Varia

# Fachliches Interesse als Schlüssel zur Studienzufriedenheit: Eine Analyse bei Studierenden der Sonderpädagogik in der Schweiz

**Sabine Zingg,** Pädagogische Hochschule Bern
**Caroline Sahli Lozano,** Pädagogische Hochschule Bern
**Loredana Torchetti,** Pädagogische Hochschule Bern

*Die Studienzufriedenheit ist ein zentrales subjektives Erfolgsmerkmal im Studium. In einer schweizerischen Ausbildungskohorte (N=646) konnte mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse das dreidimensionale Konzept der Studienzufriedenheit erstmals für Studierende der Sonderpädagogik bestätigt werden. Die Zufriedenheit mit der Bewältigung von Studienbelastungen erreicht den niedrigsten Wert. Das fachliche Interesse zu Studienbeginn sagt die Zufriedenheit mit den Studieninhalten im vierten Semester direkt und indirekt über die Lernzielorientierung voraus. Die Ergebnisse der Strukturgleichungsmodelle legen nahe, dass Massnahmen zur Förderung der Studienzufriedenheit nicht nur auf strukturelle Verbesserungen abzielen, sondern auch das fachliche Interesse der Studierenden stärken sollten.*

## 1. Einleitung

In der Schweiz, wie auch in vielen anderen Ländern, mangelt es an qualifizierten Sonderpädagog*innen[1] (Kronenberg, 2021). Um diesem Mangel entgegenzuwirken, ist es auf institutioneller Ebene wichtig, die Zahl der Studierenden in diesem Studiengang zu erhöhen und dafür zu sorgen, dass ein hoher Anteil der Studierenden das Studium erfolgreich abschliesst. Auch auf individueller Ebene ist ein erfolgreicher Studienabschluss bedeutsam, da ein Abbruch häufig mit «finanziellen, zeitlichen und persönlichen Verlusten» verbunden ist (Nolle, 2016, S. 14). Ein zentraler Prädiktor für den Studienerfolg ist die Studienzufriedenheit (Braun et al., 2014), da sie mit geringeren Abbruchquoten assoziiert ist (Schiefele et al., 2007).

Bisherige Studien zur Studienzufriedenheit in der Lehrer*innenbildung fokussieren meist auf Regellehramtsstudierende (z. B. Bernholt et al., 2018; Biermann et al., 2021; Wach et al., 2016). Diese Ergebnisse lassen sich jedoch nicht uneingeschränkt auf andere Lehrämter übertragen, wenn sich dabei die Studienbedingungen unterscheiden (Bernholt et al. 2018). Der Studiengang Sonderpädagogik in der Schweiz weist einige besondere Merkmale auf. Er wird meist berufsbegleitend absolviert, hat eine hohe Praxisorientierung und richtet sich an Studierende, die bereits über einen Abschluss als Lehrperson der Regelschule oder eine vergleichbare pädagogische Qualifikation verfügen (Schweizerisches Dienstleistungszentrum Berufsbildung, 2020). Das höhere Durchschnittsalter der Studierenden, die parallele Berufstätigkeit sowie die damit verbundenen Herausforderungen könnten die Studienzufriedenheit in spezifischer Weise beeinflussen.

Die vorliegende Studie stützt sich auf die Angebots-Nutzungs-Modelle (Blömeke et al., 2010; Kunter et al., 2011), die vor allem im deutschsprachigen Raum verbreitet sind (König, 2020; Vieluf et al., 2020). Diese Modelle beschreiben die Wechselwirkungen zwischen individuellen Voraussetzungen, der Nutzung hochschulischer Lernangebote und den daraus resultierenden Studienerfolgsmerkmalen. Die Studienzufriedenheit wird dabei als subjektives Kriterium des Studienerfolgs betrachtet, das über den fachlichen Kompetenzerwerb hinaus als eigenständiges Ziel hochschulischer Lernumgebungen definiert wird (Braun et al., 2014).

Neben der Struktur der Studienzufriedenheit sind ihre motivationalen Prädiktoren von besonderem Interesse. Frühere Studien zeigen, dass die intrinsische Studienwahlmotivation, insbesondere das fachliche Interesse, positiv mit der Zufriedenheit mit den Studieninhalten assoziiert ist (Biermann et al., 2021; Wach et al., 2016). Zudem könnte die Lernzielorientierung als vermittelnder Mechanismus wirken, indem sie eine zielgerichtete Nutzung von Lernangeboten unterstützt (Bernholt et al., 2018). Für Sonderpädagogikstudierende fehlen jedoch systematische Untersuchungen zu diesen Zusammenhängen.

[1] In der Schweiz gibt es im Fachgebiet «Sonderpädagogik» mehrere Vertiefungen. In diesem Artikel geht es um Studierende der Vertiefungsrichtung «Schulische Heilpädagogik». Dieser Studiengang entspricht dem Lehramt Sonderpädagogik.


DOI 10.24452/sjer.47.3.2 ISSN 2624-8492
This article is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License.

source: https://doi.org/10.57694/7939 | downloaded: 9.9.2026

Diese Studie verfolgt zwei zentrale Ziele: Erstens wird geprüft, ob sich die Studienzufriedenheit von Sonderpädagogikstudierenden analog zu Regellehramtsstudierenden in drei Dimensionen – Zufriedenheit mit den Studieninhalten, den Studienbedingungen und der Bewältigung der Studienbelastungen – empirisch bestätigen lässt. Zweitens wird untersucht, inwiefern die Studienwahlmotivation und die Lernzielorientierung mit der Studienzufriedenheit zusammenhängen und ob Lernzielorientierung eine vermittelnde Rolle einnimmt.

Die Ergebnisse sollen zur Schliessung bestehender Forschungslücken beitragen und Impulse für die hochschuldidaktische Gestaltung der Lehrer*innenbildung im sonderpädagogischen Bereich liefern.

## 2. Studienzufriedenheit

Studienzufriedenheit beschreibt die Bewertung des Studiums durch die Studierenden und hängt mit der Passung zwischen ihren Bedürfnissen und den Studienbedingungen zusammen (Westermann & Heise, 2018). Da diese Bewertung nicht nur auf objektiven Merkmalen des Studienangebots beruht, sondern durch individuelle Wahrnehmungen und Erwartungen geprägt ist, können Messungen der Studienzufriedenheit auch bildungssystemübergreifend eingesetzt werden. Westermann et al. (1996) übertrugen zentrale Merkmale der Arbeitszufriedenheit (Apenburg, 1980) auf die Studienzufriedenheit und entwickelten ein dreidimensionales Modell. Die *Zufriedenheit mit den Studieninhalten* (ZSI) spiegelt die Freude und Zufriedenheit der Studierenden mit dem gewählten Studienfach wider. Die *Zufriedenheit mit den Studienbedingungen* (ZSB) gibt Auskunft darüber, wie die Studierenden das Umfeld ihrer Hochschule erleben. Die *Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen* (ZBSB) bezieht sich darauf, wie Studierende die Passung zwischen den Anforderungen des Studiums und ihren persönlichen Ressourcen und Bewältigungsstrategien subjektiv bewerten.

Das dreidimensionale Modell der Studienzufriedenheit wurde in je einer Studie mit Psychologiestudierenden (Schiefele & Jacob-Ebbinghaus, 2006) und Regellehramtsstudierenden bestätigt (Bernholt et al., 2018). Typischerweise liegt bei Lehramtsstudierenden die ZSI über der ZSB und der ZBSB (Bernholt et al., 2018; Biermann et al., 2021; Heise & Thies, 2015; Wach et al., 2016). Für Sonderpädagogikstudierende fehlt eine entsprechende empirische Überprüfung. In anderen Studien wird die Studienzufriedenheit durch ein Item oder eine eindimensionale Skala erfasst und eher als globales Urteil verstanden (z. B. Blüthmann, 2012).

## 3. Motivationale Prädiktoren der Studienzufriedenheit

Noten als objektive Leistungsindikatoren stellen zentrale Prädiktoren des Studienerfolgs dar, während subjektive Erfolgsindikatoren wie Studienzufriedenheit vor allem durch motivationale Faktoren vorhergesagt werden (Blömeke, 2009). Studien zeigen, dass die Studienwahlmotivation eine zentrale Rolle für die Studienzufriedenheit spielt (z. B. Biermann et al., 2021). Dieser Zusammenhang lässt sich durch kongruenztheoretische Überlegungen (Holland, 1997) erklären, die besagen, dass die Passung zwischen den individuellen Merkmalen von Studierenden (wie Interessen und Fähigkeiten) und den Anforderungen eines Studiengangs massgeblich zur Studienzufriedenheit beiträgt.

