Zielorientierungen und berufliches Belastungserleben bei Lehrenden

Inaugural – Dissertation
In der Philosophischen Fakultät und Fachbereich Theologie
der Friedrich-Alexander-Universität
Erlangen-Nürnberg

vorgelegt von
Britt Tönjes-von Platen

aus
Neubrandenburg
Tag der mündlichen Prüfung: 25.02.2010

Dekanin: Universitätsprofessorin Dr. Heidrun Stein-Kecks
Erstgutachter: Universitätsprofessor Dr. Oliver Dickhäuser
Zweitgutachterin: Universitätsprofessorin Dr. Karin Schweizer
Inhaltsverzeichnis

Einleitung .......................................................................................................................... 7

1. Berufliches Belastungserleben .................................................................................. 10
   1.1. Burnout versus berufliches Belastungserleben: eine kritische Begriffsklärung ......................................................................................................................... 10
   1.2. Theoretische Ansätze zum Konstrukt berufliches Belastungserleben .... 13
   1.3. Zusammenhänge zwischen beruflichem Belastungserleben und anderen Konstrukten ................................................................................................................. 20
       1.3.1. Arbeitsplatzmerkmale ........................................................................ 20
       1.3.2. Personenmerkmale ......................................................................... 22
   1.4. Zusammenfassung zum Konstrukt berufliches Belastungserleben ..... 25

2. Zielorientierungen ........................................................................................................ 27
   2.1. Zielorientierungstheorie – Herleitung und Einbettung .................................. 27
   2.2. Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen und anderen Konstrukten ........................................................................................................................... 38
       2.2.1. Wahrnehmung und Bewertung von Situationen .................................. 39
       2.2.2. Leistung und verwandte Konstrukte .................................................. 44
       2.2.3. Befunde zu Effekten von Zielorientierungen im Arbeitskontext ........... 47
   2.3. Zusammenfassung zur Zielorientierungstheorie und kritische Punkte ................................................................................................................................. 50

3. Anwendung der Zielorientierungstheorie auf den Lehrberuf ................................ 51
   3.1. Theoretische Überlegungen und erste empirische Befunde zur Relevanz von Zielorientierungen im Lehrberuf ................................................................. 51
   3.2. Theoretische Überlegungen zum Einfluss der Zielorientierungen auf das berufliche Belastungserleben von Lehrenden basierend auf empirischen Befunden der derzeitigen Forschung ........................................... 54
   3.3. Zusammenfassung und Hypothesen ............................................................... 61

4. Studien 1, 2 und 3: Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen und beruflichem Belastungserleben im Querschnitt ................................................................. 63
   4.1. Studie 1: Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen und beruflichem Belastungserleben bei Lehrkräften – Querschnitt ........................................... 63
       4.1.1. Methode ............................................................................................. 64
       4.1.2. Ergebnisse .......................................................................................... 66
       4.1.3. Diskussion .......................................................................................... 72
4.2. Studie 2: Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen und beruflichem Belastungserleben bei Lehramtsanwärtern – Querschnitt ........................................................ 75

4.2.1. Methode ........................................................................................................ 76

4.2.2. Ergebnisse .................................................................................................... 77

4.2.3. Diskussion .................................................................................................... 83

4.3. Studie 3: Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen und beruflichem Belastungserleben bei Lehramtsstudierenden – Querschnitt ........................................... 85

4.3.1. Methode ........................................................................................................ 86

4.3.2. Ergebnisse .................................................................................................... 87

4.3.3. Diskussion .................................................................................................... 92

4.4. Gesamtdiskussion für die Studien 1, 2 und 3 .............................................. 94

5. Studie 4: Experimentelle Manipulation von Zielorientierungen und ihr Einfluss auf berufliches Belastungserleben ......................................................... 101

5.1. Methode ........................................................................................................ 104

5.2. Ergebnisse .................................................................................................... 110

5.3. Diskussion .................................................................................................... 114


6.1.1. Methode ...................................................................................................... 124

6.1.2. Ergebnisse .................................................................................................. 128

6.1.3. Diskussion .................................................................................................. 134


6.2.1. Methode ...................................................................................................... 142

