

Larissa Altenburger¹, Dominik Schlüter², Robin Göller³ & Michael Besser⁴

Studienwahlmotive im Lehramt: Ein Kohortenvergleich

Zusammenfassung

Angesichts von Lehrkräftemangel und sinkenden Studierendenzahlen gewinnt die Erforschung von Studienwahlmotiven im Lehramt an Bedeutung. Der Beitrag untersucht, inwieweit sich Studienwahlmotive bei der Wahl eines allgemeinbildenden Lehramts, eines berufsbildenden Lehramts und weiterer Studiengänge unterscheiden und inwieweit diese Motive in Zeiten tiefgreifender gesellschaftlicher Umbrüche zeitlich stabil sind. Grundlage sind Daten von 1223 Studieninteressierten aus den Jahren 2019 und 2024. Die Ergebnisse zeigen ähnliche Motivstrukturen in beiden Lehramtsgruppen, signifikante Unterschiede zu Nicht-Lehramtsstudierenden sowie studiengangübergreifende Veränderungen der Motive über die Zeit.

Schlüsselwörter

Studienwahlmotive, Lehramtsstudium, allgemeinbildendes Lehramt, berufsbildendes Lehramt

-
- ¹ Corresponding Author; Leuphana Universität Lüneburg; larissa.altenburger@leuphana.de; ORCID 0000-0002-9892-8872
 - ² Leuphana Universität Lüneburg; dominik.schlueter@leuphana.de; ORCID 0009-0004-0467-7446
 - ³ Universität Klagenfurt; robin.goeller@aau.at; ORCID 0000-0001-9626-0314
 - ⁴ Leuphana Universität Lüneburg; michael.besser@leuphana.de; ORCID 0000-0002-3755-1645

Study Choice Motives in Teacher Education: A Cohort Comparison

Abstract

Against the backdrop of teacher shortages and declining student enrolment, research on study choice motives in teacher education is becoming increasingly relevant. This paper examines how study choice motives differ between applicants for general teacher education, vocational teacher education, and other degree programmes. It also considers whether these motives remain stable over time in periods of societal change. The study used data from 1223 prospective students in 2019 and 2024. The findings reveal similar motivations in both teacher education groups, significant differences compared to non-teacher-education students, and cross-programme changes in motivations over time.

Keywords

study choice motives, teacher education, general teacher education, vocational teacher education

1 Einleitung

Die Entscheidung für einen bestimmten Studiengang ist sowohl für angehende Studierende selbst als auch für die Gesellschaft im Ganzen von großer Bedeutung. So gelten Studienwahlmotive als entscheidend für Studienverlauf, Leistung sowie berufliche Entwicklung (Hanfstingl & Mayr, 2007; Wach et al., 2016). Vor dem Hintergrund eines anhaltenden Lehrkräftemangels sowie eines deutlichen Rückgangs des Anteils von Lehramtsstudierenden (Hoffmann et al., 2025) gewinnt die Untersuchung von Studienwahlmotiven insbesondere im Lehramt an bildungspolitischer Relevanz. Die bisherige Forschung zeigt, dass sich Studienwahlmotive zwischen Lehramts- und Nicht-Lehramtsstudierenden sowie zwischen verschiedenen Lehramtsstudiengängen unterscheiden. Eine differenzierte Betrachtung nach Schulformen bleibt jedoch bislang weitgehend aus, insbesondere hinsichtlich des Vergleichs von allgemeinbildenden mit berufsbildendem Lehramt. Eine solche Differenzierung erscheint insbesondere vor dem Hintergrund unterschiedlicher Studienvoraussetzungen und beruflicher Anforderungen naheliegend. Zusätzlich betrachtet die bisherige Forschung Studienwahlmotive meist querschnittlich und es bleibt weitestgehend offen, ob Studienwahlmotive zeitlich stabil bleiben. Insbesondere stellt sich die Frage, inwieweit mit tiefgreifenden gesellschaftlichen Umbrüchen mit potenziell weitreichenden Auswirkungen auf Entscheidungsprozesse Veränderungen in Studienwahlmotiven einhergehen. So lassen sich Hinweise darauf finden, dass beispielsweise die Corona-Pandemie zu veränderten Lebenseinstellungen junger Erwachsener führte (Hannes et al., 2024). Der vorliegende Beitrag greift diese beiden Forschungsdesiderate auf und untersucht (1), inwieweit sich die Studienwahlmotive zwischen Bewerber:innen auf ein allgemeinbildendes Lehramtsstudium, ein berufsbildendes Lehramtsstudium und andere Studiengänge unterscheiden sowie (2), inwiefern sich die Studienwahlmotive dieser Studienprogramme über die Zeit verändern.

