regel Motive als Beweggründe zur Studienwahl definiert und klassifiziert (Göller & Besser, 2021). Dadurch werden die Motive im Sinne von Bedingungen der jeweils aktuellen Motivation und als dispositionales Motivationsmerkmal eines Individuums verstanden und empirisch erfassbar gemacht (Rheinberg & Vollmeyer, 2019). Die Klassifikation der Motive basiert auf allgemeinen motivationstheoretischen Modellen. Ein häufiger Ansatz zur Strukturierung von Wahlmotiven ist die Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 2000), nach der motivierte Handlungen mit intrinsischer oder extrinsischer Absicht vollzogen werden. Im Kontext der Wahl zum Lehramtsstudium sind intrinsische Motive eng mit der späteren Berufsausübung assoziiert (z. B. Freude an der Wissensvermittlung und an der Arbeit mit Kindern). Extrinsische Motive hingegen beziehen sich auf Aspekte des Lehrberufes, die nicht direkt mit der Tätigkeit in Verbindung gebracht werden können (z. B. Vereinbarkeit mit Familienarbeit, Gehalt). Ein zweiter Ansatz der Mo-

tivklassifikation erklärt die Wahl zum Lehramt durch die Abwägung von Erfolgserwartung im Studium in Kombination mit subjektiven Werten der Inhalte bzw. Tätigkeiten im Studium (Rothland, 2014). Dabei wird auf Erwartungswert-Theorien (Eccles & Wigfield, 2002) zurückgegriffen. Personen entscheiden sich gemäß dieser Theorie für ein Sonderpädagogikstudium, wenn sie damit verbundene Inhalte und Tätigkeiten als subjektiv wertvoll bewerten und erwarten, das Studium erfolgreich bewältigen zu können. Die bisher erwähnten Klassifikationen spiegeln sich in gängigen Erfassungsinstrumenten, wie z. B. dem „Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums“ (FEMOLA; Pohlmann & Möller, 2010), wider. FEMOLA basiert einerseits auf dem Erwartungswert-Modell, andererseits bilden die Subskalen intrinsische und extrinsische Wahlmotive ab. Die wenigen Untersuchungen, die Studierende der Sonderpädagogik berücksichtigen, wenden Erfassungsinstrumente an, die auf der Basis von Person-Environment-Fit-Ansätzen spezifische Motive angehender Sonderpädagog/innen untersuchen (z. B. Weiß, Heimlich, Markowetz & Kiel, 2015).

2.2 Empirische Befunde zur Studienwahlmotivation in der Sonderpädagogik

In variablenzentrierten Untersuchungen zur Studienwahlmotivation wird gefragt, welche Motive bei der Studienwahl eine bedeutsame Rolle spielen. Aufgrund bisheriger variablenzentrierter Forschungen kann bei angehenden Sonderpädagog/innen insgesamt von einer vorwiegend intrinsischen Motivlage ausgegangen werden. Intrinsische Motive zeigen sich für die Studienwahl bedeutsamer als extrinsische (Scharfenberg, 2020; Cramer, 2012; Kiel, Heimlich, Markowetz & Weiß, 2015; Laubner & Lindmeier, 2016; Ulich, 1998; Vernooij & Beucker, 2007). Scharfenberg (2020) belegt, dass pragmatische Motive (z. B. Studium

als Notlösung) selten genannt werden. Ulich (2004) stellt bei Studierenden der Sonderpädagogik neben einer dezidierten Schüler/innenorientierung auch eine starke extrinsische Motivationslage fest. Innerhalb der intrinsischen Motivationsdimension werden intrinsisch-pädagogische Motive (z. B. Freude an der Arbeit mit Kindern) höher gewichtet als intrinsisch-fachliche Motive wie z. B. die Freude an der Wissensvermittlung (Cramer, 2012; Kiel et al., 2015; Neugebauer, 2013; Scharfenberg, 2020; Ulich, 2004).

In den letzten Jahren wurde in der Forschung zur Studienwahlmotivation von Regellehr-
amtsstudierenden anstelle des oder ergänzend zum variablenzentrierten Ansatz zunehmend ein personenzentrierter Ansatz gewählt (z. B. Biermann et al., 2019; Billich-Knapp et al., 2012; Dörrenbächer-Ulrich et al., 2019; König et al., 2018). Durch die personenzentrierte Analysestrategie ist es möglich, verschiedene Motivprofile als Subgruppen innerhalb einer gesamten Stichprobe aufzudecken und die Heterogenität bezüglich der Studienwahlmotivation zwischen Personen zu beschreiben (Hickendorff, Edelsbrunner, McMullen, Schneider & Trezise, 2018). Im Zentrum steht die Frage, mit welchen unterschiedlichen motivationalen Ausgangslagen hinsichtlich der Studienwahl die Studierenden ins Studium starten. In der Folge können Implikationen für die Studieneingangs- und Verlaufsberatung von Ausbildungsinstitutionen abgeleitet werden (Biermann et al., 2019).

Entsprechende personenzentrierte Studienergebnisse aus dem deutschen Sprachraum im Bereich der Sonderpädagogik stammen bisher primär aus dem Projekt „SteAM“ – Student Teacher Motives (Kiel et al., 2015; Weiß et al., 2015; Scharfenberg et al., 2019). Dabei konnten in zwei Studien drei inhaltlich ähnliche Profile repliziert werden: Ein Profil zeichnet sich durch eine hohe intrinsische sowie extrinsische Motivation aus, ein zweites gewichtet

intrinsische Wahlmotive deutlich stärker als extrinsische, was mit beruflichem Idealismus gleichgesetzt wird. Im dritten Profil mit der größten Anzahl an Studierenden liegen die Werte der intrinsischen Motive deutlich unter jenen der beiden zuvor beschriebenen Profile, wohingegen extrinsische Motive eine mittlere Gewichtung erfahren (Kiel et al., 2015; Weiß et al., 2015). In einer dritten Studie (Scharfenberg et al., 2019) wurden spezifische Wahlmotive von Studierenden der Sonderpädagogik untersucht. Auch hier zeigten sich zwischen den Gruppen Unterschiede hinsichtlich der Gewichtung intrinsischer Motive, extrinsische Motive wurden nicht erhoben. In allen drei erwähnten Studien wird das Vorhandensein einer idealistischen Motivlage bei Studierenden der Sonderpädagogik hervorgehoben, aber im Hinblick auf eine günstige bzw. ungünstige Ausgangslage für den weiteren Studien- und Berufsverlauf konträr diskutiert. Einerseits wird die idealistische Haltung als Ressource verstanden, die in der Zusammenarbeit zwischen Regellehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften positiv genutzt werden könnte, da diese Motivlage in beiden Berufsgruppen vorzufinden ist (Kiel et al., 2015). Andererseits wird darauf hingewiesen, dass eine allzu idealistische Motivlage gerade im Berufsalltag von Sonderpädagog/innen, in dem Lernerfolge häufig auf sich warten lassen, zu Enttäuschungen führen kann (Weiß et al., 2015).

2.3 Vorerfahrungen als Prädiktoren der Studienwahlmotivation

Aus den bisherigen Untersuchungen zur Studienwahlmotivation angehender Sonderpädagog/innen geht hervor, dass diese Studierenden häufig idealistische Motivlagen aufweisen. Ulich (1998) vermutete, dass Sonderpädagogikstudent/innen häufiger als Studierende anderer Lehrämter bereits Erfahrung in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit ins Studium brächten, was inzwischen empirisch gezeigt

werden konnte (Cramer, 2012; Rutsch et al., 2020). Der Zusammenhang zwischen pädagogischen Vorerfahrungen und der Studienwahlmotivation kann mit dem Verweis auf allgemeine Berufswahltheorien begründet werden. Insbesondere in der Person-Umwelt-Theorie (Holland, 1997) wird von einer Passung personaler Merkmale mit den antizipierten Anforderungen in Ausbildung und Beruf ausgegangen. Berufsfeldspezifische Erfahrungen vor dem Studium sind einerseits Ausdruck persönlicher Neigung und führen andererseits auch zu einer Stärkung vorhandener Interessen. Während dazu bereits Studien mit Regellehrkräften vorliegen (Nieskens, 2009; Rothland, 2015; Schreiber, Darge, König & Seifert, 2012), wurde ein möglicher Zusammenhang zwischen pädagogischen Vorerfahrungen und der Studienwahlmotivation von Studierenden der Sonderpädagogik erst in einer Studie untersucht. Rutsch et al. (2020) zeigten einen positiven Zusammenhang zwischen der Pflege von Kindern/Angehörigen und der Fähigkeitsüberzeugung, einem Faktor der intrinsischen Motivation. Unklarheit besteht über die Wirkrichtung des Zusammenhangs (Foerster, 2008; Rothland, 2014). In Bezug auf pädagogische Vorerfahrungen nehmen Sonderpädagogikstudierende der Schweiz eine besondere Stellung ein. Anders als in Deutschland oder Österreich wird ein sonderpädagogisches Lehramtsstudium nicht im Bachelor, sondern erst im Master aufgenommen (SDBB, 2020, S. 24f.). Der nächste Abschnitt fokussiert die spezifischen Merkmale des Sonderpädagogikstudiums in der Schweiz.