6.2.2. Ergebnisse .................................................................................................. 143

6.2.3. Diskussion .................................................................................................. 149

6.3. Gesamtdiskussion Studien 5 und 6 ............................................................... 151

7. Gesamtdiskussion der Arbeit ........................................................................ 156

7.1. Zusammenhänge zwischen den Konstrukten im Querschnitt ............. 156
7.2. Die Relevanz der Persönlichkeitsfaktoren ................................................. 159
7.3. Zur Richtung des Zusammenhanges zwischen den Konstrukten .......... 161
7.4. Zusammenhänge zwischen den Konstrukten im Längsschnitt .......... 162
7.5. Untersuchte Mediatoren für die Zusammenhänge zwischen den Konstrukten ........................................................................................................ 164
7.6. Interventionen - Eignung der Zielorientierungen und mögliches Vorgehen............................................................................................................. 165
7.7. Weitere mögliche Mediatoren................................................................. 167
7.8. Einschränkungen .................................................................................. 171
7.9. Ausblick ................................................................................................ 173
8. Anhang A .................................................................................................. 175
9. Anhang B .................................................................................................. 176
10. Anhang C .................................................................................................. 177
11. Literaturverzeichnis ................................................................................ 184
Tabellenverzeichnis

Tabelle 1. Deskriptive Statistiken für die Lehrkräfte der Studie 1 ...........................................67
Tabelle 2. Korrelationen zwischen Zielorientierungen und Belastungserleben in Studie 1........................................................................................................68
Tabelle 3. Regressionsanalysen zum Effekt der Zielorientierungen auf die Dimensionen des Belastungserlebens in Studie 1 ........................................69
Tabelle 4. Korrelationen zwischen Persönlichkeitsfaktoren und Zielorientierungen bzw. Dimensionen des Belastungserlebens in Studie 1..........................70
Tabelle 5. Hierarchische Regressionsanalysen zum Effekt von Persönlichkeitsfaktoren und Zielorientierungen auf die Dimensionen des Belastungserlebens in Studie 1.....................................................71
Tabelle 6. Deskriptive Statistiken für die Lehramtsanwärter in Studie 2.................................77
Tabelle 7. Korrelationen zwischen Zielorientierungen und Belastungserleben in Studie 2........................................................................................................78
Tabelle 8. Regressionsanalysen zum Effekt der Zielorientierungen auf die Dimensionen des Belastungserlebens in Studie 2 ..............................................79
Tabelle 10. Hierarchische Regressionsanalysen zum Effekt der Persönlichkeitsfaktoren und der Zielorientierungen auf die Dimensionen des Belastungserlebens in Studie 2 ........................................82
Tabelle 11. Deskriptive Statistiken der Lehramtsstudierenden in Studie 3............................87
Tabelle 12. Korrelationen zwischen Zielorientierung und beruflichem Belastungserleben in Studie 3 .........................................................................................................................88
Tabelle 13. Regressionsanalysen zum Effekt der Zielorientierungen auf die Dimensionen des Belastungserlebens in Studie 3 .................................................89
Tabelle 15. Hierarchische Regressionsanalysen zum Effekt der Zielorientierungen und Persönlichkeitsfaktoren auf die Dimensionen des Belastungserlebens in Studie 3 ........................................................................91
Tabelle 16. Deskriptive Statistiken der erfassten Variablen in Studie 4 ...............................111
Tabelle 17. Regressionsanalyse zur Prüfung des Effekts der Bedingung auf die Misserfolgseinschätzung .........................................................................................112
Tabelle 18. Hierarchische Regressionsanalyse zur Überprüfung eines Effekts der Bedingung auf die Leistungsmangelwahrnehmung und eines Mediatoreffekts der Misserfolgseinschätzung .................................................................114
Tabelle 19. Hierarchische Regressionsanalyse zur Überprüfung eines Effekts der Bedingung auf die emotionale Erschöpfung .........................................................................................115
Tabelle 20. Deskriptive Statistik für die Lehrkräfte in Studie 5 ..............................................130
Tabelle 21. Im Pfadmodell zum Zusammenhang von Zielorientierungen und beruflichem Belastungserleben bei Lehrkräften berücksichtigte
Interkorrelationen der Fehlterme ......................................................131

Tabelle 22. Deskriptive Statistiken für die Lehramtsanwärter in Studie 6.............143