2 Theorie

2.1 Bedeutung und Klassifikation von Studienwahlmotiven (im Lehramtsstudium)

Motive gelten als „einzelne, isolierte Beweggründe menschlicher Verhaltensbereitschaft“ (Becker, 2019, S. 20) und können „als relativ zeitstabile Beweggründe einer Person für die Wahl ihres Studiums“ (Göller & Besser, 2023, S. 307) definiert werden. Sie tragen – neben situativen Anreizen – dazu bei, die Motivation und das gezeigte Verhalten einer Person zu erklären (Heckhausen & Heckhausen, 2018). Es zeigt sich also das enge Verwandtschaftsverhältnis von Motiven und Motivation. Ausgehend von verschiedenen Motivationstheorien (z. B. Heckhausen & Heckhausen, 2018; Rheinberg & Vollmeyer, 2018) hat sich in der nationalen und internationalen Forschung eine Dreiteilung von Motiven zur Wahl eines Lehramtsstudiums etabliert (z. B. Brookhart & Freeman, 1992): (1) Intrinsische Motive, die sich auf die Tätigkeit selbst beziehen, etwa Freude am Unterrichten. (2) Altruistische Motive, die das Lehren als gesellschaftlich bedeutsame Tätigkeit begreifen, verbunden mit dem Wunsch einen Beitrag zur Gesellschaft zu leisten. (3) Extrinsische Motive, die auf äußere Anreize wie Arbeitsplatzsicherheit verweisen. Neben dieser Dreiteilung werden Motive im Allgemeinen sowie Studienwahlmotive im Speziellen oftmals ergänzend unter Bezugnahme auf Erwartungs-Wert-Modelle diskutiert. Diese Modelle gehen davon aus, dass Motivation durch ein Zusammenspiel aus den Erwartungen zur erfolgreichen Bewältigung einer Aufgabe durch die eigene Handlung und dem subjektiven Wert der Aufgabe zustande kommt (Wigfield et al., 2015). Wie viel Wert einer Aufgabe zugeschrieben wird, ist abhängig von dem individuellen Interesse (*interest-enjoyment value*), dem zugeschriebenen gesellschaftlichen Wert (*attainment value*), dem Nutzen zu eigenen Zwecken (*utility value*) sowie den Kosten, die die Bewältigung einer Aufgabe mit sich bringt (*relative cost*) (Eccles & Wigfield, 2002). Aufbauend auf diesen Überlegungen lassen sich theoretisch und empirisch identifi-

zierte Studienwahlmotive dem Erwartungs-Wert-Modell zuordnen und mit intrinsischen, extrinsischen und altruistischen Motiven in Beziehung setzen (vgl. Tabelle 1):

Tabelle 1: Übersicht über identifizierte Studienwahlmotive und ihre Einordnung in motivationstheoretische Ansätze nach Göller & Besser (2023, S. 307)

Zuordnung im Erwartungs-Wert-Modell	Beispiele typischer Studienwahlmotive (z. B. Heublein et al., 2017; Pohlmann & Möller, 2010)	Zuordnung zu intrinsischen, extrinsischen oder altruistischen Motiven
Erwartungskomponente	Fähigkeitsüberzeugungen (bzgl. der Studienfächer, bzgl. eigener Lehrfähigkeiten)	-
Interessen (<i>interest value</i>)	fachliches Interesse, pädagogisches Interesse	intrinsisch
Gesellschaftlicher Wert (<i>attainment value</i>)	einen gesellschaftlichen Beitrag leisten, anderen Menschen helfen	altruistisch
Persönliche Nützlichkeit (<i>utility value</i>)	hohes bzw. sicheres Einkommen, Vereinbarkeit von Familie und Beruf	extrinsisch
Kosten (<i>relative cost</i>)	geringe Schwierigkeit des Studiums, soziale Einflüsse (Rat von anderen), Nähe zum Wohnort	-

2.2 Empirische Befunde zu Studienwahlmotiven

Die Studienwahlmotive angehender Lehramtsstudierender gelten als zentrale Prädiktoren für den Aufbau professioneller Kompetenz sowie für den Studien- und Berufserfolg. Insbesondere intrinsische Studienwahlmotive stehen in einem positiven Zusammenhang mit einer Vielzahl studien- und berufsbezogener Variablen (Hanfstingl & Mayr, 2007; Wach et al., 2016). Oepke et al. (2019) zeigen außerdem, dass intrinsische Wahlmotive signifikant positiv mit Bachelorabschlussnoten zusammenhängen. Neben den intrinsischen stehen aber auch altruistische Studienwahlmotive in einem positiven Zusammenhang mit relevanten Variablen wie der langfristigen Bindung an den Lehrberuf (Sinclair, 2008). Gleichzeitig weisen Studien darauf hin, dass eine ausschließlich idealisierte intrinsisch-altruistische Motivation auch mit Enttäuschung und Berufsausstieg einhergehen kann, wenn berufliche Realitäten als nicht kongruent erlebt werden (Roness & Smith, 2010). Im Vergleich zu einer intrinsisch-altruistisch ausgeprägten Motivlage werden extrinsische Studienwahlmotive wiederholt mit ungünstigeren motivationalen und leistungsbezogenen Merkmalen in Verbindung gebracht (Beckmann, 2016; Oepke et al., 2019).