2.4 Das Studium der Sonderpädagogik in der Schweiz

Der Schweizer Studiengang, der dem Lehramt Sonderpädagogik in Deutschland entspricht, wird als „Schulische Heilpädagogik“ (SHP) bezeichnet. (In der Schweiz werden die Begriffe „Heilpädagogik“ und „Sonderpädagogik“ oft synonym verwendet, obwohl sie unterschiedli-

chen historischen Entwicklungslinien entstammen [Kronenberg, 2016].) Als Zugangsvoraussetzung muss entweder ein Lehrdiplom für Regelklassen, ein Diplom in Logopädie oder Psychomotoriktherapie (mindestens auf Bachelor-Stufe) oder ein Bachelor-Abschluss in einem verwandten Studienbereich (Erziehungswissenschaft, Sozialpädagogik, Sonderpädagogik [Bachelor-Studiengang nur an einzelnen Universitäten], Psychologie, Ergotherapie) vorhanden sein (EDK, 2008). Studierende, die nicht über ein anerkanntes Lehrdiplom für den Unterricht in Regelklassen verfügen, werden nur zugelassen, wenn sie vor dem Studium oder während des Studiums entsprechende theoretische und/oder praktische Zusatzleistungen erbringen. Studienbeginner/innen der SHP in der Schweiz bringen somit bereits eine Vorbildung mit, die über einen Mittelschulabschluss (Matura bzw. Abitur) hinausgeht. Unter den Studierenden, die über ein Lehrdiplom für Regelklassen verfügen, gibt es auch eine Gruppe, die dieses Diplom noch im Rahmen einer seminaristischen Ausbildung vor der Tertiärisierung der Lehrer/innenbildung in der Schweiz erworben hat (Hollenstein, Brühwiler & Biedermann, 2020).

Ein anderes bedeutsames Merkmal des SHP-Studiums steht in Zusammenhang mit der bereits dargestellten Relevanz beruflicher Vorerfahrungen (vgl. Abschnitt 2.3). Da als eine der wichtigsten Zugangsvoraussetzungen ein Lehrdiplom für Regelklassen verlangt wird, ist ein großer Teil der Studienbeginner/innen bereits grundständig als Regellehrkraft qualifiziert und hat im Rahmen dieses Studiums und durch berufliche Tätigkeit nach dem Studium (langjährige) pädagogische Berufserfahrungen gesammelt. Die Studiengänge sind zudem an den meisten Hochschulen berufsbegleitend konzipiert (SDBB, 2020, S. 24). Studierende der SHP befinden sich dadurch oft bereits vor dem Studium in einer Anstellung als Sonderpädagog/in und bringen Berufserfahrung im sonderpädagogischen Arbeitsfeld mit.

Aufgrund des aktuellen Mangels an Schulischen Heilpädagog/innen in der Schweiz (Ziehbrunner, Fäh & Gyseler, 2019) werden Stellen im sonderpädagogischen Berufsfeld oft mit noch unqualifizierten Personen besetzt. Betroffene Personen, die schon in der Funktion als Sonderpädagog/in arbeiten, können das Studium zur Nachqualifikation nutzen. Unter den Studierenden der Sonderpädagogik in der Schweiz befinden sich also auch Quereinsteigende, die ohne geforderte Vorbildung (berufsbegleitend) oder ohne Lehrdiplom ins Studium einsteigen (Puderbach & Gehrman, 2020).

2.5 Fragestellungen und Hypothesen

Die bisherigen Ausführungen zeigen, dass sowohl theoretische Überlegungen als auch empirische Befunde für ein Zusammenspiel mehrerer Motive bei der Studienwahl sprechen (vgl. Abschnitte 2.1 und 2.2). Personenzentrierte Untersuchungen sind im Hinblick auf die Studieneingangsberatung, den Studienerfolg sowie die zukünftige Berufstätigkeit bedeutsam (vgl. Abschnitt 2.2). Forschungsergebnisse zu Motivprofilen von angehenden Sonderpädagog/innen sind kaum und in der Schweiz noch gar nicht vorhanden. Ausgehend von der Relevanz von Motivprofilen hinsichtlich der Studienwahl und im Hinblick auf die genannte Forschungslücke lautet die erste Fragestellung der vorliegenden Studie:

F1: Welche Motivprofile hinsichtlich der Studienwahl können bei Studienbeginner/innen der Sonderpädagogik in der Schweiz identifiziert werden?

Dabei wird davon ausgegangen, dass sich die Motivkonstellationen von Studierenden der Sonderpädagogik auch in der Schweiz interindividuell unterscheiden (H1). Es wird vermutet, dass sich die Gruppen bezüglich der Gewichtung intrinsischer Motive (H2) und extrinsischer Motive (H3) unterscheiden (Kiel et al., 2015; Scharfenberg et al., 2019; Weiß et al., 2015).

Ausgehend von dieser ersten Fragestellung werden die identifizierten Motivprofile mit der Ausbildungs- und Berufsbiografie der Studierenden der Sonderpädagogik in Zusammenhang gebracht (vgl. Abschnitt 2.3). Hierzu wurde in Abschnitt 2.4 aufgezeigt, dass im schweizerischen Ausbildungssystem sowohl die pädagogische Vorbildung als auch berufliche Vorerfahrungen relevante Faktoren der Ausbildungs- und Berufsbiografie der Studierenden sind, die mit der Studienwahlmotivation assoziiert sein könnten. Dies führt zur zweiten Fragestellung:

F2: Inwiefern hängt die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Motivprofil mit relevanten Faktoren der Ausbildungs- und Berufsbiografie zusammen?

Gemäß kongruenztheoretischen Überlegungen (Holland, 1997) wird vermutet, dass im schweizerischen Ausbildungssystem die pädagogische Vorbildung die Profilizugehörigkeit vorhersagt (H4). Im Hinblick auf die Berufsbiografie wird angenommen, dass die pädagogischen Berufserfahrungen vor dem Studium die Studienwahlmotivation von angehenden Sonderpädagog/innen beeinflussen (H5).

3 Methode

3.1 Stichprobe

Die Daten der vorliegenden Studie wurden innerhalb des Forschungsprojektes „Studienverläufe, Arbeitskontexte und Professionalisierung in der Schulischen Heilpädagogik“ (StAr) der Pädagogischen Hochschule Bern erhoben. Die Datengrundlage bildet eine gesamtschweizerische Ausbildungskohorte, die im Herbstsemester 2020 das Studium begonnen hat. Die Datenerhebung fand mittels einer Onlinebefragung im ersten Semester des Masterstudiums statt. Die Hochschulen machten die Studierenden mündlich und/oder schriftlich auf die Studie aufmerksam und empfahlen die Teilnahme.

Die Dauer der Onlinebefragung betrug ca. 20–30 Minuten. Insgesamt beteiligten sich 496 Studierende, was 60 % aller Studienbeginner/innen dieser Kohorte entspricht. Für die Bearbeitung der Fragestellung wurden 19 Fälle ausgeschlossen, zu denen keine Daten zur Studienwahlmotivation vorlagen. Das Untersuchungssample besteht somit aus 477 Studierenden. Die Studierenden sind im Mittel 34.43 Jahre alt ($SD=9.37$) und überwiegend weiblich (89.6%).