### 3.1. Intrinsische Studienwahlmotivation

Studierende, die sich aufgrund innerer Antriebe wie pädagogischem und fachlichem Interesse sowie ihrer Fähigkeitsüberzeugung für ein Lehramtsstudium entscheiden (Pohlmann & Möller, 2010), weisen eine ausgeprägte Affinität und Passung zu den Studieninhalten auf. Diese ausgeprägte intrinsische Studienwahlmotivation hängt positiv mit der Motivation während des Studiums zusammen und führt zu positiven Erlebniszuständen beim Studieren (Csiksentmihalyi & Schiefele, 1993).

Mehrere Studien zeigen, dass die intrinsische Studienwahlmotivation von Regellehramtsstudierenden mit verschiedenen Dimensionen der Studienzufriedenheit positiv assoziiert ist. Vor allem das fachliche Interesse wurde als wichtiger Prädiktor der ZSI identifiziert (Biermann et al., 2021; Wach et al., 2016). Auch in anderen Disziplinen wurde ein positiver Zusammenhang zwischen fachlichem Interesse und ZSI beobachtet (Blüthmann, 2012; Heise et al., 1997; Schiefele & Jacob-Ebbinghaus, 2006).

Neben der ZSI könnte die intrinsische Studienwahlmotivation auch mit der ZBSB zusammenhängen. So fanden Biermann et al. (2021) in einer personenzentrierten Analyse, dass vorwiegend intrinsisch motivierte Studierende eine höhere ZBSB berichteten als Studierende mit stärker extrinsischer oder ausgewogener Motivation. Eine ähnliche Tendenz konnte Hillebrecht (2019) in einer Untersuchung mit berufsbegleitend

Studierenden feststellen. Diese Befunde legen nahe, dass intrinsische Motivation nicht nur das Studium inhaltlich bereichert, sondern auch zur besseren Bewältigung der Herausforderungen beiträgt.

Zusammenfassend deuten bestehende Forschungsergebnisse darauf hin, dass insbesondere das fachliche Interesse positiv mit der ZSI assoziiert ist, während intrinsische Studienwahlmotive auch eine Rolle für die ZBSB spielen könnten.

### 3.2. Extrinsische Studienwahlmotivation

Extrinsische Studienwahlmotive (z. B. finanzielle Vorteile, Vereinbarkeit von Beruf und Familie/Freizeit) beinhalten primär Ziele und Anliegen, die nicht unmittelbar mit der inhaltlichen Auseinandersetzung mit den Studienfächern verbunden sind. In der Literatur wird angenommen, dass extrinsische Motive häufig weniger eng mit akademischen Interessen und Lernprozessen verbunden sind (Rothland, 2014).

In bisherigen Studien wurde deshalb vor allem untersucht, inwiefern extrinsische Motive mit der ZSI zusammenhängen. Es zeigten sich dabei unterschiedliche Ergebnisse. In mehreren Studien wurde kein signifikanter Zusammenhang zwischen extrinsischer Motivation und ZSI gefunden (Biermann et al., 2021; Künsting & Lipowsky, 2011; Wach et al., 2016). Billich-Knapp et al. (2012) berichteten dagegen von einem negativen Zusammenhang zwischen extrinsischer Motivation und ZSI.

Für die ZSB fanden Wach et al. (2016), dass das extrinsische Motiv «Einfaches Studium» positiv mit dieser Dimension der Studienzufriedenheit assoziiert war. Für die ZBSB zeigte sich in derselben Studie kein signifikanter Zusammenhang mit der extrinsischen Studienwahlmotivation (Wach et al., 2016).

### 3.3. Indirekte Effekte der Studienwahlmotivation

Motivationale Faktoren wie die Studienwahlmotivation hängen auf unterschiedliche Weise mit der Studienzufriedenheit angehender Lehrkräfte zusammen. Mayr (2014) geht von einem direkten Zusammenhang aus, während Rothland (2014) annimmt, dass dieser über die individuelle Nutzung von Lernangeboten vermittelt wird. Hoch relevant für die effektive Nutzung der Hochschulangebote durch angehende Lehrkräfte ist die Lernzielorientierung (Fasching et al., 2010). Sie beschreibt die Tendenz, sich beim Lernen auf den Erwerb neuer Kompetenzen und die persönliche Weiterentwicklung zu konzentrieren (Dweck, 1986). Untersuchungen mit Lehramtsstudierenden zeigen auf, dass eine Ausrichtung auf Lernziele positiv mit dem akademischen Lernprozess zusammenhängt (zusammenfassend: Eder et al., 2023; Fasching et al., 2010). Empirisch konnte dieser Zusammenhang zwischen der Lernzielorientierung von Lehramtsstudierenden und deren ZSI identifiziert werden (Bernholt et al., 2018; Wach et al., 2016). Weiter zeigte sich in der Untersuchung von Bernholt et al. (2018), dass die Lernzielorientierung im Rahmen des adaptierten Angebots-Nutzungs-Modells von Braun et al. (2014) als vermittelnder Faktor zwischen individuellen Voraussetzungen (Neurotizismus, Gewissenhaftigkeit) der Studierenden und zwei Dimensionen der Studienzufriedenheit (ZSI und ZSB) fungiert. Dies unterstreicht, dass Lernzielorientierung nicht nur eine individuelle Eigenschaft darstellt, sondern auch als Prozessvariable betrachtet werden kann, die die Wirkung persönlicher Merkmale auf die Studienzufriedenheit vermittelt. Bernholt et al. (2018) weisen daher darauf hin, dass in zukünftigen Studien bei der Untersuchung indirekter Effekte auf die Studienzufriedenheit neben der Lernzielorientierung auch die Studienwahlmotivation als Prädiktor berücksichtigt werden sollte. Bisher liegen nur Studien vor, die Effekte zwischen der Studienwahlmotivation und der Lernzielorientierung von Lehramtsstudierenden untersucht haben (Billich-Knapp et al., 2012; Eder et al., 2023; Künsting & Lipowsky, 2011; Leichner et al. 2022; Paulick et al., 2013). Berichtet wurden positive Einflüsse der intrinsischen Eingangsmotivation und keine oder negative Einflüsse der extrinsischen Eingangsmotivation auf die Lernzielorientierung.

Die vorliegende Studie nimmt die genannten Forschungsdesiderata auf und untersucht motivationale Prädiktoren der Studienzufriedenheit von Sonderpädagogikstudierenden und prüft zudem indirekte Effekte von Studienwahlmotivation auf die Studienzufriedenheit, vermittelt über die Lernzielorientierung.

## 4. Fragestellungen und Hypothesen

Während für Regellehramtsstudierende empirische Befunde zur dreidimensionalen Struktur der Studienzufriedenheit vorliegen, fehlt eine entsprechende Überprüfung für Studierende der Sonderpädagogik. Zudem ist unklar, inwiefern ihre Studienzufriedenheit mit motivationalen Faktoren wie der Studienwahlmotivation und der Lernzielorientierung zusammenhängt. Die vorliegende Studie greift diese Forschungslücke auf und formuliert dazu zwei zentrale Fragestellungen.

**Fragestellung 1:** Lässt sich die Studienzufriedenheit bei Studierenden der Sonderpädagogik mehrdimensional erfassen?

Es wird davon ausgegangen, dass sich die Studienzufriedenheit im Sinne einer Einstellung zum Studium auch für Studierende der Sonderpädagogik nicht als ein einziges globales Urteil, sondern in drei Dimensionen ZSI, ZSB und ZBSB erfassen lässt (Hypothese 1). Diese Annahme stützt sich auf bestehende Befunde zur Mehrdimensionalität der Studienzufriedenheit, die für Regellehramtsstudierende (Bernholt et al., 2018) und Psychologiestudierende (Schiefele & Jacob-Ebbinghaus, 2006) bereits bestätigt wurden.

**Fragestellung 2:** Wie hängen die Studienwahlmotivation, die Lernzielorientierung und die Studienzufriedenheit der Studierenden zusammen?