Auch wenn Studienwahlmotive als relativ zeitstabil gelten, stellt sich die Frage, inwieweit sie sich unter veränderten gesellschaftlichen Bedingungen wandeln. Die Corona-Pandemie stellt eine solche Veränderung dar. Hannes et al. (2024) als auch Town et al. (2022) zeigen Veränderungen von Wertprioritäten bei Studierenden im Verlauf der Pandemie. Da Studienwahlmotive eng mit Werten verknüpft sind, sind entsprechende Veränderungen plausibel.

2.3 Vergleich von Studienwahlmotiven verschiedener Lehramtsstudiengänge sowie zu anderen Studiengängen

Empirische Vergleiche bezüglich der in Tabelle 1 identifizierten Studienwahlmotive (fachliche Fähigkeitsüberzeugung, fachliches Interesse, gesellschaftliches Interesse, persönliche Nützlichkeit, Kosten) zwischen Lehramtsstudierenden und Studierenden anderer Fächer sind mit wenigen Ausnahmen eher selten (Göller & Besser, 2023;

Heublein et al., 2017; Neugebauer, 2013). Diese Studien deuten darauf hin, dass sich die Studienwahlmotive von Lehramtsstudierenden von denen anderer Studiengänge unterscheiden. Insbesondere intrinsische und altruistische Motive sind bei Lehramtsstudierenden vergleichsweise stark ausgeprägt (Krečič & Grmek, 2005; Sinclair, 2008). Demgegenüber scheinen Bewerbende für ein Lehramtsstudium weniger fachliches Interesse aufzuweisen als Bewerbende anderer Studienganggruppen. Andere Studienwahlmotive, wie z. B. die fachliche Fähigkeitsüberzeugung und das gesellschaftliche Interesse sind bei Lehramtsbewerbenden wiederum signifikant höher ausgeprägt als bei Nicht-Lehramtsstudierenden (Göller & Besser, 2023; Neugebauer, 2013; Thompson-Lee et al., 2025). Als besonders relevant erscheint die intrinsisch motivierte Studienwahl von Lehramtsstudierenden vor dem Hintergrund, dass intrinsische Studienwahlmotive für die Gruppe der Lehramtsstudierenden eine höhere prädiktive Relevanz für den Studienerfolg aufweisen als für Studierende anderer Studiengänge (Oepke et al., 2019). Solche studiengangübergreifenden Vergleiche können nicht nur zu einem besseren Verständnis von Studienwahlentscheidungen beitragen, sondern auch eine hohe praktische Relevanz für die Konzeption universitärer Lehrveranstaltungen besitzen (Göller & Besser, 2023).

Aufgrund des Potenzials hinsichtlich der Gestaltung universitärer Veranstaltungen ist neben dem Vergleich von Studierenden, die sich für ein Lehramtsstudium entscheiden, und solchen, die einen anderen Studiengang wählen, ebenfalls von Interesse, ob sich die Studierenden verschiedener Lehramtsstudiengänge hinsichtlich ihrer Studienwahlmotive unterscheiden. So werden Studierende des *Grundschullehramts* meist weniger mit einer hohen Ausprägung intrinsischer Studienwahlmotive, sondern mehr mit extrinsischen Studienwahlmotiven assoziiert (Boeger, 2016). Inhaltlich sind bei Grundschulstudierenden pädagogische Interessen besonders stark vertreten (Retelsdorf & Möller, 2012), während fachliche Interessen geringer ausfallen als in den weiterführenden Lehramtsstudiengängen (Rutsch et al., 2020). So zeigt sich für Studierende des *Realschullehramts* ein stärker ausgeprägtes fachliches Interesse als im Grundschullehramt (Rutsch et al., 2020), gleichzeitig sind pädagogische Interessen weniger stark ausgeprägt (Retelsdorf & Möller, 2012). Die Forschungslage zum *beruflichen Lehramt* bezüglich der Studienwahlmotive ist vergleichsweise

begrenzt. Ungeachtet dessen, dass das Studium des beruflichen Lehramts weniger stark durch pädagogische Inhalte geprägt ist, weisen Studierende dieser Lehramtsform ähnliche Motivstrukturen auf wie Studierende des allgemeinbildenden Lehramts (Göller et al., 2022). So stellen insbesondere intrinsische Motive einen zentralen Beweggrund für die Wahl des beruflichen Lehramtsstudiums dar (Stellmacher & Pfetsch, 2022). Gleichzeitig kommt extrinsischen Motiven in Form des persönlichen Nutzens bei Studierenden des beruflichen Lehramts eine größere Bedeutung zu als bei Studierenden des allgemeinbildenden Lehramts (Göller & Ziegler, 2021; Stellmacher et al., 2020).