3.2 Erhebungsinstrumente

Die Studienwahlmotivation wurde über den Fragebogen FEMOLA (Pohlmann & Möller, 2010) erhoben. In Anlehnung an Paulick, Retelsdorf und Möller (2013) wurde die Originalskala „Nützlichkeit“ in zwei Dimensionen unterteilt (finanzielle sowie familien- und freizeitbezoge-

ne Nützlichkeit). Der verwendete Fragebogen umfasste somit sieben Subskalen mit 33 Items. Für jedes Item stand eine vierstufige Antwortskala zur Verfügung (1 = trifft gar nicht zu; 4 = trifft völlig zu). Der Tabelle 1 können die deskriptiven Statistiken, interne Konsistenzen, Itemanzahl und Itembeispiele entnommen werden. Die drei erstgenannten Skalen bilden die intrinsischen Motive ab, die restlichen vier Skalen erheben die extrinsischen Motive. Das Instrument bildet keine explizit für Sonderpädagog/innen spezifische Motive ab, gewährleistet jedoch die Vergleichbarkeit mit Ergebnissen aus einer immer größer werdenden Anzahl Studien aus dem deutschsprachigen Raum, die ebenfalls FEMOLA verwenden und Studierende aller Lehrämter berücksichtigen. Zudem ist das Instrument aufgrund seines Umfangs auch im Rahmen größerer Erhebungen gut einsetzbar.

Tab. 1 Mittelwerte, Standardabweichungen, interne Konsistenz, Itemanzahl und Beispielitems der FEMOLA-Skalen

Skala	M	SD	α	Itemanzahl	Beispielitems
					Ich habe das Studium der Schulischen Heilpädagogik gewählt, weil ...
Pädagogisches Interesse	3.67	0.38	0.76	6	... ich gern mit Kindern und Jugendlichen arbeite.
Fachliches Interesse	3.35	0.57	0.80	5	... ich viel in meinen Fächern dazu lernen möchte.
Fähigkeitsüberzeugung	3.17	0.53	0.76	5	... ich gut erklären kann.
Geringe Schwierigkeit des Studiums (Einfaches Studium)	1.45	0.46	0.71	4	... das Studium nicht so anstrengend ist.
Soziale Einflüsse	1.93	0.70	0.75	5	... mir in der Familie nahe gelegt wurde, das Studium „Schulische Heilpädagogik“ aufzunehmen.
Finanzielle Nützlichkeit	2.50	0.87	0.86	3	... ich als Schulische/r Heilpädagog/in gut verdiene.
Nützlichkeit für Familie und Freizeit	2.27	0.76	0.81	5	... ich auch neben dem Beruf noch Zeit für Familie, Freund/innen und Hobbys haben will.

Anmerkung: $N=477$

Mittels konfirmatorischer Faktorenanalysen wurden die Faktorenstruktur und die Passung der FEMOLA-Skalen zu den vorliegenden Daten überprüft. Die theoretische Struktur der FEMOLA-Skalen zeigt eine hinreichende Passung (Bühner, 2010; Hu & Bentler, 1999; Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003) zu den beobachteten Daten ($\chi^2(477) = 1133.37$, $p < 0.001$; $RMSEA = 0.05$, $SRMR = 0,07$; $CFI = 0,93$; $TLI = 0,92$).

Für die adäquate Erfassung der pädagogischen Vorbildung wurde eine kategoriale Variable mit drei Ausprägungen gebildet. Alle Teilnehmenden wurden in Anlehnung an den individuellen Fragebogen der Welle 20 des Schweizer Haushalt-Panels aus dem Jahr 2018 (FORS, 2022) zu ihren vor dem Studium der Sonderpädagogik vorhandenen Bildungsabschlüssen befragt. Daraus wurden drei Kategorien gebildet: Die erste Gruppe umfasst Personen, die kein Lehrdiplom besitzen (25.58 %). In einer weiteren Kategorie befinden sich Personen, die ein Lehrdiplom durch eine seminaristische Ausbildung vor der Tertiärisierung der Lehrer/innenbildung in der Schweiz erworben haben (18.66 %). In der dritten Kategorie befinden sich schließlich diejenigen Personen, die ein Lehrdiplom an einer Pädagogischen Hochschule erworben haben (54.93 %). Die erste Kategorie mit den Quereinsteigenden bildet die Referenzgruppe, während die anderen beiden Kategorien durch Dummyvariablen abgebildet werden.

Die Berufserfahrungen wurden gemäß den theoretischen Überlegungen mit drei Items abgebildet. Es wurde gefragt, wie viele Jahre die Studienbeginner/innen vor dem Studium je a) als Regellehrkraft ($M = 5.69$; $SD = 6.85$), b) im Bereich der Sonderpädagogik ($M = 2.07$; $SD = 4.26$) und c) in einer Berufsstellung ohne Lehr-tätigkeit ($M = 3.35$; $SD = 5.20$) gearbeitet haben.

Als Kontrollvariablen wurden analog zu einer Studie zur Wahl eines Masterstudiums (Lörz, Quast, Roloff & Trennt, 2019) die Merkmale

Alter, Geschlecht und soziale Herkunft einbezogen. Als Proxy der sozialen Herkunft dient der Bildungshintergrund der Eltern. Die dichotome Variable zeigt an, ob mindestens ein Elternteil über einen tertiären Bildungsabschluss verfügt (57.23 %).

3.3 Statistische Analysen

Um zu ermitteln, welche Motivprofile hinsichtlich der Studienwahl bei Studienbeginner/innen der Schulischen Heilpädagogik in der Schweiz vorliegen, wurde auf der Grundlage der sieben Indikatorvariablen (Sub-Skalen FEMOLA) eine latente Profilanalyse (LPA; Vermunt & Magidson, 2002) in Mplus Version 8.6 (Muthén & Muthén, 2017) durchgeführt. Sie dient der Identifikation homogener Subgruppen innerhalb einer Stichprobe und geht von der Annahme aus, dass beobachtete interindividuelle Unterschiede in den Antwortmustern durch die Zugehörigkeit zu einer bestimmten latenten Klasse erklärt werden können (Geiser, 2011). Die Entscheidung über die Anzahl Profile, welche die Daten am besten abbildet, wird einerseits über Modellvergleiche bestimmt, indem mit Hilfe statistischer Kennwerte die geschätzten Modelle verglichen werden. Andererseits sollte die Lösung stets auch inhaltlich gut interpretierbar sein (Geiser, 2011).

Für die vorliegende Studie wurde bei den Indikatorvariablen für die LPA die optimale Faktorengewichtung der einzelnen Items berücksichtigt (DiStefano, Zhu & Mindrila, 2009). Dafür wurden vorgängig im Statistikprogramm Stata 16 z-standardisierte Skalen- bzw. Faktorwerte mittels multipler Regressionsanalyse geschätzt. Die LPA wurde unter Nutzung des Maximum-Likelihood-Schätzers mit robusten Standardfehlern (MLR) und des Full-Information-Maximum-Likelihood-(FIML)-Algorithmus zum Umgang mit fehlenden Werten durchgeführt.

Um lokale Maxima zu vermeiden, wurden alle Modelle mit 3000 zufälligen Startwerten und 300 Iterationen geschätzt. Die besten 300 Lösungen für die Optimierung in der letzten Phase wurden beibehalten.

Für die Auswahl der definitiven Klassenlösung wurden mehrere Kriterien gemäß Geiser (2011) herangezogen. Deskriptive Indizes für Modellvergleiche liefern informationstheoretische Maße (AIC, BIC, sample-size adjusted BIC). Präferierte Modelle weisen einen möglichst kleinen Wert auf. Statistische Tests wie der Vuong-Lo-Mendel-Rubin-Test (VLMRT), dessen adjustierte Variante (aVLMRT) oder der Bootstrap-Likelihood-Ratio-Test (BLRT) zeigen an, wie gut ein geschätztes Modell passt im Vergleich zum jeweils vorhergehenden Modell, das eine Klasse weniger aufweist. Nylund, Asparouhov und Muthén (2007) empfehlen besonders den BLRT sowie die Verwendung des BIC-Index zur Bestimmung der Anzahl latenter Klassen. Für eine hinreichende Präzision wurde der approximative Bootstrap-p-Wert aufgrund von 500 Bootstrap-Stichproben geschätzt (Geiser, 2011). Weiter weisen die Entropie sowie die mittleren Zuordnungswahrscheinlichkeiten auf eine zuverlässige Lösung hin, wenn sie möglichst nahe dem Wert 1, zumindest aber über 0.80 liegen (Geiser, 2011; Rost, 2006). Grundsätzlich sollte eine Lösung mit wenigen Profilen bevorzugt werden. Empfohlen wird, Profile mit weniger als 1.0 % des gesamten Stichprobenumfangs oder mit weniger als 25 Fällen abzulehnen, wenn nicht überzeugende inhaltliche Gründe vorliegen (Lubke & Neale, 2006). Neben statistischen Kennwerten bildet die inhaltliche Interpretation eine relevante Entscheidungsgrundlage (Spurk et al., 2020). Für eine genauere Charakterisierung der identifizierten Profile wurde nach der LPA mittels des in Mplus implementierten BCH-Verfahrens überprüft, ob sich die Indikatoren zwischen den Profilen signifikant voneinander unterscheiden (Berlin, Williams & Parra, 2014).