Tabelle 23. Korrelationen, die im Pfadmodell zum Zusammenhang zwischen Zielorientierungen und beruflichem Belastungserleben bei Lehramtsanwärtern berücksichtigt wurden ..................................145

Tabelle 24. Mittlere Summenwerte der Skalen zum beruflichen Belastungserleben bei Lehrkräften .................................................................175

Tabelle 25. Überblick über die zur Validierung verwendeten Skalen .....................179

Tabelle 26. Überblick über die Items zur Erfassung von Unterrichtserwartungen.....181
Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. Entwicklung des beruflichen Belastungserlebens (nach Cherniss, 1980, S. 18) ........................................................................................................15

Abbildung 2. Strukturelles Modell des beruflichen Belastungserlebens (nach Maslach et al., 1996, S. 36) .........................................................................................17


Abbildung 5. Unterschiede in der Misserfolgeinschätzung in Abhängigkeit von der Höhe der Vermeidungsleistungszielorientierung ......................................................112

Abbildung 6. Belastungserleben in Abhängigkeit von der Höhe der Vermeidungsleistungszielorientierung ..............................................................................................113

Abbildung 7. Hypothesen zum Zusammenhang von Zielorientierungen und beruflichem Belastungserleben im Längsschnitt .................................................................127

Abbildung 8. Hypothesen zum Zusammenhang von Zielorientierungen, Unterrichtserwartungen und Dimensionen des Belastungserlebens im Längsschnitt .........................129

Abbildung 9. Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen und Dimensionen des Belastungserlebens in Studie 5 - Längsschnitt .................................................................133

Abbildung 10. Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen, Unterrichtserwartungen und Belastungserleben in Studie 5 - Längsschnitt .........................................................135

Abbildung 11. Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen und Dimensionen des Belastungserlebens in Studie 6 - Längsschnitt .................................................................146

Abbildung 12. Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen, Unterrichtserwartungen und Belastungserleben in Studie 6 - Längsschnitt .........................................................148
Einleitung


In einer neueren Studie konnte belegt werden, dass Lehrkräfte, die einem Verhaltensmuster zuzuordnen waren, das mit Belastungserleben einhergeht, von ihren Schülern als weniger hilfreich für ihre Entwicklungsförderung angesehen wurden (Klusmann, Kunter, Trautwein & Baumert, 2006). Die Schüler empfanden zum Beispiel, dass diese Lehrkräfte weniger gut in der Lage waren, die kognitive Selbständigkeit ihrer Schüler zu fördern. Außerdem nahmen die Schüler diese Lehrkräfte als weniger gerecht, engagiert und interessiert wahr im Vergleich zu Lehrkräften, die einem „gesunden“ Verhaltensmuster zugeordnet werden konnten.

Es gibt bereits eine große Anzahl von Variablen, die mit beruflichem Belastungserleben in Zusammenhang gebracht worden sind (Rudow, 1999). Darunter sind neben Arbeitsplatzmerkmalen auch eine ganze Reihe Personenmerkmale. Determinierende Faktoren von Motivation wie zum Beispiel die Selbstwirksamkeitserwartung sind bereits als Prädiktoren von beruflichem Belastungserleben untersucht worden (Abele & Candova, 2007; Schmitz, G. S., 2001). Darüber hinaus wurden motivationale Variablen als direkte Wirkfaktoren bei der Entwicklung von beruflichem Belastungserleben bisher nicht berücksichtigt. Diese Lücke soll hier nun geschlossen werden. Angeregt durch die breite Forschungsliteratur zur Frage, was der Grund dafür ist, dass sich so viele Lehrkräfte in ihrem Beruf so häufig belastet fühlen, soll in dieser Arbeit das Spektrum der in diesem Zusammenhang untersuchten Personenvariablen erweitert werden. Die folgende Arbeit behandelt die Frage, welche Relevanz die in der Zielori-

In Kapitel 1 der Arbeit wird der Begriff des beruflichen Belastungserlebens erläutert und dessen Verwendung anstelle des verbreiteten Begriffs Burnout begründet. Dann werden zwei theoretische Konzeptionen zum beruflichen Belastungserleben vorgestellt und diskutiert. Danach wird ein Überblick über bislang vorliegende empirische Befunde zum Erklärungswert verschiedener Arbeitsplatzmerkmale und Personenmerkmale für das berufliche Belastungserleben gegeben.