3 Forschungsfragen

Befunde zeigen, dass Studienwahlmotive bedeutsam für Studienverlauf, Leistung und berufliche Entwicklung im Lehramt sind. Gleichzeitig weisen bestehende Studien auf Unterschiede von Studienwahlmotiven zwischen Lehramts- und Nicht-Lehramtsstudierenden sowie zwischen verschiedenen Lehramtsstudiengängen hin, wobei insbesondere Differenzierungen nach Schulformen bislang nur unzureichend berücksichtigt wurden. Zudem bleibt weitgehend offen, ob (Unterschiede in) Studienwahlmotiven zeitlich stabil sind. Insbesondere stellt sich die Frage, ob sich Anzeichen dafür finden lassen, inwieweit tiefgreifende gesellschaftliche Krisen und Umbrüche mit potenziell weitreichenden Auswirkungen auf individuelle Lebens- und Entscheidungsprozesse – wie etwa die Corona-Pandemie – mit Veränderungen in Studienwahlmotiven einhergehen. Vor diesem Hintergrund verfolgt die vorliegende Studie das Ziel, Unterschiede in Studienwahlmotiven zwischen verschiedenen Studiengruppen sowie deren zeitliche Stabilität durch den Vergleich zweier zeitlich versetzt erhobener Kohorten zu untersuchen. Daraus ergeben sich folgende Forschungsfragen:

Ff1: Inwiefern unterscheiden sich die Studienwahlmotive zwischen Bewerber:innen auf ein allgemeinbildendes Lehramtsstudium, ein berufsbildendes Lehramtsstudium und andere Studiengänge?

Ff2: Inwiefern verändern sich die Studienwahlmotive von Bewerber:innen auf ein allgemeinbildendes Lehramtsstudium, ein berufsbildendes Lehramtsstudium sowie anderer Studiengänge über die Zeit?

4 Methodik

4.1 Stichprobe

An der Leuphana Universität Lüneburg wird unter anderem der Bachelorstudiengang *Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen* (im Folgenden GHR) angeboten, bei dem die Festlegung auf den Primar- oder Sekundarbereich erst nach dem ersten Studienabschluss erfolgt. Darüber hinaus werden *Lehramtsstudiengänge für das Berufsschulwesen* (nachfolgend BS) in den Fachrichtungen Sozialpädagogik sowie Wirtschaftspädagogik (auslaufend) angeboten. Neben den lehramtsbezogenen Studiengängen bietet die Universität eine Vielzahl weiterer *Nicht-lehramtsspezifischer Bachelorstudiengänge* (nachfolgend NL) an. Bewerbenden an der Leuphana Universität, die nicht direkt über gesetzlich vorgeschriebene Sonderquoten (bspw. Wartesemester) zu einem Studium zugelassen werden, wird die Möglichkeit geboten, an sogenannten Auswahltagen teilzunehmen und ihre Chancen auf Zuteilung eines Studienplatzes auf Grund persönlicher Qualifikation hierdurch zu erhöhen. Im Rahmen dieser Auswahltage nahmen 2019 $N = 690$ Bewerbende im Alter zwischen 17 und 37 Jahren zusätzlich an einer freiwilligen Befragung zu ihren Studienwahlmotiven teil. 2024 wurde eine solche freiwillige Erhebung der Studienwahlmotive mit $N = 533$ Erstsemesterstudierenden im Alter zwischen 17 und 59 Jahren unmittelbar vor Beginn ihres Studiums durchgeführt. Die Gesamtstichprobe setzt sich damit aus $N = 1223$ Studienbewerbenden bzw. Erstsemesterstudierenden zusammen. Kennwerte zu den Studienprogrammen und der Gesamtstichprobe sowie der Teilstichproben der beiden Jahrgänge sind Tabelle 2 zu entnehmen:

Tabelle 2: Übersicht über die Stichprobe

	Gesamt <i>N</i> = 1223	Kohorte 2019 <i>N</i> = 690	Kohorte 2024 <i>N</i> = 533
Geschlecht	w = 918 m = 241 d = 7 f = 57	w = 512 m = 129 d = 1 f = 48	w = 406 m = 112 d = 6 f = 9
Alter	20.18 (2.49)	19.99 (2.07)	20.44 (2.92)
Abiturnote	2.10 (0.56)	2.16 (0.50)	2.02 (0.62)
Studiengang	GHR = 324 BS = 62 NL = 837	GHR = 208 BS = 45 NL = 437	GHR = 116 BS = 17 NL = 400

Anmerkungen. Für die Variablen „Alter“ und „Abiturnote“ sind die Mittelwerte und Standardabweichungen dargestellt; GHR = Lehramtsstudierende für Grund-, Haupt- und Realschule; BS = Lehramtsstudierende für Berufsschule; NL = Nicht-Lehramtsstudierende