Für die zweite Fragestellung wurden die Profile auf der Grundlage der relevanten Faktoren der Ausbildungs- und Berufsbiografie (Vorbildung und Berufserfahrung) unter Verwendung des in Mplus implementierten R3STEP-Verfahrens zur Vorhersage der Klassenzugehörigkeit miteinander verglichen. Im Rahmen dieses Verfahrens werden der Zuordnungsfehler korrigiert und im letzten Schritt eine multinomiale logistische Regression berechnet. Fehlende Werte in den unabhängigen Variablen wurden mittels multipler Imputationen geschätzt.

4 Ergebnisse

4.1 Identifikation und Charakterisierung der Motivprofile

Tabelle 2 zeigt die Fit-Indizes der ersten sechs Klassenlösungen. Es kann eine stetige Verringerung aller informationstheoretischen Maße (AIC, BIC, SABIC) bis hin zur Lösung mit sechs Klassen beobachtet werden. Auch der BLRT sowie die mittleren Zuordnungswahrscheinlichkeiten (alle > 0.80) geben keine genaueren Hinweise über die adäquate Auswahl der Anzahl der Profile. Der VLMRT und dessen adjustierte Variante weisen auf eine Variante mit zwei oder sechs Profilen hin. Die Lösung mit sechs Profilen wird aufgrund der zu geringen Gruppengröße und des Parsimonitätsprinzips jedoch ausgeschlossen.

Für eine inhaltliche Interpretation wurden Profilplots erstellt. Bei der Sichtung der Profilplots zeigte sich, dass die Lösungen mit drei und vier Profilen inhaltlich neue Gruppen hervorbringen. Allerdings musste auch die Lösung mit vier Profilen aufgrund der zu geringen Gruppengröße eines Profils (2.9 %; 13 Personen) ausgeschlossen werden. Inhaltlich wäre diese kleine Gruppe interessant gewesen, zeigte das Profil doch in allen sieben Indikatoren durchgehend tiefe Ausprägungen der Studienwahlmotivation. Schließlich wurde die Zahl der identifi-

Tab. 2 Fit-Indizes der Profillösungen

	AIC	BIC	ABIC	Entropie	LMRLR Test p-Wert	ALMLRLR Test p-Wert	Klassengröße	Klassifikations- genauigkeit	BLRT p-Wert
1-Profil	9462.610	9520.955	9476.521	1	–	–	(100%)	–	–
2-Profil	9074.415	9166.100	9096.275	.773	$p < .000$	$p < .000$	(49,3%), (50,7%)	.931 – .936	$p < .000$
3-Profil	8960.474	9085.499	8990.283	.778	$p < .266$	$p < .271$	(42,9%), (43,8%), (13,3%)	.886 – .921	$p < .000$
4-Profil	8862.891	9021.256	8900.649	.813	$p < .568$	$p < .573$	(41,8%), (41,7%), (13,5%), (2,9%)	.871 – .917	$p < .000$
5-Profil	8774.931	8966.637	8820.639	.797	$p < .272$	$p < .275$	(2,9%), (14,0%), (31,6%), (40,0%), (11,6%)	.817 – .924	$p < .000$
6-Profil	8714.229	8939.275	8767.886	.818	$p < .044$	$p < .045$	(2,9%), (40,1%), (15,0%), (25,8%), (2,3%), (13,7%)	.817 – .964	$p < .000$

Anmerkungen: AIC = Akaike Information Criterion; BIC = Bayesian Information Criterion; ABIC = Sample-Size Adjusted BIC; LMRLR = Vuong-Lo-Mendell-Rubin Likelihood Ratio Test; ALMLRLR = Lo-Mendell-Rubin Adjusted LRT Test; BLRT = Bootstrapped Likelihood Ratio Test.

zierten Profile vor allem auf der Basis von inhaltlichen Plausibilitätsüberlegungen auf drei festgelegt. Die Reliabilitätsmaße (Entropie und mittlere Zuordnungswahrscheinlichkeiten) der Lösung stützen die Entscheidung. Abbildung 1 zeigt die drei identifizierten Profile. Die z-Werte erleichtern die nachfolgende Beschreibung der Profile, da sie spezifische Merkmale eines Profils im Vergleich zur durchschnittlichen Ausprägung der Stichprobe abbilden. In Anlehnung an Liu et al. (2014) werden z-Werte über 0.5 bzw. unter -0.5 im Vergleich zum Durchschnitt als hoch bzw. niedrig ausgeprägt interpretiert.

Während die Indikatoren „Pädagogisches Interesse“ sowie „Fachliches Interesse“ in allen drei Profilen vergleichbare Werte aufweisen, finden sich signifikante Unterschiede bei den fünf weiteren Indikatoren (Overall-Test, $df=2$; „Fähigkeitsüberzeugung“: $\chi^2 = 24.32$; $p < 0.001$; „Einfaches Studium“: $\chi^2 = 461.58$; $p < 0.001$; „Soziale Einflüsse“: $\chi^2 = 117.85$; $p < 0.001$; „Finanzielle Nützlichkeit“: $\chi^2 = 471.34$; $p < 0.001$; „Nützlichkeit für Familie und Freizeit“: $\chi^2 = 757.69$; $p < 0.001$). Im paarweisen Vergleich zeigen sich zwischen Profil 1 und 3 in der „Fähigkeitsüberzeugung“ keine signifikanten Unterschiede ($\chi^2 = 0.09$; $p = 0.766$). Dasselbe gilt für die „Finanzielle Nützlichkeit“ ($\chi^2 = 0.02$; $p = 0.897$) und die „Nützlichkeit für Familie und Freizeit“ ($\chi^2 = 0.39$; $p = 0.531$). Alle anderen Paarvergleiche waren – auch bei Bonferroni-Korrektur des Alphawertes – signifikant ($p < 0.001$).

Profil 1 (42.9%) Fokus privater Nutzen

Studierende dieses Profils gewichten den privaten Nutzen des Studiums hoch. Während die Werte der intrinsischen Motive (Pädagogisches und fachliches Interesse sowie Fähigkeitsüberzeugung) im Durchschnittsbereich der gesamten Stichprobe liegen, zeigen sich im Vergleich zum Durchschnitt höhere Werte bei einem Teil der extrinsischen Motive. Die Anforderungen des Studiums und die Einflüsse von Drittpersonen

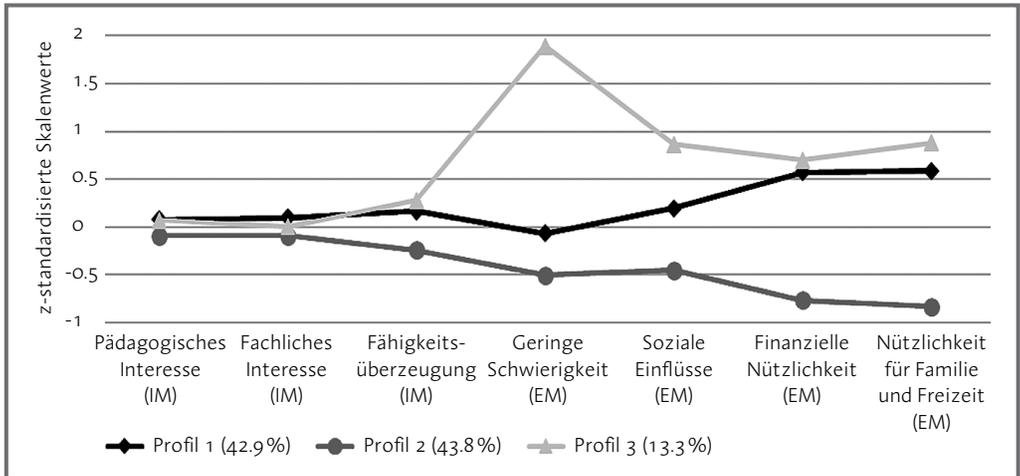


Abb. 1 Lösung mit drei Profilen

sonen sind – wie die intrinsischen Motive – durchschnittlich ausgeprägt, jedoch sind überdurchschnittlich hohe Werte insbesondere bei der finanziellen Nützlichkeit sowie dem Nutzen für Familie und Freizeit zu beobachten.