Motivationale Faktoren spielen eine zentrale Rolle für die Studienzufriedenheit (Biermann et al., 2021). Insbesondere die Passung zwischen individuellen Interessen und den Anforderungen des Studiums wird als bedeutsam erachtet (Holland, 1997). In Kapitel 3 wurde dargelegt, dass insbesondere das fachliche Interesse konsistent positiv mit der ZSI assoziiert ist. Darüber hinaus finden sich Hinweise darauf, dass gewisse intrinsische Studienwahlmotive auch mit der ZBSB in Zusammenhang stehen könnten. Weiter konnte gezeigt werden, dass eine stärkere Lernzielorientierung positiv mit der ZSI zusammenhängt. Auf Basis dieser Befunde werden folgende Hypothesen geprüft:

**Hypothese 2a:** Die ZSI wird positiv durch das «Fachliche Interesse» als intrinsisches Studienwahlmotiv vorhergesagt.

**Hypothese 2b:** Die ZBSB wird positiv durch intrinsische Studienwahlmotive vorhergesagt.

**Hypothese 2c:** Die ZSI wird positiv durch die Lernzielorientierung vorhergesagt.

**Hypothese 2d**: Zwischen fachlichem Interesse und ZSI besteht ein indirekter Effekt, der über die Lernzielorientierung vermittelt wird.

Zum Zusammenhang zwischen extrinsischen Studienwahlmotiven und Studienzufriedenheit liegen aus früheren Studien gemischte Ergebnisse vor. Daher wird explorativ geprüft, ob und wie diese Motivationsform mit den drei Dimensionen der Studienzufriedenheit zusammenhängt und ob allenfalls indirekte Effekte, vermittelt über die Lernzielorientierung, vorliegen.

## 5. Methode

### 5.1. Stichprobe

Die Stichprobe umfasst Studierende der Sonderpädagogik einer gesamtschweizerischen Ausbildungskohorte mit Studienbeginn im Herbstsemester 2020. Im Rahmen der Längsschnittstudie StAr (Studienverläufe, Arbeitskontexte und Professionalisierung in der Schulischen Heilpädagogik) der PHBern nahmen die Studierenden verteilt über zwei Jahre online an drei Befragungen teil (vgl. Tabelle 1). Für die erste Befragung wurde an den Hochschulen in Veranstaltungen die Bedeutsamkeit der Studie thematisiert, der Zugangslink zur Befragung veröffentlicht und die Teilnahme empfohlen. Diejenigen Studierenden, die bei ihrer Teilnahme ihre Kontaktdaten freiwillig bei der Studienleitung hinterlegt hatten, erhielten bei Folgebefragungen den Zugang zur Online-Befragung direkt per E-Mail. Daneben wurde bei der zweiten und dritten Erhebung direkt an den Hochschulen oder durch das Forschungsteam per Mail auf die Befragung aufmerksam gemacht, um weitere Personen aus der Gesamtpopulation zu erreichen. Die Teilnahme war freiwillig und erfolgte anonym. Die durchschnittliche Dauer der Online-Befragung betrug ca. 30 Minuten. Insgesamt konnten 646 Studierende erreicht werden. Von ihnen liegen Daten zu mindestens einem Messzeitpunkt vor. 311 Studierende haben an allen drei Befragungen teilgenommen.

**Tabelle 1**

*Messzeitpunkte t1, t2 und t3 sowie Teilnahmestatistik der StAr-Studie*

| Messzeitpunkt | Akademisches Semester | Studiensemester | *N* |
|---|---|---|---|
| t1 | Herbstsemester 2020 | 1. Studiensemester | 507 |
| t2 | Herbstsemester 2021 | 3. Studiensemester | 428 |
| t3 | Frühlingssemester 2022 | 4. Studiensemester | 449 |

*Anmerkung.* $N = 646$

Die Stichprobe setzte sich zu 84% aus Frauen zusammen. Das mittlere Alter der Studierenden betrug 36.65 Jahre (*SD* = 9.53). In Voranalysen wurde überprüft, ob es in der Stichprobe einen selektiven Dropout bei den Untersuchungsvariablen gab. Die Stichprobe teilte sich in zwei Gruppen auf: die Panelgruppe und die Dropout-Gruppe. In der Panelgruppe, die 69% (*n* = 449) der Stichprobe ausmachte, nahmen 311 Studierende (48%) an allen drei Befragungszeitpunkten teil. Weitere 138 Studierende (21%) stiegen entweder bei der zweiten Welle erstmalig oder bei der dritten Welle wieder in die Befragung ein. Die Dropout-Gruppe umfasste 197 Studierende (31%), die endgültig aus der Befragung ausstiegen (Teilnahme nur t1 und t2: *n* = 33; nur t1: *n* = 126; nur t2: *n* = 38). Bei kontinuierlichen Variablen wurde mittels Mann-Whitney-Tests (die Daten waren nicht normalverteilt) überprüft, ob sich die Panel- und die Dropout-Gruppe unterschieden, und bei der dichotomen Variable Geschlecht wurde ein $\chi^2$-Test angewendet. Dabei zeigten sich keine Unterschiede bezüglich der interessierenden Merkmale, und nur ein statistisch signifikanter (wenn auch kleiner) Unterschied beim Geschlecht: Der Anteil Frauen war in der Dropout-Gruppe geringer (73.6%) als in der Panelgruppe (88.9%; $\varphi$ = .099, kleiner Effekt nach Cohen, 1988)[2].

### 5.2. Messinstrumente

Die Studienzufriedenheit wurde nach Westermann et al. (1996) in der überarbeiteten Fassung von Westermann und Heise (2018) durch drei Skalen à je drei Items bei einem endverbalisierten elfstufigen Antwortformat von 0 (trifft überhaupt nicht zu) bis 100 (trifft voll zu) erhoben (vgl. Tabelle 2).

**Tabelle 2**

*Skalen, Reliabilität und Beispielitems der Messinstrumente*

| Skala | Anzahl Items | $\alpha$ | Beispielitems |
|---|---|---|---|
| Studienzufriedenheit t3 (*N* = 407 – 409) | | | |
| Zufriedenheit mit den Studieninhalten (ZSI) | 3 | .92 | Insgesamt bin ich mit meinem jetzigen Studium zufrieden. |
| Zufriedenheit mit den Studienbedingungen (ZSB) | 3 | .83 | Die äusseren Umstände, unter denen in meinem Fach studiert wird, sind frustrierend. |
| Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen (ZBSB) | 3 | .92 | Ich kann mein Studium nur schwer mit anderen Verpflichtungen in Einklang bringen. |
| Studienwahlmotivation t1 (*N* = 478) | | | Ich habe das Studium der Schulischen Heilpädagogik gewählt, weil… |
| Pädagogisches Interesse | 6 | .76 | …ich gern mit Kindern und Jugendlichen arbeite. |
| Fachliches Interesse | 5 | .80 | ...ich viel in meinen Fächern dazu lernen möchte. |
| Fähigkeitsüberzeugung | 5 | .76 | ...ich gut erklären kann. |
| Einfaches Studium | 4 | .71 | ...das Studium nicht so anstrengend ist. |
| Soziale Einflüsse | 5 | .75 | ...mir in der Familie nahegelegt wurde, das Studium «Schulische Heilpädagogik» aufzunehmen. |
| Finanzielle Nützlichkeit | 3 | .86 | ...ich als Schulische*r Heilpädagog*in gut verdiene. |
| Nützlichkeit für Familie und Freizeit | 5 | .81 | ...ich auch neben dem Beruf noch Zeit für Familie, Freund*innen und Hobbies haben will. |
| Lernzielorientierung t2 (*N* = 397) | 8 | .81 | In meinem Studium geht es mir darum, so viel wie möglich über die Tätigkeit als Sonderpädagog*in zu lernen. |

*Anmerkung*. Itemwerte der Skalen ZSB und ZBSB umgepolt.

Die Motive zur Studienwahl wurden mit dem Fragebogen zur Erfassung der Studienwahlmotivation (FEMOLA: Pohlmann & Möller, 2010) im ersten Studiensemester erhoben (vgl. Tabelle 2). Die Originalskala «Nützlichkeit» wurde in Anlehnung an Paulick et al. (2013) in zwei Dimensionen unterteilt: finanzielle Nützlichkeit sowie familien- und freizeitbezogene Nützlichkeit. Der verwendete Fragebogen umfasste somit sieben Subskalen mit

[2] Die Ergebnistabelle dieser Analyse kann bei der Erstautorin eingefordert werden.

insgesamt 33 Items. Für jedes Item gab es eine vierstufige Antwortskala (1 «trifft gar nicht zu» bis 4 «trifft völlig zu»). Die ersten drei Skalen (pädagogisches Interesse, fachliches Interesse, Fähigkeitsüberzeugungen) bilden die intrinsischen Motive ab, während die restlichen vier Skalen (einfaches Studium, soziale Einflüsse, finanzielle Nützlichkeit, Nützlichkeit für Familie und Freizeit) die extrinsischen Motive erfassen.