4.2 Erhebungsinstrument

Zur Erfassung der Studienwahlmotive wurde der standardisierte und empirisch erprobte Fragebogen von Göller und Besser (2023) eingesetzt, der auf den zentralen Motiv-Komponenten des Erwartungs-Wert-Modells basiert (vgl. Tabelle 1). Die Operationalisierung der Erwartungskomponente erfolgt durch die fachliche Fähigkeitsüberzeugung. Die Wertkomponenten werden durch das fachliche Interesse, das berufliche Interesse (*interest value*), das gesellschaftliche Interesse (*attainment value*), die persönliche Nützlichkeit (*utility value*) und die Kosten (*relative cost*) erfasst (vgl. Tabelle 3). Alle Items wurden für den Jahrgang 2019 papierbasiert und den Jahrgang 2024 mit Hilfe eines Online-Fragebogens auf einer fünfstufigen Likert-

Skala beantwortet (1 = trifft gar nicht zu bis 5 = trifft völlig zu). Ergänzend sind die Korrelationen zwischen den erfassten Studienwahlmotiven in Tabelle 4 dargestellt:

Tabelle 3: Übersicht über den Fragebogen zur Erfassung der Studienwahlmotive inklusive Reliabilitätskennwerte

Skala	Items	Beispielitem	α	ω
Fachl. Fäh.	3	... weil mir diese Studienfächer besonders liegen.	.70	.71
Fachl. Int.	4	... weil ich mich gern mit den Inhalten dieser Fächer beschäftige.	.75	.75
Gesell. Int.	4	... um später etwas Nützliches für die Gesellschaft zu tun.	.86	.87
Pers. Nütz.	7	... damit ich später finanziell abgesichert bin.	.83	.84
Kosten	3	... weil dieser Studiengang nicht so anstrengend ist.	.76	.77

Anmerkungen. α = Cronbachs Alpha, ω = McDonalds Omega, Fachl. Fäh. = Fachliche Fähigkeitsüberzeugung, Fachl. Int. = Fachliches Interesse, Gesell. Int. = Gesellschaftliches Interesse, Pers. Nütz. = Persönliche Nützlichkeit

Tabelle 4: Korrelationen zwischen den Studienwahlmotiven

	1	2	3	4	5
1 Fachl. Fäh.	1				
2 Fachl. Int.	.33**	1			
3 Gesell. Int.	.22**	.37**	1		
4 Pers. Nütz.	.16**	-.18**	-.01	1	
5 Kosten	.06	-.26**	-.08**	.30**	1

Anmerkung. Pearson-Korrelation mit listenweisem Fallausschluss ($N = 1187$);
**Die Korrelation ist auf dem Niveau .01 signifikant

4.3 Analysen

Zur Beantwortung der beiden Forschungsfragen wurden zunächst deskriptive Daten zu der Gesamtstichprobe und den drei Studienganggruppen getrennt nach den Erhebungsjahren mit SPSS berechnet. Anschließend wurden Varianzanalysen (ANOVAs) mit Interaktionseffekten zwischen der Studienganggruppe und dem Jahr der Bewerbung (2019 vs. 2024) mit *R* (Version 4.5.1; R Core Team, 2024; Paket WRS2) durchgeführt. Die jeweiligen Studienwahlmotive fungieren als abhängige Variablen, das Jahr und die Studiengruppe (GHR, BS, Nicht-Lehramt) als unabhängige Variable. Außerdem wird das Jahr als Moderatorvariable behandelt. Für jede abhängige Variable wurde eine separate ANOVA berechnet. Für signifikante Unterschiede wurden Post-hoc-Tests mit Bonferroni-Korrektur durchgeführt (Paket emmeans). Bei der Prüfung der Voraussetzungen ergab sich eine Verletzung der Normalverteilung (Shapiro-Wilk-Test) sowie der Varianzhomogenität (Levene-Test) für alle Variablen. Aufgrund der großen Stichprobe sind Abweichungen von der Normalverteilung weniger problematisch (Field, 2009), angesichts der Verletzung der Varianzhomogenität wurde eine robuste zweifaktorielle ANOVA durchgeführt.

5 Ergebnisse

Bezüglich Forschungsfrage 1 (*Inwiefern unterscheiden sich die Studienwahlmotive zwischen Bewerber:innen auf ein allgemeinbildendes Lehramtsstudium, ein berufsbildendes Lehramtsstudium und andere Studiengänge?*) deuten die deskriptiven Daten aus Tabelle 5 auf ein ähnliches Muster der Studienwahlmotive von GHR- und BS-Lehramtsstudierenden hin, wobei sowohl die fachliche Fähigkeitsüberzeugung als auch das fachliche Interesse bei der BS-Gruppe höher ausgeprägt ist. Varianzanalysen zeigen, dass diese Unterschiede allerdings nicht signifikant sind (vgl. Tabelle 6). NL scheinen im Vergleich zu Lehramtsgruppen ihr Studium weniger aufgrund ihrer fachlichen Fähigkeitsüberzeugung, einem gesellschaftlichen Interesse, der persönlichen Nützlichkeit sowie geringen Kosten für ihr Studium zu wählen – alle Unterschiede erwiesen sich als signifikant –, sondern vielmehr aufgrund eines fachlichen Interesses, wobei der Unterschied hinsichtlich dieses Studienwahlmotivs nur im Vergleich zur GHR-Gruppe signifikant ausfällt (vgl. Tabelle 6).