Profil 2 (43.8%) Fokus intrinsische Motivation

Wie bei Profil 1 sind auch hier die intrinsischen Motive durchschnittlich ausgeprägt; im Unterschied zu Profil 1 liegen jedoch sämtliche extrinsischen Werte unter dem Durchschnitt der Stichprobe. Extrinsische Motive, die nicht direkt mit der Berufstätigkeit im Zusammenhang stehen, spielen in diesem Profil im Vergleich zum Durchschnitt also eine untergeordnete Rolle, die Studierenden sind vorwiegend intrinsisch motiviert. Es befinden sich annähernd so viele Studierende in diesem Profil wie in Profil 1.

Profil 3 (13.3%) Fokus Aufwand – Ertrag

Wie in den Profilen 1 und 2 zeigen sich auch in diesem Profil durchschnittliche Werte bei den intrinsischen Motiven. Studierende in diesem Profil charakterisieren sich dadurch, dass sie im Vergleich zum Durchschnitt das Studium als einfach einschätzen und bei der Wahl überdurchschnittlich von anderen Personen beein-

flusst wurden. Neben diesen beiden extrinsischen Beweggründen sind auch die Werte bei den weiteren extrinsischen Motiven überdurchschnittlich hoch.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Hypothesen 1 und 3 angenommen werden können. Es zeigen sich auch in der Schweiz bei Studierenden der Sonderpädagogik interindividuelle Motivkonstellationen hinsichtlich der Studienwahl. Die Profile unterscheiden sich bezüglich der Gewichtung extrinsischer Motive. Die zweite Hypothese trifft hingegen nicht zu: Alle Studierenden aus dieser Stichprobe weisen eine sehr ähnliche intrinsische Motivlage auf.

4.2 Prädiktoren der Motivprofilzugehörigkeit

Durch die Verwendung des Three-Step-Approachs (Asparouhov & Muthén, 2014) ist es möglich, beobachtete Variablen als Prädiktoren (relevante Faktoren der Ausbildungs- und Berufsbiografie der Studierenden) für latente kategoriale Variablen (Zugehörigkeit zu einem bestimmten Motivprofil) zu verwenden.

Tab. 3 Odds Ratio der Zugehörigkeit zu den Motivprofilen (multinomiale logistische Regression)

	Fokus intrinsische Motivation (P2) vs. Fokus privater Nutzen (P1)		Fokus Aufwand – Ertrag (P3) vs. Fokus privater Nutzen (P1)		Fokus Aufwand – Ertrag (P3) vs. Fokus intrinsische Motivation (P2)	
	β (SE)	OR	β (SE)	OR	β (SE)	OR
Diplom Seminar <i>Referenz: kein Lehrdiplom</i>	1.23** (0.52)	3.43	0.74 (0.93)	2.10	-0.49 (0.84)	0.61
Diplom Pädagogische Hochschule <i>Referenz: kein Lehrdiplom</i>	0.69* (0.336)	1.99	0.50 (0.42)	1.65	-0.19 (0.44)	0.83
Lehrtätigkeit Regellehrkraft	0.05* (0.03)	1.05	0.01 (0.04)	1.01	-0.04 (0.04)	0.96
Berufserfahrung Sonderpädagogik	0.02 (0.03)	1.02	-0.02 (0.06)	0.98	-0.03 (0.06)	0.97
Berufserfahrung ohne Lehrtätigkeit	0.02 (0.04)	1.02	0.05 (0.05)	1.05	0.04 (0.05)	1.04
Geschlecht <i>Referenz: Frauen</i>	-1.23* (0.56)	0.29	0.24 (0.53)	1.28	1.47* (0.65)	4.36
Alter	-0.01 (0.02)	0.99	-0.07 (0.05)	0.93	-0.06 (0.04)	0.94
Soziale Herkunft <i>Referenz: Eltern ohne tertiären Bildungshintergrund</i>	0.16 (0.27)	0.85	0.06 (0.39)	1.06	0.22 (0.37)	1.25

Anmerkungen: Schätzung β aus R3STEP-Analyse; *** $p < 0.001$; ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$; fettgedruckte Werte bedeuten signifikante Ergebnisse.

In Tabelle 3 werden in drei Spalten alle Vergleiche zwischen allen Profilen präsentiert. Unter Kontrolle von Geschlecht, Alter und sozialer Herkunft zeigt sich, dass drei Faktoren der Ausbildungs- und Berufsbiografie statistisch bedeutsam in Zusammenhang mit der Zugehörigkeit zu Profil 1 (Fokus privater Nutzen) und Profil 2 (Fokus intrinsische Motivation) stehen. Erstens haben Personen mit einem seminaristischen Lehrdiplom im Vergleich zu Personen ohne Lehrdiplom eine um den Faktor 3.43 höhere Chance, zu Profil 2 zu gehören als zu Profil 1. Zweitens haben im Vergleich dieser beiden Profile auch Personen mit einem an einer Pädagogischen Hochschule erworbenen Lehrdiplom im Vergleich zu Personen ohne Lehrdiplom eine um den Faktor 1.99 höhere

Chance, Teil von Profil 2 zu sein. Drittens steigt mit jedem Jahr an Erfahrung als Regellehrkraft die Chance, zu Profil 2 und nicht zu Profil 1 zu gehören, um den Faktor 1.05. Spezifische Berufserfahrungen im Tätigkeitsfeld der Sonderpädagogik oder außerhalb der Lehrtätigkeit stehen hingegen statistisch nicht im Zusammenhang mit der Profiltzugehörigkeit. Ebenfalls sind keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen der Zugehörigkeit zu Profil 1 und 3 sowie zwischen Profil 2 und 3 bezüglich der Vorbildung und der Berufserfahrung zu beobachten. Daneben zeigen sich geschlechtsspezifische Unterschiede: Männer sind in Profil 2 im Vergleich zu Profil 1 untervertreten, dafür in Profil 3 im Vergleich mit Profil 2 überrepräsentiert.

Die präsentierten Ergebnisse bestätigen die Annahme, dass in der Stichprobe die Zugehörigkeit zu einem Motivprofil mit relevanten Faktoren der Ausbildungs- und Berufsbiografie der Studierenden zusammenhängt. Es zeigen sich hypothesenkonform statistisch bedeutsame Unterschiede in der Profiltugehörigkeit zwischen Personen mit einem Lehrdiplom und Quereinsteigenden ohne Lehrdiplom. Somit ist die pädagogische Vorbildung vor dem Studium ein bedeutsamer Faktor, der mit der Studienwahlmotivation von angehenden Sonderpädagog/innen in Zusammenhang steht (H4). Der in H5 vermutete Zusammenhang zwischen pädagogischen Berufserfahrungen und der Profiltugehörigkeit zeigt sich nur für Studierende, die Berufserfahrung als Regellehrkraft besitzen, nicht aber für Studierende, die über pädagogische Vorerfahrung im Bereich der Sonderpädagogik verfügen. Die Effekte der Prädiktoren fallen insgesamt klein aus (OR : 1.05 – 3.43).

5 Diskussion

Die Studienwahlmotivation ist eine bedeutende Eingangsvoraussetzung für ein erfolgreiches Lehramtsstudium (Rothland, 2014). Die individuellen Motivkonstellationen von Lehramtsstudierenden sind insbesondere im Hinblick auf die Studieneingangsberatung in der Lehrer/innenbildung, den Studienverlauf sowie die zukünftige Berufstätigkeit von Interesse. Vor diesem Hintergrund wurden Motivprofile der Studienwahl von angehenden Sonderpädagog/innen in der Schweiz identifiziert und beschrieben. Weiter wurden die Motivprofile mit relevanten Faktoren der Ausbildungs- und Berufsbiografie der Studierenden in Beziehung gesetzt. Im Folgenden werden die Ergebnisse zusammengefasst und im Hinblick auf eine für den weiteren Studienverlauf und die (zukünftige) Berufstätigkeit günstige bzw. ungünstige motivationale Ausgangslage zu Beginn des Sonderpädagogikstudiums diskutiert.