Für die Lernzielorientierung wurde als Grundlage die entsprechende Skala des Messinstruments zur Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO: Spinath et al., 2002) beigezogen. In Anlehnung an Dickhäuser et al. (2007), welche die Originalskala für die Messung der beruflichen Lernzielorientierung von ausgebildeten Lehrkräften adaptierten, wurde für die vorliegende Studie die Skala ebenfalls an den Kontext des Sonderpädagogikstudiums und die Tätigkeit als Sonderpädagog*in angepasst. So wurde als Itemstamm die Formulierung «In meinem *Studium* geht es mir darum ...» verwendet. Zudem wurde bei den Antwortmöglichkeiten der Begriff «Unterricht» durch «Tätigkeit als Sonderpädagog*in» ersetzt, um zusätzlich zum Unterricht die ganze Bandbreite der beruflichen Tätigkeit von Sonderpädagog*innen abzubilden (z. B. Beratung, Diagnostik). Das Antwortformat war fünfstufig (1 «stimmt gar nicht» bis 5 «stimmt genau»).

### 5.3. Datenanalyse

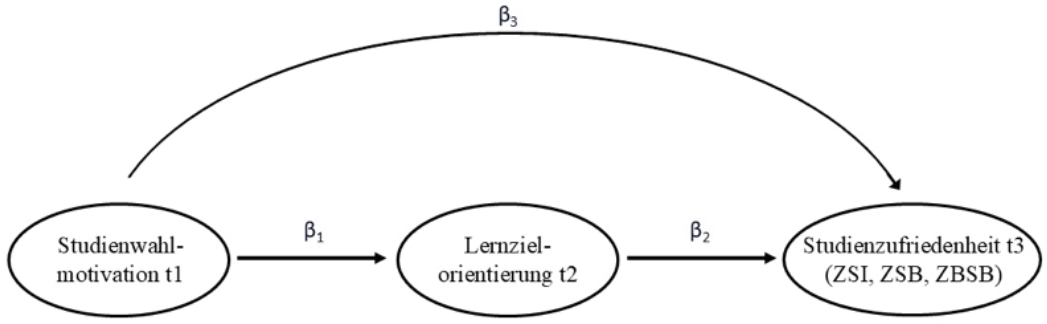
Für die Beantwortung von Fragestellung 1 wurde eine konfirmatorische Faktorenanalyse mit Mplus 8.9 (Muthén & Muthén, 1998) durchgeführt. Zuerst erfolgte die Analyse eines Ein-Faktormodells (Modell 1), in dem sämtliche Items auf einen einzigen Faktor für Studienzufriedenheit luden. Darauffolgend wurde ein spezifisches Modell mit drei korrelierten Faktoren (Modell 2) berechnet, das die postulierten drei Dimensionen (ZSI, ZSB und ZBSB) separat berücksichtigte.

Da die Dropout-Analyse keine signifikanten Unterschiede zwischen den Teilnehmenden, die in der Studie verblieben, neu eintraten oder ausschieden, zeigte, wurde für die weiteren Analysen die Full Information Maximum Likelihood (FIML)-Methode verwendet.

Ein wesentlicher methodischer Vorteil dieser Studie liegt in der zeitversetzten Erfassung der Prädiktoren und des Outcomes. Die Studienwahlmotivation wurde zu Beginn des ersten Semesters (t1), die Lernzielorientierung im dritten Semester (t2) und die Studienzufriedenheit im vierten Semester (t3) gemessen. Diese zeitliche Trennung ermöglicht eine genauere Untersuchung der prädiktiven Zusammenhänge zwischen den Variablen und trägt zur Stärkung der Validität der gefundenen Beziehungen bei. Um die Zusammenhänge zwischen der Studienwahlmotivation, der Lernzielorientierung und der Studienzufriedenheit (Fragestellung 2) zu untersuchen, wurden Strukturgleichungsmodelle mit Mplus 8.9 gerechnet (vgl. Abbildung 1).

**Abbildung 1**

*Strukturmodell der untersuchten Konstrukte*




*Anmerkungen*. ZSI = Zufriedenheit mit den Studieninhalten. ZSB = Zufriedenheit mit den Studienbedingungen. ZBSB = Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen. t1 = Herbstsemester 2020. t2 = Herbstsemester 2021. t3 = Frühjahrssemester 2022. Die Parameter β1, β2 und β3 bezeichnen Regressionskoeffizienten. Das Modell enthält den indirekten Effekt (β1 x β2) der Studienwahlmotivation (intrinsische Motivation: pädagogisches Interesse, fachliches Interesse, Fähigkeitsüberzeugungen; extrinsische Motivation: einfaches Studium, soziale Einflüsse, finanzielle Nützlichkeit, Nützlichkeit für Familie und Freizeit) auf die Studienzufriedenheit, vermittelt über die Lernzielorientierung. Für jede Dimension der Studienzufriedenheit wurde ein separates Modell gerechnet.

In Voranalysen wurden Intraklassenkorrelationen (ICC) berechnet, da sich die befragten Studierenden auf acht verschiedene Hochschulen verteilten. Für die ZSI lag die ICC bei 0.04, für die ZSB bei 0.05 und für die ZBSB bei 0.06. Dies weist darauf hin, dass sich die Studienzufriedenheit der Studierenden zwischen den Hochschulen gering unterscheidet. Auf eine Mehrebenenmodellierung wurde verzichtet, da keine spezifischen Hypothesen für Merkmale der Hochschulen (Ebene 2) formuliert wurden. Um die geringe Abhängigkeit in den Daten zu berücksichtigen, wurden in den Analysen die Standardfehler mit der Analyseoption «type = complex» in Mplus kontrolliert. Das Geschlecht wurde in bisherigen Studien häufig als Kontrollvariable verwendet, wobei meist keine Geschlechtereffekte festgestellt wurden (Biermann et al., 2021; Wach et al., 2016), oder es zeigte sich lediglich ein Effekt auf eine der drei untersuchten Dimensionen (Bernholt et al., 2018). Angesichts dieser uneinheitlichen Befunde wurden die Strukturgleichungsmodelle sowohl mit als auch ohne die Kontrollvariablen Geschlecht und Alter berechnet. Die interessierenden Zusammenhänge zwischen den motivationalen Prädiktoren und der Studienzufriedenheit blieben in beiden Modellvarianten ähnlich, weshalb die Ergebnisse des sparsameren Modells ohne Kontrollvariablen präsentiert werden.

Um die begrenzte Aussagekraft herkömmlicher Signifikanztests bei der Überprüfung indirekter Effekte zu adressieren, wurde die Bias-korrigierte Bootstrap-Methode angewendet, wie von MacKinnon (2008) beschrieben. Diese Methode ist besonders geeignet, da sie mögliche Verzerrungen in den Schätzungen der indirekten Effekte korrigiert. Zur Schätzung der Modellparameter wurden 1'000 Bootstrap-Stichproben generiert (Kleinke et al., 2017). Ausserdem wurden 99%-Konfidenzintervalle verwendet, um ein höheres Mass an statistischer Sicherheit zu gewährleisten.

Zur deskriptiven Beschreibung der Modellgüte wurden mehrere Gütekriterien herbeigezogen. Gemäss Geiser (2010) zeichnet sich ein guter Fit aus durch: CFI ≥ .95; TLI ≥ .95; RMSEA ≤ .05; SRMR ≤ .05. Ein akzeptabler Fit liegt gemäss Gäde et al. (2020) bei folgenden Cut-off-Werten vor: CFI ≥ .95; TLI ≥ .95; RMSEA ≤ .08; SRMR ≤ .10. Zu beachten ist, dass mit zunehmender Komplexität Modelle durch überhöhte $\chi^2$-Werte (und durch davon abhängige deskriptive Masse, z. B. RMSEA) eher abgelehnt werden (Gäde et al., 2020). Beim Vergleich von Modellen (Hypothese 1) können zudem der AIC und der BIC betrachtet werden: Das Modell mit den niedrigeren Werten ist dabei vorzuziehen (Geiser, 2010).