Für Forschungsfrage 2 (*Inwiefern verändern sich die Studienwahlmotive von Bewerber:innen auf ein allgemeinbildendes Lehramtsstudium, ein berufsbildendes Lehramtsstudium sowie anderer Studiengänge über die Zeit?*) lässt sich festhalten: Während die fachlichen Fähigkeitsüberzeugungen, das fachliche Interesse sowie das gesellschaftliche Interesse in der Gesamtbetrachtung abnehmen, werden extrinsische Studienwahlmotive wie die persönliche Nützlichkeit sowie die geringen Kosten für die Wahl des Studiengangs wichtiger (vgl. Tabelle 5). Es zeigen sich kleine bis mittlere Haupteffekte (Cohen, 1988) des Bewerbungsjahres für das fachliche Interesse, die persönliche Nützlichkeit sowie die Kosten des Studiums. Die Interaktion zwischen Studiengang und Jahr weist keine Signifikanz auf (vgl. Tabelle 6).

Tabelle 5: Übersicht über die deskriptiven Daten nach Jahren und Studiengängen

	Gesamt				Kohorte 2019				Kohorte 2024			
	Ges	GHR	BS	NL	Ges	GHR	BS	NL	Ges	GHR	BS	NL
Fachl.	3.93	4.14	4.21	3.83	3.97	4.13	4.15	3.86	3.90	4.16	4.37	3.81
Fäh.	(.62)	(.54)	(.48)	(.64)	(.56)	(.54)	(.45)	(.55)	(.70)	(.54)	(.52)	(.73)
Fachl.	4.52	4.40	4.54	4.56	4.62	4.50	4.56	4.69	4.38	4.22	4.50	4.42
Int.	(.51)	(.52)	(.45)	(.50)	(.41)	(.47)	(.45)	(.36)	(.58)	(.55)	(.47)	(.59)
Gesell.	4.10	4.38	4.30	3.98	4.22	4.46	4.27	4.09	3.95	4.23	4.38	3.86
Int.	(.83)	(.62)	(.58)	(.88)	(.75)	(.55)	(.62)	(.81)	(.90)	(.71)	(.49)	(.94)
Pers.	3.37	3.88	3.80	3.13	3.22	3.76	3.76	2.90	3.56	4.09	3.90	3.38
Nütz.	(.87)	(.66)	(.65)	(.86)	(.85)	(.65)	(.56)	(.80)	(.86)	(.63)	(.85)	(.86)
Kosten	2.01	2.16	2.15	1.94	1.85	1.97	2.04	1.78	2.21	2.50	2.45	2.12
	(.80)	(.83)	(.79)	(.78)	(.69)	(.72)	(.69)	(.66)	(.89)	(.90)	(.96)	(.86)

Anmerkungen. Dargestellt sind die Mittelwerte und Standardabweichungen der Studienwahlmotive; Ges = Gesamtstichprobe

Tabelle 6: Ergebnisse der Varianzanalysen

Effekte des Studiengangs & Jahres									
Haupteffekte							Unterschiede der einzelnen Studiengänge		
							GHR zu BS	GHR zu NL	BS zu NL
AVs	Jahr	SG		SG*Jahr					
	F	η^2_p	F	η^2_p	F	η^2_p			
Fachl. Fäh.	1.90	.00	56.85***	.05	2.99	.00	-0.19	0.51***	0.70***
Fachl. Int.	12.92**	.06	31.74***	.03	2.05	.00	-0.35	-0.40***	-0.05
Gesell. Int.	4.02	.03	42.54***	.04	2.49	.00	0.03	0.47***	0.44**
Pers. Nütz.	22.08**	.04	253.26***	.18	2.07	.00	0.12	1.00***	0.89***
Kosten	13.72**	.05	27.90**	.03	2.70	.00	-0.01	0.37***	0.39*