5.1 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse

Der Befund, dass Studierende der Sonderpädagogik mit unterschiedlichen Motivkonstellationen hinsichtlich der Studienwahl ins Studium starten (Kiel et al., 2015; Scharfenberg et al., 2019; Weiß et al., 2015), konnte für die Schweiz repliziert werden. Bemerkenswert ist, dass im Gegensatz zu bisherigen Befunden (Kiel et al., 2015; Weiß et al., 2015) alle identifizierten Profile eine ähnliche intrinsische Motivlage aufweisen. Unter den drei identifizierten Motivprofilen weist vor allem Profil 2 (Fokus intrinsische Motivation) eine vorwiegend intrinsische Motivlage auf. Werden Ergebnisse aus Studien zur Wirkung der Studienwahlmotivation berücksichtigt (vgl. Biermann et al., 2019; Billich-Knapp et al., 2012; Dörrenbächer-Ulrich et al., 2019; König et al., 2018), besitzen diese Studierenden eine Motivlage, die für einen erfolgreichen Studienverlauf spricht.

Die von Ulich (2004) beobachtete extrinsische Motivation von Studierenden der Sonderpädagogik wird auch in dieser Stichprobe ersichtlich. Zwei der drei identifizierten Profile heben sich durch eine überdurchschnittlich hohe Gewichtung extrinsischer Motive ab. Dabei kann zwischen Studierenden unterschieden werden, die insbesondere den persönlichen Nutzen des Studiums schätzen (Profil 1, Fokus privater Nutzen), und Studierenden, bei denen die eingeschätzte geringe Schwierigkeit des Studiums sowie Einflüsse von Drittpersonen bei der Studienwahl eine Rolle spielen (Profil 3, Fokus Aufwand – Ertrag). Da negative Effekte extrinsischer Motive auf Studienerfolgsmerkmale möglicherweise durch das gleichzeitige Vorhandensein intrinsischer Motive kompensiert werden können (z. B. Biermann et al., 2019; Dörrenbächer-Ulrich et al., 2019), sind vorrangig extrinsische Motivkonstellationen für den weiteren Studienverlauf nicht per se negativ zu beurteilen. So ließen sich in Studien

zu Lehramtsstudierenden (König & Herzmann, 2011; König & Rothland, 2013) positive Zusammenhänge zwischen der Nützlichkeit als extrinsisches Wahlmotiv und dem pädagogischen Wissen zeigen. Negativ bewertet wird in bisherigen Studien zur Wirkung der Studienwahlmotivation auf den weiteren Studienverlauf ein niedriges pädagogisches Interesse und/oder die Einschätzung, dass das Studium einfach sei (Dörrenbächer-Ulrich et al., 2019; König & Rothland, 2013). Letzteres trifft in der vorliegenden Studie auf Profil 3 (Fokus Aufwand – Ertrag) zu. Diese Studierenden (13.3 %) weisen zu Studienbeginn eine Motivkonstellation auf, die mit dem weiteren Studienverlauf negativ zusammenhängen könnte. Insgesamt starten jedoch über 80 % der Schweizer Studierenden (Profile 1 und 2) mit einer für den Studienverlauf günstigen Motivlage ins Studium der Sonderpädagogik.

Mit Blick auf die Frage, inwiefern die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Motivprofil mit relevanten Faktoren der Ausbildungs- und Berufsbiografie der Studierenden der Sonderpädagogik zusammenhängt, erweist sich vor allem das vor dem Studium erworbene Lehrdiplom als Einflussfaktor für die Zugehörigkeit zu einem Motivprofil. Dieses Ergebnis steht im Einklang mit kongruenztheoretischen Überlegungen (Holland, 1997). Für die Zugehörigkeit zu Profil 2 (Fokus intrinsische Motivation), das eine für den weiteren Studienverlauf günstige Motivlage abbildet, ist die Dauer an Vorerfahrung als Regellehrperson bedeutsam. Möglicherweise führen solche pädagogischen Erfahrungen zu einer weniger ausgeprägten idealistischen Motivlage (vgl. Weiß et al., 2015) und zu einem realistischeren Blick auf die späteren Berufsanforderungen als Sonderpädagog/in. Diese realistische Sichtweise auf die berufliche Tätigkeit könnte sich auch in der signifikant niedrigeren (oder eben realistischeren) Selbsteinschätzung der Fähigkeitsüberzeugung der Studierenden in Profil 2 im Vergleich zu denjenigen aus den Profilen 1 und 3 wider-

spiegeln. Dass insgesamt nur ein schwacher oder – im Falle der vorhandenen Erfahrung in der Sonderpädagogik – gar kein Zusammenhang zwischen den Berufserfahrungen im pädagogischen Bereich und der Studienwahlmotivation zu beobachten ist, kann ein Hinweis darauf sein, dass die beruflichen Vorerfahrungen keine rein prädiktive Funktion für die Studienwahlmotivation haben, sondern dass Studienwahlmotivation und pädagogische Vorerfahrungen möglicherweise eher in einem reziproken Verhältnis stehen (vgl. Foerster, 2008; Rothland, 2014).

5.2 Limitationen

Mit dieser Studie wurden erstmalig Motivprofile einer gesamten Ausbildungskohorte innerhalb eines sonderpädagogischen Ausbildungssystems untersucht. Die Ergebnisse unterliegen gewissen Einschränkungen. Vorwegnehmend soll erwähnt werden, dass zum Zeitpunkt der Studie in der Schweiz ein Fachkräftemangel im Bereich der Lehrkräfte und der Sonderpädagog/innen herrschte (Ziehbrunner et al., 2019). Dieser führte dazu, dass auch unqualifizierte Personen in der heilpädagogischen Praxis tätig waren, die zuweilen zwecks einer Nachqualifikation zum Studium motiviert oder gar gedrängt wurden. Diese Personen sind Teil der Stichprobe. Die Ergebnisse sollten deshalb in diesem Kontext betrachtet werden.

Weiter kann das verwendete Messinstrument kritisch betrachtet werden. Die Identifikation der Motivprofile basiert durch die Verwendung von FEMOLA auf einer bestimmten und inhaltlich reduzierten Auswahl von Studienwahlmotiven. Deshalb kann nicht ausgeschlossen werden, dass relevante studien- und berufsfeldspezifische Motive für Studierende der Sonderpädagogik nicht berücksichtigt wurden. Allerdings weisen Kiel et al. (2015) und Rutsch et al. (2020) darauf hin, dass sich Unterschiede in den Motivlagen eher durch individuelle

Merkmale der Studierenden als durch die Zugehörigkeit zu einem spezifischen Lehramt erklären lassen. Mittels qualitativer Studien könnten gegebenenfalls weitere Motive von Studierenden der Sonderpädagogik erfasst und bestehende Skalen angereichert werden.

Es fällt zudem auf, dass in der gesamten Stichprobe die Mittelwerte der drei intrinsischen Subskalen und im Besonderen diejenigen der Skala „Fachliches Interesse“ sehr hoch ausfallen und eine geringe Streuung aufweisen. Es kann deshalb nicht ausgeschlossen werden, dass die Antworten der Studierenden durch Effekte der sozialen Erwünschtheit verzerrt sind. Andererseits könnte dies auch ein spezifisches Merkmal des schweizerischen Ausbildungssystems sein und dahingehend interpretiert werden, dass das Studium der Sonderpädagogik als eine attraktive Zusatzqualifikation angesehen wird.

Schließlich wurde eine finale Profillösung präsentiert, die statistisch nicht eindeutig abgesichert ist. Eine Replikation der gleichen Anzahl und Art von Profilen über mehrere Stichproben hinweg wäre ein Schutz vor einer möglichen Überinterpretation untypischer Profile (Spurk, Hirschi, Wang, Valero & Kauffeld, 2020). Auch die in dieser Kohorte bedeutsamen Prädiktoren der Profiltzugehörigkeit müssten in weiteren Stichproben nochmals analysiert werden. Die geringen Effekte der Prädiktoren weisen zudem darauf hin, dass es möglicherweise weitere Einflussfaktoren auf die Studienwahlmotivation gibt, die in dieser Studie nicht berücksichtigt wurden. Die Diskussion über die Studienwahlmotivation als bedeutsame Eingangsvoraussetzung bleibt unvollständig, wenn nicht untersucht wird, ob und inwiefern diese tatsächlich mit dem weiteren Studienverlauf in Zusammenhang steht. Aus diesem Grund sind längsschnittliche Untersuchungen auch für die Professions- und Professionalisierungsforschung in der Sonderpädagogik unerlässlich.