## 6. Ergebnisse

In Tabelle 3 sind die deskriptiven Statistiken und Korrelationen zwischen den Studienvariablen dargestellt.

**Tabelle 3**

*Deskriptive Statistiken der Studienvariablen*

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Zufriedenheit mit den Studieninhalten (t3) | - | | | | | | | | | | | | |
| Zufriedenheit mit den Studienbedingungen (t3) | .50*** | - | | | | | | | | | | | |
| Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen (t3) | .42*** | .54*** | - | | | | | | | | | | |
| Pädagogisches Interesse (t1) | .16** | -.00 | .05 | - | | | | | | | | | |
| Fachliches Interesse (t1) | .31*** | .11 | .09 | .31*** | - | | | | | | | | |
| Fähigkeitsüberzeugung (t1) | .11 | .02 | .02 | .24*** | .33** | - | | | | | | | |
| Einfaches Studium (t1) | -.06 | -.01 | .07 | .09 | .05 | .21*** | - | | | | | | |
| Soziale Einflüsse (t1) | .06 | .08 | .01 | .15*** | .22*** | .36*** | .42*** | - | | | | | |
| Finanzielle Nützlichkeit (t1) | -.00 | -.10 | -.02 | .06 | .09 | .21*** | .33*** | .30*** | - | | | | |
| Nützlichkeit für Familie und Freizeit (t1) | -.02 | -.12* | -.08 | .10* | .10* | .15*** | .42*** | .33*** | .60*** | - | | | |
| Lernzielorientierung (t2) | .29*** | -.00 | -.01 | .21*** | .29*** | .08 | .02 | .04 | .06 | .12* | - | | |
| Alter | .00 | .06 | -.18*** | -.06 | .00 | .06 | -.24*** | -.08 | -.14** | -.22*** | -.11* | - | |
| Geschlecht | .08 | .03 | -.01 | .07 | .13** | -.05 | -.05 | -.04 | -.08 | -.12* | .19** | .01 | - |
| *M (SD) / n* (%) | 69.77 (21.62) | 57.06 (25.73) | 48.13 (28.22) | 3.67 (0.38) | 3.35 (0.57) | 3.17 (0.53) | 1.45 (0.46) | 1.93 (0.70) | 2.50 (0.87) | 2.27 (0.76) | 4.28 (0.61) | 36.65 (9.53) | 544 (84.20) |

*Anmerkungen.* Die Korrelationen wurden mit manifesten Skalenwerten berechnet. Gesamtstichprobe $N = 646$, mit unterschiedlichen Teilnahmequoten je nach Zeitpunkt. Die Studienzufriedenheit wurde durch drei Skalen (Nr. 1-3) mit je einem endverbalisierten elfstufigen Antwortformat erhoben (von 0 "trifft überhaupt nicht zu" bis 100 "trifft voll zu"). Die Studienwahlmotive wurden durch 7 Skalen erfasst (Nr. 4 – 10) und mit je einer vierstufigen Antwortskala erhoben (von 1 „trifft gar nicht zu" bis 4 „trifft völlig zu"). Die Lernzielorientierung (Nr. 11) wurde mit einem fünfstufigen Antwortformat erhoben (von 1 „stimmt gar nicht" bis 5 „stimmt genau"). Das Geschlecht wurde mit 0 = "männlich" und 1 = "weiblich" kodiert.
* $p$ <.05. ** $p$ <.01. *** $p$ <0.001

### 6.1 Mehrdimensionalität der Studienzufriedenheit

Die vermutete Struktur von drei Faktoren der Studienzufriedenheit von Studierenden der Sonderpädagogik wurde mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse überprüft. Die Anpassungsgüte der beiden Modelle ist in Tabelle 4 dargestellt. Diese Indikatoren deuten darauf hin, dass das Modell 2 eine akzeptable bis gute Passung hat, obwohl der RMSEA-Wert etwas über dem üblichen Schwellenwert von 0.05 oder 0.08 liegt, was auf eine mässige Modellanpassung hinweist. CFI und TLI sind jedoch beide über bzw. nahe bei 0.95 und der SRMR-Wert ist sehr niedrig, was auf eine akzeptable bis gute Modellanpassung hindeutet. Auch der AIC und der BIC zeigen auf eine bessere Passung vom 3-Faktorenmodell hin, da sie tiefer sind als beim Modell mit einem Faktor (Geiser, 2010).

**Tabelle 4**

*Fit-Statistik der konfirmatorischen Faktoranalysen*

| Modell | Faktoren | $\chi^2(df)$ | *p-Wert* | RMSEA | SRMR | TLI | CFI | AIC | BIC |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| M1 | 1 | 1216.73(27) | <.001 | .328 | .154 | .428 | .571 | 33121.97 | 33230.34 |
| M2 | 3 | 125.92(24) | <.001 | .102 | .042 | .945 | .963 | 32037.17 | 32157.58 |

*Anmerkungen*. M1 = Modell 1: Generalfaktormodell. M2 = Modell 2: Drei korrelierte Faktoren. RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation. SRMR = Standardized Root Mean Square Residual. TLI = Tucker Lewis Index. CFI = Comparative Fit Index. AIC = Akaike Information Criterion. BIC = Bayesian Information Criterion.

Die Analyse der Faktorladungen offenbarte starke Ladungen aller Items auf die vorgesehenen 3 Faktoren. Die Ladungen lagen zwischen 0.89 und 0.94 für die ZSI, zwischen 0.69 und 0.89 für die ZSB und bei 0.97 für die ZBSB. Die latenten Korrelationen der einzelnen Faktoren lagen im moderaten Bereich (ZSI–ZSB: $r$ = .59; ZSI–ZBSB: $r$ = .48; ZSB–ZBSB: $r$ = .58) und zeigten verwandte, aber dennoch unterscheidbare Konstrukte. Insgesamt legten diese Ergebnisse nahe, dass das 3-Faktoren-Modell eine angemessenere Struktur zur Erklärung der Daten bietet als das Generalfaktormodell, was zur Annahme der Hypothese 1 führte.

Die deskriptiven Analysen zeigten, dass die drei Dimensionen der Studienzufriedenheit unterschiedlich stark ausgeprägt waren. Die ZSI wies mit einem Mittelwert von $M$ = 69.77 ($SD$ = 21.62) die höchste Ausprägung auf, gefolgt von der ZSB mit $M$ = 57.06 ($SD$ = 25.73). Die Zufriedenheit mit der ZBSB fiel mit $M$ = 48.13 ($SD$ = 28.22) am niedrigsten aus (vgl. Tabelle 3).

### 6.2 Motivationale Prädiktoren

Um die Frage nach den motivationalen Prädiktoren der Studienzufriedenheit zu untersuchen, wurde in Anlehnung an bestehende Studien (vgl. Bernholt et al., 2018; Wach et al., 2016) für jede Dimension je ein separates Strukturgleichungsmodell berechnet. Die Fit-Indizes der drei Modelle wiesen insgesamt auf eine akzeptable Anpassung der Modelle an die Daten hin (siehe Tabelle 5): Während der RMSEA bei allen drei Modellen auf einen guten und der SRMR auf einen akzeptablen Fit hinweist, erreichen CFI und TLI nicht ganz die empfohlenen Cut-Off Werte für einen guten respektive akzeptablen Fit.

Tabelle 5 präsentiert die Ergebnisse der drei Strukturgleichungsmodelle. In Übereinstimmung mit Hypothese 2a zeigte sich ein positiver Zusammenhang zwischen dem fachlichen Interesse zu Studienbeginn und der ZSI im vierten Studiensemester. Hypothese 2b nahm an, dass intrinsische Studienwahlmotive positiv mit der ZBSB zusammenhängen. Dies wurde teilweise bestätigt. Während das fachliche Interesse zu Studienbeginn positiv mit der ZBSB im vierten Studiensemester assoziiert war, zeigten sich für pädagogisches Interesse und Fähigkeitsüberzeugung keine signifikanten Zusammenhänge mit der ZBSB. Die Lernzielorientierung hing positiv mit der ZSI zusammen, was Hypothese 2c stützte.

Die explorative Prüfung der Zusammenhänge zwischen extrinsischen Studienwahlmotiven und Studienzufriedenheit ergab, dass das Motiv «Einfaches Studium» positiv mit der ZBSB zusammenhing. Bei den extrinsischen Motiven zeigten sich weiter ein schwacher positiver Zusammenhang von «Sozialen Einflüssen» auf ZSB und schliesslich negative Effekte von «Familien- und freizeitbezogener Nützlichkeit» sowohl auf ZSB als auch auf ZBSB.