Anmerkungen. AVs = Abhängige Variablen, SG = Studiengruppe

6 Diskussion und Ausblick

Der Beitrag untersucht Unterschiede in der Entscheidung für einen Studiengang zwischen Lehramtsstudierenden und anderen Studienganggruppen sowie Unterschiede zwischen zwei zeitlich getrennten Kohorten. Die Befunde zeigen, dass sich die Motive von Studierenden im Grund-, Haupt- und Realschullehramt und im berufsbildenden Lehramt weitgehend ähneln. Dies deutet auf grundlegende, studiengangübergreifende motivational ähnliche Entscheidungsmuster im Lehramt hin. Die Ergebnisse stehen damit im Einklang mit bisherigen Studien, die eine hohe Vergleichbarkeit der Motivstrukturen zwischen allgemeinbildendem und berufsbildendem Lehramt berichten (Göller et al., 2022). Im Vergleich zu Nicht-Lehramtsstudierenden wird deutlich, dass die Studienwahl von Lehramtsstudierenden stärker durch intrinsische, altruistische und extrinsische Motive gekennzeichnet ist. Diese multifaktorielle Motivlage zeigt die Komplexität der Studienwahl im Lehramt, die sowohl durch persönliche Interessen als auch durch gesellschaftliche Verantwortungsübernahme und pragmatische Erwägungen geprägt ist. Nicht-Lehramtsstudierende hingegen orientieren sich stärker an fachlich-inhaltlichen Interessen. Dieses Ergebnis bestätigt frühere Befunde, wonach Lehramtsstudierende häufiger altruistische und gesellschaftsbezogene Motive aufweisen, während Nicht-Lehramtsstudierende stärker fachlich orientierte Entscheidungslogiken verfolgen (z. B. Göller & Besser, 2023; Sinclair, 2008). Zusätzlich weisen die Befunde auf einen zeitlichen Wandel der Studienwahlmotive hin. Insbesondere zeigt sich ein Rückgang intrinsischer Motive bei gleichzeitiger Zunahme extrinsischer Beweggründe. Dies kann als Hinweis auf eine zunehmende Orientierung an Sicherheit, Nutzen und Planbarkeit interpretiert werden. Bemerkenswert ist dabei, dass diese Motivveränderungen unabhängig vom gewählten Studienprogramm auftreten. Dies spricht dafür, dass es sich nicht um fachspezifische Entwicklungen handelt, sondern vielmehr um übergreifende gesellschaftliche Trends. In diesem Zusammenhang ist potenziell anzunehmen, dass gesellschaftliche Krisen – wie etwa die Corona-Pandemie – einen Einfluss auf die Studienwahl ausüben. Eine verstärkte Orientierung an stabilen und planbaren Berufswegen könnte dabei als adaptive Reaktion auf wahrgenommene Unsicherheiten interpretiert werden.

6.1 Implikationen

Zunächst sollte der beobachtete Rückgang intrinsischer und altruistischer Studienwahlmotive kritisch reflektiert werden. Da diese Motive in der Forschung häufig mit Studienzufriedenheit, Berufserfolg und langfristiger Berufsausübung in Verbindung gebracht werden, stellt sich die Frage, wie entsprechende Motivlagen gezielt gestärkt werden können. Denkbar sind hier Maßnahmen, die frühzeitig Einblicke in die sinnstiftenden Aspekte des angestrebten Berufs ermöglichen oder die persönliche Passung zum Beruf stärker thematisieren. Gleichzeitig erscheint es im Kontext der Lehrkräftegewinnung sinnvoll, die strukturellen Vorteile des Lehrerberufs – insbesondere die Arbeitsplatzsicherheit und langfristige Planbarkeit – stärker hervorzuheben, beispielsweise im Rahmen von Studienberatungen, ohne die bestehenden beruflichen Herausforderungen zu relativieren.

6.2 Limitationen

Die Ergebnisse sollten unter Beachtung folgender Limitationen interpretiert werden: *Erstens* ist die Stichprobengröße, insbesondere in der Gruppe der Studierenden im berufsbildenden Lehramt, relativ gering. Dies ist darauf zurückzuführen, dass das Studienprogramm Wirtschaftspädagogik im Untersuchungszeitraum eingestellt wurde, wodurch entsprechende Fallzahlen limitiert sind. Die Generalisierbarkeit der Ergebnisse für diese Gruppe ist daher eingeschränkt. *Zweitens* handelt es sich methodisch nicht um einen echten Längsschnitt, sondern um den Vergleich zweier unterschiedlicher Kohorten. *Drittens* wurden aufgrund organisatorischer Änderungen bei der Durchführung der Auswahltage unterschiedliche Gruppen befragt – einerseits Studienbewerbende und andererseits bereits angenommene Studierende. Diese Unterschiede im Entscheidungs- und Selektionsprozess könnten die Ergebnisse beeinflusst haben, etwa durch Selbstselektion oder veränderte Motivlagen im Verlauf des Bewerbungsprozesses. Zukünftige Studien könnten diese Befunde durch erneute Kohortenbefragungen, etwa von Bachelor-Absolvent:innen, sowie durch gender- und altersspezifische Analysen vertiefen.