5.3 Implikationen für die Praxis

Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass die große Mehrheit der Studierenden in der Schweiz mit einer Motivlage hinsichtlich der Studienwahl ins Sonderpädagogikstudium startet, die einen günstigen Studienverlauf erwarten lässt. Eine kleine Gruppe von Studierenden schätzt die Studienanforderungen als gering ein, was ein Risikofaktor für den weiteren Studienverlauf sein könnte. Da in der Schweiz keine Selektion bei der Zulassung zum Sonderpädagogikstudium besteht, sollten die Ausbildungsinstitute versuchen, Studierende mit dieser Motivlage zu Studienbeginn zu erfassen und mit ihnen in individueller Begleitung eine allfällige Diskrepanz zwischen eingeschätzten und tatsächlich vorhandenen Studienanforderungen zu thematisieren. Hilfreich könnten dabei auch Angebote der Selbstreflexion vor oder während des Studiums sein. Das von der Ludwig-Maximilians-Universität in München entwickelte Online-Selbstreflexions-Tool (LMU München, 2022) bietet dazu die Möglichkeit, auch wenn es vorwiegend Aufgaben und Anforderungen des Lehrberufs und nicht die Studienanforderungen fokussiert.

In bisherigen Studien zur Studienwahlmotivation angehender Sonderpädagog/innen wurde oft deren idealistische Motivlage thematisiert. Pädagogische Arbeit setzt durchaus einen gewissen Idealismus voraus. Dieser geht jedoch mit einer großen Gefährdung im Umgang mit den eigenen Ressourcen einher (Schmid, 2015). Eine realistische Einschätzung der berufspraktischen Anforderungen im Studium könnte sich hier als Schutzfaktor erweisen. In dieser Studie wurde Profil 2 (Fokus intrinsische Motivation) nicht als idealistische, sondern als eine realistische Motivlage diskutiert; dies u. a. deshalb, weil sowohl die pädagogische Erstqualifikation als auch die Erfahrungen als Regellehrkraft die Zugehörigkeit zu diesem Profil beeinflussen. Die Studierenden aus Profil 2 konnten idealistische Vorstellungen möglicherweise frühzeitig mit der Realität abgleichen. Daraus ergeben sich zwei Folgerungen:

Erstens sollten Ausbildungsinstitute überprüfen, ob Quereinsteigende ohne Lehramtsstudium sich stärker an idealistischen Motiven orientieren als Studierende mit pädagogischen Vorerfahrungen. Falls während der berufspraktischen Studien oder – bei berufsbegleitend Studierenden – im Berufsalltag Enttäuschungen auftreten, sollten die Studierenden während des Studiums „einen konstruktiven und selbstwertdienlichen Umgang mit Erfolg und Misserfolg“ lernen können (Weiß et al., 2015, S. 605). Zweitens stellt sich auf der Ebene der Lehrer/innenbildung die Frage, ob es nicht grundsätzlich sinnvoll wäre, dass pädagogische Vorerfahrungen für das Studium der Sonderpädagogik vorausgesetzt werden. Dies ist in der Schweiz, wo die vorliegende Studie durchgeführt wurde, der Fall, da das Lehrdiplom für Regelklassen eine relevante Zugangsvoraussetzung ist. Möglicherweise sorgt dieses Merkmal des schweizerischen Ausbildungssystems dafür, dass Studierende der Sonderpädagogik ihre Studienwahl sehr bewusst treffen und zudem bereits realistische Vorstellungen bezüglich der sonderpädagogischen Berufstätigkeit mitbringen.

Literatur

- Asparouhov, T. & Muthén, B. (2014). Auxiliary variables in mixture modeling: Three-step approaches using Mplus. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 21(3), 329–341. <https://doi.org/10.1080/10705511.2014.915181>
- Berlin, K. S., Williams, N. A. & Parra, G. R. (2014). An introduction to latent variable mixture modeling (Part 1): Overview and cross-sectional latent class and latent profile analyses. *Journal of Pediatric Psychology*, 39(2), 174–187. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jst084>
- Biermann, A., Dörrenbächer-Ulrich, L., Grassmé, I., Perels, F., Gläser-Zikuda, M. & Brünken, R. (2019). Hoch motiviert, engagiert und kompetent: Eine profilanalytische Untersuchung zur Studien- und Berufswahlmotivation von Lehramtsstudierenden: Nutzung von Lerngelegenheiten und Kompetenzen im Praktikum. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 33(3–4), 177–189. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000242>
- Biermann, A., Grassmé, I., Gläser-Zikuda, M. & Brünken, R. (2018). Effektive Nutzung von Schulpraktika. Ein Mediationsmodell zwischen individuellen Merkmalen, der Nutzung von Lerngelegenheiten und selbst eingeschätzter Kompetenz von Lehramtsstudierenden. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 11(2), 222–239.
- Billich-Knapp, M., Künsting, J. & Lipowsky, F. (2012). Profile der Studienwahlmotivation bei Grundschullehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(5), 696–719.
- Bühner, M. (2010). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. 3., aktualisierte Auflage. München: Pearson Studium.
- Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cramer, C. & Rothland, M. (2020). Pädagogische Professionelle in der Schule. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung*, 1–23. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_56-1
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1027/15327965PL11104_01
- DiStefano, C., Zhu, M. & Mindrila, D. (2009). Understanding and using factor scores: Considerations for the applied researcher. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 14(20), 1–11. <https://doi.org/10.7275/da8t-4g52>
- Dörrenbächer-Ulrich, L., Biermann, A., Brünken, R. & Perels, F. (2019). Studienwahlmotivation von Lehramtsstudierenden und Aspekte ihrer professionellen Kompetenz: Eine profilanalytische Untersuchung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 51(1), 45–61. <https://doi.org/10.1026/10049-8637/a000208>
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- EDK (2008). *Reglement über die Anerkennung der Diplome im Bereich der Sonderpädagogik (Vertiefungsrichtung Heilpädagogische Früherziehung und Vertiefungsrichtung Schulische Heilpädagogik)*. Abgerufen am 30. 5. 2022 von <https://www.>

- edk.ch/de/dokumentation/rechtstexte-beschluesse/rechtssammlung?highlight=77e3b701e3214fa5bc3cc4da782ab770&expand_listingblock=6767b9a3a3f34785919c98e2138e0ce7
- Foerster, F. (2008). *Personale Voraussetzungen von Grundschullehrerstudierenden. Eine Untersuchung zur prognostischen Relevanz von Persönlichkeitsmerkmalen für den Studien- und Berufserfolg*. Münster: Waxmann.
- FORS (2022). *Schweizer Haushalt-Panel*. Abgerufen am 30.5.2022 von <https://forscenter.ch/projekt/swiss-household-panel/?lang=de>
- Geiser, C. (2011). Latent-Class-Analyse. In C. Geiser (Hrsg.), *Datenanalyse mit Mplus: Eine anwendungsorientierte Einführung*, 235–271. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93192-0_6
- Göller, R. & Besser, M. (2021). Studienwahlmotive von Bewerberinnen und Bewerbern auf ein Lehramtsstudium und auf andere Studiengänge. Studiengangübergreifende Vergleiche und Profilanalysen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 1–17. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000317>
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2018). *Motivation und Handeln*. 5., überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Springer.
- Hickendorff, M., Edelsbrunner, P. A., McMullen, J., Schneider, M. & Trezise, K. (2018). Informative tools for characterizing individual differences in learning: Latent class, latent profile, and latent transition analysis. *Learning and Individual Differences*, 66, 4–15. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.11.001>
- Hillenbrand, C., Melzer, C. & Hagen, T. (2013). Bildung schulischer Fachkräfte für inklusive Bildungssysteme. In H. Döbert (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten: Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*, 33–68. Münster: Waxmann.
- Holland, J. L. (1997). *Making Vocational Choices a Theory of Vocational Personalities and Work Environments*. 3rd ed. Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Hollenstein, L., Brühwiler, C. & Biedermann, H. (2020). Lehrerinnen- und Lehrerbildung an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 323–331. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-037>
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Kiel, E., Heimlich, U., Markowitz, R. & Weiß, S. (2015). Gemeinsam und doch unterschiedlich – Ein Vergleich der Berufswahlmotive von Studierenden der verschiedenen sonderpädagogischen Fachrichtungen und der Regelschularten. *Empirische Sonderpädagogik*, 7(4), 300–319.
- König, J., Drahm, M. & Rothland, M. (2018). Motivprofile von Studierenden zu Beginn der Lehrerbildung: Anwendung und Validierung eines personenzentrierten Ansatzes in Deutschland und Österreich. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 8(2), 153–171. <https://doi.org/10.1007/s35834-018-0212-0>
- König, J. & Herzmann, P. (2011). Lernvoraussetzungen angehender Lehrkräfte am Anfang ihrer Ausbildung. Erste Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung des Kölner Modellkollegs Bildungswissenschaften. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4(2), 186–210.
- König, J. & Rothland, M. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: Effects on general pedagogical knowledge during initial teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 289–315. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700045>
- König, J. & Rothland, M. (2013). Pädagogisches Wissen und berufsspezifische Motivation am Anfang der Lehrerbildung. Zum Verhältnis von kognitiven und nicht-kognitiven Eingangsmerkmalen von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(1), 43–65.
- Kronenberg, B. (2016). Was heilt die Heilpädagogik? Was ist besonders an der Sonderpädagogik? Überlegungen zu einigen Grundbegriffen der Heil- und Sonderpädagogik. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 22(5–6), 6–14.
- Künsting, J. & Lipowsky, F. (2011). Studienwahlmotivation und Persönlichkeitseigenschaften als Prädiktoren für Zufriedenheit und Strategienutzung im Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25(2), 105–114. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000038>
- Laubner, M. & Lindmeier, B. (2016). Studien- und Berufswahlmotivation und Berufsbilder von Studierenden des Lehramts für Sonderpädagogik zu Beginn ihres Studiums. In T. Sturm,