**Tabelle 5**

*Ergebnisse der strukturellen Teile der Strukturgleichungsmodelle*

| Prädiktor | Effekte auf die ZSI t3 | | Effekte auf die ZSB t3 | | Effekte auf die ZBSB t3 | | Effekte auf die Lernziel-orientierung t2[a] | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | $\beta_2$ | *SE* | $\beta_2$ | *SE* | $\beta_2$ | *SE* | $\beta_1$ | *SE* |
| Lernzielorientierung t2 | .27*** | .05 | .00 | .05 | -.01 | .10 | | |
| | $\beta_3$ | | $\beta_3$ | | $\beta_3$ | | | |
| Pädagogisches Interesse t1 | 0.06 | .10 | -.02 | .05 | .07 | .07 | .19** | .06 |
| Fachliches Interesse t1 | .25*** | .07 | .17** | .07 | .15* | .08 | .33*** | .05 |
| Fähigkeitsüberzeugung t1 | -.03 | .09 | -.06 | .06 | -.09 | .06 | -.13 | .09 |
| Soziale Einflüsse t1 | .08 | .08 | .15* | .08 | -.06 | .05 | -.06 | .08 |
| Einfaches Studium t1 | -.10 | .06 | .03 | .10 | .22*** | .04 | -.03 | .12 |
| Finanzielle Nützlichkeit t1 | .09 | .06 | -.10 | .09 | .10 | .06 | -.07 | .06 |
| Familien- und freizeit-bezogene Nützlichkeit t1 | -.12 | .09 | -.15* | .07 | -.27*** | .06 | .21** | .06 |
| $R^2$ | .22*** | | .07 | | .06 | | .17*** | |

*Anmerkungen*. ZSI = Zufriedenheit mit den Studieninhalten. ZSB = Zufriedenheit mit den Studienbedingungen. ZBSB = Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen. t1 = Herbstsemester 2020. t2 = Herbstsemester 2021. t3 = Frühjahrssemester 2022. $\beta$ = Standardisierte Beta-Koeffizienten. Modellfit: ZSI: $\chi^2(866) = 1056.326$, $p < .001$; CFI = .931, TLI = .925, RMSEA = .019, SRMR = .069; ZSB: $\chi^2(866) = 1053.179$, $p < .001$; CFI = .930, TLI = .923, RMSEA = .019, SRMR = .069; ZBSB $\chi^2(866) = 1053.659$, $p < .001$; CFI = .928, TLI = .922, RMSEA = .019, SRMR = .069. * $p$ <.05. ** $p$ <.01. *** $p$ <0.001.

[a] Dieser Effekt entspricht $\beta_1$ in Abbildung 1 und ist in jedem der drei berechneten Strukturgleichungsmodelle gleich.

Nur bei der ZSI wurde ein signifikanter Anteil Varianz (22%) durch die Studienwahlmotive und die Lernzielorientierung erklärt, bei ZSB (7%) und ZBSB (6%) war die Varianzaufklärung nicht signifikant.

Beim Zusammenhang zwischen der Studienwahlmotivation und der Lernzielorientierung ergab sich sowohl für das pädagogische wie das fachliche Interesse ein positiver Effekt auf die Lernzielorientierung. Bei den extrinsischen Motiven zeigte sich ebenfalls ein positiver Effekt von «Familien- und freizeitbezogener Nützlichkeit» auf die Lernzielorientierung. Insgesamt erklärten diese Motive 17 % der Varianz der Lernzielorientierung bei t2.

Die Ergebnisse der Analyse der indirekten Effekte unterstützten Hypothese 2d: Zwischen dem fachlichen Interesse zu Studienbeginn und der ZSI im vierten Semester bestand ein signifikanter indirekter Zusammenhang, der über die Lernzielorientierung vermittelt wurde (indirekter Effekt = 0.09, 99%-CI: 0.01–0.15). Damit wurden 26% des totalen Effekts von 0.34 durch den vermittelnden Mechanismus der Lernzielorientierung erklärt.

Darüber hinaus zeigte sich auch ein signifikanter indirekter Effekt des pädagogischen Interesses auf die ZSI (indirekter Effekt = 0.05, 99%-CI: 0.02–0.10), wobei 45% des totalen Effekts von 0.11 vermittelt wurden. Es lagen keine indirekten Effekte der Fähigkeitsüberzeugung sowie der extrinsischen Motive über die Lernzielorientierung auf Studienzufriedenheit vor.

## 7. Diskussion

### 7.1. Zentrale Befunde

Die Studie untersuchte die Faktorenstruktur und motivationalen Prädiktoren der Studienzufriedenheit von Sonderpädagogikstudierenden in der Schweiz, mit Fokus auf Studienwahlmotivation und Lernzielorientierung.

Die Ergebnisse zur ersten Fragestellung bestätigen, dass Studienzufriedenheit auch bei Sonderpädagogikstudierenden als dreidimensionales Konstrukt mit den Subfaktoren ZSI, ZSB und ZBSB erfasst werden kann, analog zu Befunden bei Regellehramtsstudierenden (vgl. Bernholt et al., 2018). Die geringste Ausprägung zeigt

sich in der ZBSB, was vermutlich auf die berufsbegleitende Struktur des Studiums und zusätzliche familiäre Verpflichtungen älterer Studierender zurückzuführen ist.

Die Ergebnisse zur zweiten Fragestellung stimmen mit früheren Befunden überein: Wie bereits bei Regellehramtsstudierenden (Biermann et al., 2021; Billich-Knapp et al., 2012; Künsting & Lipowsky, 2011; Wach et al., 2016) zeigt sich auch bei Sonderpädagogikstudierenden ein positiver Zusammenhang zwischen fachlichem Interesse und der ZSI. Zudem hängt das fachliche Interesse positiv mit den anderen beiden Dimensionen der Studienzufriedenheit zusammen, was einen neuen Befund darstellt. Weiter erweist sich hypothesenkonform ein positiver Effekt der Lernzielorientierung auf die ZSI, wie ihn Bernholt et al. (2018) sowie Wach et al. (2016) bereits für Regellehramtsstudierende nachweisen konnten.

Der erwartete positive Zusammenhang zwischen der intrinsischen Studienwahlmotivation und der ZBSB (Biermann et al., 2021) findet sich auch in dieser Studie wieder. Die differenzierte Analyse zeigt jedoch, dass ausschliesslich das fachliche Interesse – nicht aber das pädagogische Interesse oder die Fähigkeitsüberzeugung – die ZBSB vorhersagt. Dies deutet darauf hin, dass insbesondere das Interesse an fachlichen Inhalten eine Rolle für die Bewältigung von Studienbelastungen spielt, während allgemeinere pädagogische Motive oder Fähigkeitsüberzeugungen möglicherweise stärker auf die spätere Berufstätigkeit ausgerichtet sind.

Die Ergebnisse zeigen, dass die ZSI durch die Studienwahlmotivation und die Lernzielorientierung signifikant vorhergesagt wird. Die erklärte Varianz in der ZSI betrug 22%, während die Anteile für ZSB (7%) und ZBSB (6%) nicht signifikant waren. Dies unterstreicht, dass die Wahrnehmung der Studieninhalte besonders stark durch motivationale Faktoren geprägt ist, während die anderen Dimensionen der Studienzufriedenheit vermutlich stärker mit externen Bedingungen zusammenhängen.

Erstmals wurde zudem empirisch überprüft, ob die Lernzielorientierung den Zusammenhang zwischen intrinsischer Studienwahlmotivation und ZSI vermittelt. Die Ergebnisse zeigen, dass fachliches Interesse nicht nur direkt mit der ZSI zusammenhängt, sondern dieser Effekt teilweise über die Lernzielorientierung erklärt werden kann. Ein ähnlicher, wenn auch schwächerer, indirekter Effekt zeigt sich für das pädagogische Interesse. Diese Befunde liefern erste Hinweise darauf, dass die Lernzielorientierung als zentrale Prozessvariable die positiven Effekte intrinsischer Motivation auf die Studienzufriedenheit vermittelt.