Literaturverzeichnis

- Becker, F. (2019). Motivation und Motive: Definitionen und Eigenschaften. In F. Becker (Hrsg.), *Mitarbeiter wirksam motivieren* (S. 19–25). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-662-57838-4_3
- Beckmann, V. (2016). Studien- und Berufswahlmotive am Anfang des Lehramtsstudiums. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf* (S. 115–135). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-10041-4_6
- Boeger, A. (2016). Risikomerkmale und Erfolgsprädiktoren des Lehramtsstudiums: Ergebnisse einer Erstsemesterbefragung. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf* (S. 59–90). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10041-4_4
- Brookhart, S. M., & Freeman, D. J. (1992). Characteristics of Entering Teacher Candidates. *Review of Educational Research*, 62(1), 37–60.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109–132.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3. Aufl.). SAGE Publications.
- Göller, R., & Besser, M. (2023). Studienwahlmotive von Bewerberinnen und Bewerbern auf ein Lehramtsstudium und auf andere Studiengänge: Studiengangübergreifende Vergleiche und Profilanalysen. *Zeitschrift Für Pädagogische Psychologie*, 37(4), 305–321.
<https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000317>
- Göller, R., Stellmacher, A., Lütke, S., Besser, M., & Freund, P. A. (2022). Motive für die Wahl des Studiengangs Wirtschaftspädagogik. Vergleichende Analysen für die Studiengänge Wirtschaftspädagogik, Grund-, Haupt- und Realschullehramt sowie Betriebswirtschaftslehre. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 118(2), 238–260.
<https://doi.org/10.25162/zbw-2022-0010>
- Goller, M., & Ziegler, S. (2021). Berufswahlmotivation angehender Wirtschaftspädagog*innen: Validierung des FIT-Choice-Ansatzes und Exploration der Gründe für das Studium der Wirtschaftspädagogik. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 117(2), 154–193. <https://doi.org/10.25162/zbw-2021-0008>

Hanfstingl, B., & Mayr, J. (2007). Prognose der Bewährung im Lehrerstudium und im Lehrerberuf. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 7(2), 48–56.

Hannes, C., Schiffer, S., & Nitzsch, R. von (2024). Changes in value priorities due to the COVID-19 pandemic-A 4-year cross-sectional study with German students. *PloS one*, 19(1), Artikel e0297236. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0297236>

Heckhausen, J., & Heckhausen, H. (Hrsg.). (2018). *Motivation und Handeln*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-53927-9>

Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J., & Woisch, A. (2017). *Zwischen Studienerwartungen und Studienwirklichkeit*. Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH.

Hoffmann, S., Laick, T., & Syme, L. (2025). Das Lehramtsstudium im Spiegel der Hochschulstatistik. *WISTA – Wirtschaft und Statistik*, 2, 30–42.

Javornik Krečič, M., & Ivanuš Grmek, M. (2005). The reasons students choose teaching professions. *Educational Studies*, 31(3), 265–274. <https://doi.org/10.1080/03055690500236449>

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>

Oepke, M., Eberle, F., & Hartog-Keisker, B. (2019). Kognitive Eingangsvoraussetzungen, Studienwahlmotive und Studienerfolg Studierender mit dem Berufsziel „Lehrperson“ und anderer Studiengänge. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 37(1), 20–41. <https://doi.org/10.25656/01:19059>

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>

Retelsdorf, J., & Möller, J. (2012). Grundschule oder Gymnasium? Zur Motivation ein Lehramt zu studieren. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(1), 15–17. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000056>

Rheinberg, F., & Vollmeyer, R. (2018). *Motivation*. Kohlhammer.

Roness, D., & Smith, K. (2010). Stability in motivation during teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 36(2), 169–185. <https://doi.org/10.1080/02607471003651706>

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>

Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 79–104. <https://doi.org/10.1080/13598660801971658>

Stellmacher, A., Ohlemann, S., Pfetsch, J., & Ittel, A. (2020). Pre-Service Teacher Career Choice Motivation: A Comparison of Vocational Education and Training Teachers and Comprehensive School Teachers in Germany. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 7(2), 214–236. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.7.2.5>

Stellmacher, A., & Pfetsch, J. (2022). Welche Gründe, berufliches Lehramt zu studieren, stehen mit der Sicherheit der Berufswahl in Verbindung? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 36(3), 207–215. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000290>

Thompson-Lee, S., Snell, R. J. S., Wang, H., & Klassen, R. M. (2025). Career motivations and perceptions of teaching of 16–19-year-olds in England and Wales. *British Educational Research Journal*, 00, 1–23. <https://doi.org/10.1002/berj.70034>

Town, S., Weber, J., & Nagy, N. (2022). Changes in business students' value orientations after the COVID-19 outbreak: An exploration. *Business and Society Review*, 127(S1), 253–282. <https://doi.org/10.1111/basr.12257>

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. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00055>

Wigfield, A., Eccles, J. S., Fredricks, J. A., Simpkins, S., Roeser, R. W., & Schiefele, U. (2015). Development of Achievement Motivation and Engagement. In R. M. Lerner (Hrsg.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (S. 657–700). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy316>