- A. Köpfer & B. Wagener (Hrsg.), *Bildungs- und Erziehungsorganisationen im Spannungsfeld von Inklusion und Ökonomisierung*, 269–278. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lauermann, F., Benden, D. & Evers, M. (2020). Motive und Interessen. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 791–797. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-097>
- Liu, W. C., Wang, C. K. J., Kee, Y. H., Koh, C., Lim, B. S. C. & Chua, L. (2014). College students' motivation and learning strategies profiles and academic achievement: A self-determination theory approach. *Educational Psychology*, 34(3), 338–353. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.785067>
- LMU München (2022). *Reflex: Reflektionstool Lehramt*. Abgerufen am 22.8.2022 von <https://reflex.edu.lmu.de>
- Lörz, M., Quast, H., Roloff, J. & Trennt, F. (2019). Determinanten des Übergangs ins Masterstudium. Theoretische Modellierung und empirische Überprüfung. In M. Lörz & H. Quast (Hrsg.), *Bildungs- und Berufsverläufe mit Bachelor und Master: Determinanten, Herausforderungen und Konsequenzen*, 53–93. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22394-6_3
- Lubke, G. & Neale, M. C. (2006). Distinguishing between latent classes and continuous factors: Resolution by maximum likelihood? *Multivariate Behavioral Research*, 41 (4), 499–532. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr4104_4
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (2017). *Mplus User's Guide*. 8th ed. Los Angeles: Muthén & Muthén.
- Neugebauer, M. (2013). Wer entscheidet sich für ein Lehramtsstudium – und warum? Eine empirische Überprüfung der These von der Negativselektion in den Lehrerberuf. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(1), 157–184. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0343-y>
- Nieskens, B. (2009). *Wer interessiert sich für den Lehrerberuf – und wer nicht? Berufswahl im Spannungsfeld von subjektiver und objektiver Passung*. Göttingen: Cuvillier.
- Nylund, K. L., Asparouhov, T. & Muthén, B. O. (2007). Deciding on the number of classes in latent class analysis and growth mixture modeling: A Monte Carlo simulation study. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 14(4), 535–569. <https://doi.org/10.1080/10705510701575396>
- Paulick, I., Retelsdorf, J. & Möller, J. (2013). Motivation for choosing teacher education: Associations with teachers' achievement goals and instructional practices. *International Journal of Educational Research*, 61, 60–70. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.04.001>
- Pohlmann, B. & Möller, J. (2010). Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24(1), 73–84. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000005>
- Puderbach, R. & Gehrman, A. (2020). Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerinnen- und Lehrerberuf. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 354–359. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-041>
- Rheinberg, F. & Vollmeyer, R. (2019). *Motivation*. 9., erweiterte und überarbeitete Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rost, J. (2006). Latent-Class-Analyse. In F. Petermann & M. Eid (Hrsg.), *Handbuch der Psychologischen Diagnostik*, 275–287. Göttingen: Hogrefe.
- Rothland, M. (2014). Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? Berufswahlmotive und berufsbezogene Überzeugungen von Lehramtsstudierenden. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, 319–348. 2. Aufl. Münster: Waxmann.
- Rothland, M. (2015). Die Bedeutung pädagogischer (Vor-)Erfahrungen von Lehramtsstudierenden – ein Mythos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (2), 270–281.
- Rutsch, J., Spinath, B., Rehm, M., Vogel, M. & Dörfler, T. (2020). Unterscheiden sich Sonderpädagogikstudierende bezüglich Berufswahlmotivation und pädagogischer Vorerfahrungen von Primarstufen- und Sekundarstufenstudierenden? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 34(2), 87–98. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000258>
- Scharfenberg, J. (2020). *Warum Lehrerin, warum Lehrer werden? Motive und Selbstkonzept von Lehramtsstudierenden im internationalen Vergleich*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.2556/01:20945>
- Scharfenberg, J., Braun, A., Weiß, S., Markowetz, R. & Kiel, E. (2019). Warum entscheiden sich Studierende für ein Lehramt im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung? Spezifische Studien- und

- Berufswahlmotive. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 88(3), 191–204. <https://doi.org/10.2378/vhn2019.art29d>
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research*, 8(2), 23–74.
- Schmid, A. C. (2015). *Kompetent für das Studium!?* *Eignung und Gesundheit im Studium der Lernbehindertenpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:25773>
- Schreiber, M., Darge, K., König, J. & Seifert, A. (2012). Individuelle Voraussetzungen von zukünftigen Lehrkräften. In J. König & A. Seifert (Hrsg.), *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung*, 119–142. Münster: Waxmann.
- SDBB (2020). *Heil- und Sonderpädagogik*. 3., vollständig überarb. Aufl. Bern: Schweizerisches Dienstleistungszentrum Berufsbildung | Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung.
- Spurk, D., Hirschi, A., Wang, M., Valero, D. & Kaufeld, S. (2020). Latent profile analysis: A review and “how to” guide of its application within vocational behavior research. *Journal of Vocational Behavior*, 120, 1–21. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103445>
- Ulich, K. (1998). Berufswahlmotive angehender LehrerInnen. Eine Studie über Unterschiede nach Geschlecht und Lehramt. *Die Deutsche Schule*, 90(1), 64–78.
- Ulich, K. (2004). „Ich will Lehrer/in werden“. *Eine Untersuchung zu den Berufsmotiven von Studierenden*. Weinheim: Beltz.
- Vermunt, J. K. & Magidson, J. (2002). Latent class cluster analysis. In A. L. McCutcheon & J. A. Hagenaars (Eds.), *Applied Latent Class Analysis*, 89–106. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511499531.004>
- Vernooij, M. A. & Beucker, K. (2007). Lehrer – ein Beruf mit schlechtem Image. Vergleichende Untersuchung zur Berufsmotivation von Lehramtsstudierenden. *Sonderpädagogik*, 37(2–3), 73–88.
- Weiß, S., Heimlich, U., Markowetz, R. & Kiel, E. (2015). Motivprofile angehender Lehrer im Förderschwerpunkt Lernen – Eine Clusteranalyse. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 66(12), 596–608.
- Ziehbrunner, C., Fäh, B. & Gyseler, D. (2019). Mangel an heilpädagogischen Fachpersonen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 25(10), 16–20.

Anschrift der Autorinnen

Sabine Zingg, M. A. SEN & M. Sc. Ed.
Prof. Dr. Caroline Sahli Lozano
Prof. Dr. Catherine Bauer
Institut für Forschung, Entwicklung
und Evaluation
Fabrikstr. 8
CH-3012 Bern
E-Mail: sabine.zingg@phbern.ch