Die explorative Analyse ergab weiter, dass keines der extrinsischen Studienwahlmotive signifikant mit der ZSI zusammenhängt. Dies entspricht den Befunden früherer Studien (Biermann et al., 2021; Künsting & Lipowsky, 2011; Wach et al., 2016). Zusammenfassend verdeutlichen die Ergebnisse, dass die ZSI primär durch intrinsische Faktoren wie fachliches Interesse und Lernzielorientierung bestimmt wird, während extrinsische Motive für die inhaltliche Zufriedenheit keine zentrale Rolle spielen. Diese Befunde stehen im Einklang mit der Kongruenztheorie (Holland, 1997), die darauf hinweist, dass eine hohe Übereinstimmung zwischen individuellen Interessen und den Studienanforderungen massgeblich zur Zufriedenheit beiträgt.

Ein wichtiger Beitrag dieser Studie liegt in der differenzierten und längsschnittlichen Betrachtung der Einflüsse motivationaler Faktoren auf die Studienzufriedenheit. Hierbei wird der positive und langfristige Effekt des fachlichen Interesses auf die Studienzufriedenheit hervorgehoben, der sowohl direkt als auch indirekt über die Lernzielorientierung positiv mit der ZSI assoziiert ist.

### 7.2. Limitationen

Trotz dieser Stärken weist die Studie gewisse Limitationen auf. Eine Einschränkung ist, dass die Messung der Studienzufriedenheit pandemiebedingt, im ersten Präsenzsemester nach dem Onlineunterricht erfolgte, was die Beurteilungen der Studienzufriedenheit verzerrt haben könnte. Zudem erklärt das Modell nur einen geringen Anteil der Varianz der ZSB (7%) und der ZBSB (6%). Dies deutet darauf hin, dass relevante Prädiktoren, etwa strukturelle Gegebenheiten des Studiums oder individuelle Bewältigungsmechanismen, nicht ausreichend berücksichtigt wurden. Des Weiteren wurde die individuelle Nutzung des Studienangebots durch die Studierenden in dieser Studie nicht umfassend berücksichtigt. Insbesondere fehlen detaillierte Kontrollvariablen zu studienbezogenen Verhaltensweisen, wie die tatsächliche Teilnahme an Veranstaltungen oder der Umfang der selbstständigen Lernzeit.

### 7.3. Implikationen

Die Ergebnisse unterstreichen die Bedeutung motivationaler Aspekte in der sonderpädagogischen Lehrer*innenbildung. Besonders hervorzuheben ist die Rolle der Affinität und Passung der Studieninhalte für die Studienzufriedenheit. Hochschulen sollten Massnahmen ergreifen, die nicht nur strukturelle Verbesserungen anstreben, sondern auch das Fachinteresse und die Lernzielorientierung der Studierenden stärken. Dies lässt sich durch eine hohe Praxisorientierung und die Integration praxisrelevanter Forschungsergebnisse in

die Lehrinhalte erreichen. Studierende sollten zudem die Möglichkeit haben, individuelle Lernziele zu setzen und sich in selbst gewählte Themen zu vertiefen. Im berufsbegleitenden Studium der Sonderpädagogik könnte die Einbeziehung von Praxiserfahrungen über Reflexionsformate, die konkrete berufliche Situationen thematisieren, dazu beitragen, sowohl das fachliche Interesse als auch den Bezug zur eigenen Praxis zu stärken.

Bei der Auswahl der Studierenden sollten Hochschulen auf das Fachinteresse achten, um eine gute Passung zwischen den persönlichen und beruflichen Interessen der Studierenden und den Anforderungen und Zielen des sonderpädagogischen Studiengangs zu gewährleisten. Bei geringer Passung sollte dies frühzeitig im Rahmen der Eignungsabklärung thematisiert werden, z. B. in Workshops oder durch schriftliche Selbsteinschätzungen. Ergänzend könnten auch digitale Tools wie Chatbots, kurze Screening-Fragebögen oder interaktive Entscheidungshilfen eingesetzt werden. So lassen sich auch unrealistische Erwartungen an die Berufstätigkeit (z. B. ausschliesslich Einzelsetting oder Kleingruppenarbeit) frühzeitig thematisieren, was potenzieller Unzufriedenheit oder Studienabbrüchen vorbeugen kann.

Die vorliegende Studie liefert wichtige Anhaltspunkte für die weiterführende Forschung. Künftige Untersuchungen sollten zusätzliche Merkmale der individuellen Nutzung sowie weitere motivationale und affektive Prozesse im Lernverlauf berücksichtigen (z. B. Erfolgserleben, Selbstwirksamkeit oder Belastungserleben). So kann ein differenzierteres Verständnis der Einflussfaktoren auf die Studienzufriedenheit gewonnen werden. Die geringe erklärte Varianz bei der Zufriedenheit mit den Studienbedingungen und der Bewältigung von Studienbelastungen weist auf weitere relevante Einflussgrössen hin.

## Literatur


Apenburg, E. (1980). *Untersuchungen zur Studienzufriedenheit in der heutigen Massenuniversität*. Peter D. Lang.

Bernholt, A., Hagenauer, G., Lohbeck, A., Gläser-Zikuda, M., Wolf, N., Moschner, B., Lüschen, I., Klass, S., & Dunker, N. (2018). Bedingungsfaktoren der Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden. *Journal for educational research online*, *10*(1), 24–51. https://doi.org/10.25656/01:15412

Biermann, A., Karbach, J., Spinath, F. M., & Brünken, R. (2021). Eingangsmerkmale und Studienerfolg von Lehramtsstudierenden. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 68*(3), 155–169. https://doi.org/10.2378/peu2021.art11d

Billich-Knapp, M., Künsting, J., & Lipowsky, F. (2012). Profile der Studienwahlmotivation bei Grundschullehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogik, 58*(5), 696–719. https://doi.org/10.25656/01:10400

Blömeke, S. (2009). Ausbildungs- und Berufserfolg im Lehramtsstudium im Vergleich zum Diplom-Studium – Zur prognostischen Validität kognitiver und psycho-motivationaler Auswahlkriterien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *12*(1), 82–110. https://doi.org/10.1007/s11618-008-0044-0

Blömeke, S., Kaiser, G., & Lehmann, R. (2010). *TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich*. Waxmann Verlag.

Blüthmann, I. (2012). *Studierbarkeit, Studienzufriedenheit und Studienabbruch. Analysen von Einflussfaktoren in den Bachelorstudiengängen* [Dissertation, Freie Universität Berlin]. Refubium – Repositorium der Freien Universität Berlin. http://dx.doi.org/10.17169/refubium-16294

Braun, E., Weiss, T., & Seidel, T. (2014). Lernumwelten in der Hochschule. In T. Seidel, & A. Krapp (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (6., vollst. überarb. Aufl., S. 433–454). Beltz.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Aufl.). Lawrence Earlbaum Associates.

Csiksentmihalyi, M., & Schiefele, U. (1993). Die Qualität des Erlebens und der Prozess des Lernens. *Zeitschrift für Pädagogik*, *39*(2), 207–221. https://doi.org/10.25656/01:11172?

Dickhäuser, O., Butler, R., & Tönjes, B. (2007). Das zeigt doch nur, dass ich's nicht kann. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, *39*(3), 120–126. https://doi.org/10.1026/0049-8637.39.3.120

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, *41*(10), 1040–1048. https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040

Eder, A. M., Katstaller, M., & Gniewosz, B. (2023). Eine personenzentrierte Perspektive zum Zusammenhang zwischen Berufswahlmotivation und Zielorientierungen von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 26,* 875–898. https://doi.org/10.1007/s11618-023-01165-9

Fasching, M. S., Dresel, M., Dickhäuser, O., & Nitsche, S. (2010). Goal orientations of teacher trainees: Longitudinal analysis of magnitude, change and relevance. *Journal for educational research online, 2,* 9–33. https://doi.org/10.25656/01:4573

Gäde, J. C., Schermelleh-Engel, K., & Brandt, H. (2020). Konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA). In H. Moosbrugger, & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 615–659). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61532-4_24

Geiser, C. (2010). *Datenanalyse mit Mplus: Eine anwendungsorientierte Einführung* (1. Auflage). VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92042-9

Heise, E., & Thies, B. (2015). Die Bedeutung von Diversität und Diversitätsmanagement für die Studienzufriedenheit. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *29*(1), 31–39. https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000143

Heise, E., Westermann, R., Spies, K., & Schiffler, A. (1997). Studieninteresse und berufliche Orientierungen als Determinanten der Studienzufriedenheit. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie,11*(2), S. 123–132.

Hillebrecht, L. (2019). *Studienerfolg von berufsbegleitend Studierenden: Entwicklung und Validierung eines Erklärungsmodells*. Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26164-1

Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices a theory of vocational personalities and work environments* (3. Aufl.). PAR Psychological Assessment Resources.
Kleinke, K., Schlüter, E., & Christ, O. (2017). *Strukturgleichungsmodelle mit Mplus: Eine praktische Einführung* (2. aktualisierte und erweiterte Auflage). De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783486989458
König, J. (2020). Kompetenzorientierter Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 163–171). Verlag Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/hblb2020-019
Kronenberg, B. (2021). *Sonderpädagogik in der Schweiz: Bericht im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) und der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) im Rahmen des Bildungsmonitorings*. SBFI und EDK. https://edudoc.ch/record/221116
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
Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U., & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Waxmann.
Leichner, N., Prestele, E., Matheis, S., Weis, S., Schmitt, M., & Lischetzke, T. (2022). Lehramt Studienwahlmotivation sagt Zielorientierungen vorher, pädagogisches Wissen und selbst eingeschätzte Kompetenz aber nur teilweise. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 39*(1-2), 65–80. https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000348
MacKinnon, D. (2008). *Introduction to Statistical Mediation Analysis*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203809556
Mayr, J. (2014). Der Persönlichkeitsansatz in der Forschung zum Lehrerberuf. Konzepte, Befunde und Folgerungen. In E. Terhart, M. Rothland, & H. Bennewitz (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 189–215). Waxmann.
Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998). *Mplus User's Guide. Eighth Edition*. Muthén & Muthén.
Nolle, T. (2016). Eignungsvoraussetzungen für einen sich ständig verändernden Beruf. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf: Auswahl und Förderung* (S. 13–30). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10041-4_2
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
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* (2. Aufl., S. 349–385). Waxmann.
Schiefele, U., & Jacob-Ebbinghaus, L. (2006). Lernermerkmale und Lehrqualität als Bedingungen der Studienzufriedenheit. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *20*(3), 199–212. https://doi.org/10.1024/1010-0652.20.3.199
Schiefele, U., Streblow, L., & Brinkmann, J. (2007). Aussteigen oder Durchhalten. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, *39*(3), 127–140. https://doi.org/10.1026/0049-8637.39.3.127
Schweizerisches Dienstleistungszentrum Berufsbildung. (2020). *Heil- und Sonderpädagogik: Bd. Perspektiven. Studienrichtungen und Tätigkeitsfelder* (3. vollständig überarbeitete Auflage). Schweizerisches Dienstleistungszentrum Berufsbildung.
Spinath, B., Stienmeier-Pelster, J., Schöne, C., & Dickhäuser, O. (2002). *SELLMO. Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation. Manual.* Hogrefe.
Vieluf, S., Praetorius, A.-K., Rakoczy, K., Kleinknecht, M., & Pietsch, M. (2020). Angebots-Nutzungs-Modelle der Wirkweise des Unterrichts. Ein kritischer Vergleich verschiedener Modellvarianten. In A.-K. Praetorius, J. Grünkorn, & E. Klieme (Hrsg.), *Empirische Forschung zu Unterrichtsqualität. Theoretische Grundfragen und quantitative Modellierungen* (S. 63–80). Beltz Juventa.
Wach, F.-S., Karbach, J., Ruffing, S., Brünken, R., & Spinath, F. M. (2016). University Students' Satisfaction with their Academic Studies: Personality and Motivation Matter. *Frontiers in Psychology*, *7*(55), 1–12. https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2016.00055
Westermann, R., & Heise, E. (2018). Studienzufriedenheit. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt, & S. R. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (5. Aufl., S. 818–825). Beltz.
Westermann, R., Heise, E., Spies, K., & Trautwein, U. (1996). Identifikation und Erfassung von Komponenten der Studienzufriedenheit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, *43*(1), 1–22.

**Schlagworte:** Studienzufriedenheit, Sonderpädagogik, Studienwahlmotivation, Lernzielorientierung, Mediationsanalyse

## L'intérêt pour la discipline comme clé de la satisfaction des études : une analyse chez les étudiant·e·s en pédagogie spécialisée en Suisse

Résumé

La satisfaction des études est un critère subjectif central de la réussite des études. Dans une cohorte de formation suisse (*N*=646), une analyse factorielle confirmatoire a permis de confirmer pour la première fois le concept tridimensionnel de la satisfaction des études pour les étudiant·e·s en pédagogie spécialisée. La satisfaction liée à la gestion des charges d'études atteint la valeur la plus basse. L'intérêt pour la matière au début des études prédit directement et indirectement, par l'orientation vers les objectifs d'apprentissage, la satisfaction avec les contenus d'études au quatrième semestre. Les résultats des modèles d'équations structurelles suggèrent que les mesures visant à promouvoir la satisfaction des études ne devraient pas seulement viser des améliorations structurelles, mais aussi renforcer l'intérêt disciplinaire des étudiant·e·s.

**Mots-clefs** : Satisfaction des études, pédagogie spécialisée, motivation au choix des études, orientation vers les objectifs d'apprentissage, analyse de médiation

## L'interesse disciplinare come chiave della soddisfazione negli studi: un'analisi condotta su studenti di pedagogia speciale in Svizzera

Riassunto

La soddisfazione negli studi è un indicatore soggettivo centrale del successo accademico. In una coorte svizzera (N = 646), l'analisi fattoriale confermativa ha permesso per la prima volta di confermare il modello tridimensionale della soddisfazione negli studi tra studenti di pedagogia speciale. La soddisfazione riguardo alla gestione del carico di studio ha mostrato il valore medio più basso. L'interesse disciplinare all'inizio degli studi predice la soddisfazione con i contenuti del corso nel quarto semestre, sia direttamente sia indirettamente tramite l'orientamento agli obiettivi di apprendimento. I risultati suggeriscono che occorre rafforzare anche l'interesse disciplinare, non solo migliorare le condizioni strutturali.

**Parole chiave:** Soddisfazione negli studi, pedagogia speciale, motivazione alla scelta degli studi, orientamento agli obiettivi di apprendimento, analisi di mediazione

## Subject-related interest as a key to study satisfaction: An analysis of special education students in Switzerland

Abstract

Study satisfaction is a central subjective indicator of academic success. In a Swiss training cohort (N = 646), the three-dimensional model of study satisfaction was empirically confirmed for the first time among students of special education using confirmatory factor analysis. The lowest mean level was found for satisfaction with coping with study-related stress. Interest in the subject at the beginning of the programme predicted satisfaction with the content of the course in the fourth semester, both directly and indirectly via learning goal orientation. The results of the structural equation models suggest that measures to improve study satisfaction should not focus solely on structural aspects but also aim to strengthen students' subject-related interest.

**Keywords:** Study satisfaction, special education, study choice motivation, learning goal orientation; mediation analysis

**Sabine Zingg**, M.Sc. Ed & MA Special Needs Education, Bereichsleiterin Berufspraktische Ausbildung und Dozentin am Institut für Heilpädagogik der PHBern. Ko-Projektleiterin des Forschungsprojekts «durchSTARTen: Beanspruchung und berufliche Etablierung (angehender) Schulischer Heilpädagog:innen». Forschungsgebiete: Professionelle Entwicklung im Lehrberuf, Beanspruchung und berufliche Etablierung in der Schulischen Heilpädagogik.
PHBern, IHP, Fabrikstrasse 8, CH-3012 Bern
E-Mail: sabine.zingg@phbern.ch

**Caroline Sahli Lozano**, Prof. Dr., Leiterin des Schwerpunktprogramms «Inklusive Bildung» am Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation der PHBern, Dozentin am Institut für Heilpädagogik und am Institut für Weiterbildung und Dienstleistungen der PHBern. Forschungsgebiete: Inklusive Bildung, schulische Integration und Selektion, Umgang mit Heterogenität, Bildungsungleichheiten.
PHBern, IFE, Fabrikstrasse 8, CH-3012 Bern
E-Mail: caroline.sahli@phbern.ch

**Loredana Torchetti**, Dr., Forschungsbeauftragte am Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation der PHBern. Forschungsgebiete: Inklusive Bildung, Leistungsheterogenität, Einstellungen.
PHBern, IFE, Fabrikstrasse 8, CH-3012 Bern
E-Mail: loredana.torchetti@phbern.ch