In Kapitel 3 wird zuerst die theoretische Relevanz der Zielorientierungstheorie für den Lehrberuf begründet und empirische Befunde dazu ergänzt. Dann werden die in Kapitel 1 und 2 dargestellten Befunde und die daraus gezogenen Schlussfolgerungen kombiniert und Hypothesen zum Zusammenhang der Zielorientierungen und der Dimensionen des Belastungserlebens abgeleitet.

1 Der Begriff Lehrende wird in der folgenden Arbeit in Abgrenzung zu Studierenden und Schülern als zusammenfassende Bezeichnung für Lehrkräfte, Lehramtsanwärter und Lehramtsstudierende als Unterrichtshandelnde verwendet. Der Begriff Lehramtsanwärter gilt für beide Geschlechter.


Im abschließenden Kapitel 7 erfolgen die zusammenfassende Diskussion aller erwartungskonformen und kritischen Befunde und ein Ausblick auf mögliche weiterführende Studien.
1. Berufliches Belastungserleben

Das berufliche Belastungserleben von Lehrkräften ist, wie in der Einleitung bereits erwähnt, sowohl auf Grund seiner Bedeutung für die Betroffenen selbst als auch wegen seiner Bedeutung für das Gelingen von Bildungsprozessen ein Thema von größter pädagogischer und ökonomischer Bedeutung und folgerichtig ein stark beforschter Gegenstand der Pädagogischen Psychologie. In diesem Kapitel wird daher das Konstrukt in seiner Definition und Entwicklung skizziert werden, um daran anschließend den Stand der Forschung zur Frage darzustellen, welche Faktoren das berufliche Belastungserleben fördern oder lindern.

1.1. Burnout versus berufliches Belastungserleben: eine kritische Begriffsklärung


1. Berufliches Belastungserleben

auch als Resultat einer dysfunktionalen Form von Stress-Bewältigung verstanden (siehe dazu auch Abschnitt 1.2: Ansatz von Cherniss).


**Dimensionen des beruflichen Belastungserlebens:** Die meist zuerst genannte und häufig als Leitsymptom des beruflichen Belastungserlebens angesehene Dimension ist die *emotionale Erschöpfung* (Hallsten, 1993; Maslach & Jackson, 1982; Maslach & Leiter, 2008; Maslach et al., 2001). Sie steht, wie der Name bereits erkennen lässt, für die emotionale Seite des beruflichen Belastungserlebens und ist definiert als ein Gefühl von Ausgelaugt-Sein und Desinteresse für das Berufsleben. Lehrkräfte fühlen sich zum Beispiel schon beim Gedanken an den nächsten Arbeitstag erschöpft.


Der Begriff des Belastungserlebens steht für die subjektive Wahrnehmung von Reaktionen auf objektiv gegebene Belastungsfaktoren. In der Arbeitslehre ist hierfür der Begriff der Beanspruchung gebräuchlich (Rohmert & Rutenfranz, 1975; Scheuch & Schröder, 1990). Dieser steht aber nicht nur für die psychischen sondern auch für physische Reaktionen auf das Einwirken der Belastung. Der Begriff des Belastungserlebens konzentriert sich auf das Erleben und bringt dies auch unmittelbar zum Ausdruck. Aus diesen Gründen wird in dieser Arbeit der Begriff Belastungserleben
Berufliches Belastungserleben

anstelle von Beanspruchung für die Benennung des unter dem Namen Burnout bekannt gewordenen Konzepts verwendet. Damit schließt die Arbeit an die in pädagogischer und klinischer Literatur gebräuchliche Begriffswahl an (Abele & Candova, 2007; Kruse, Schmitt & Re, 1999). Berufliches Belastungserleben steht also für die Reaktion auf die subjektive Wahrnehmung objektiver Belastungsfaktoren und wird als ein sich kontinuierlich entwickelnder Prozess verstanden.

Das beschriebene neue Begriffsverständnis ermöglicht es, dass interessierende Phänomen - also berufliches Belastungserleben - auch bei solchen Personen zu analysieren, die erst dabei sind, in die Rolle einer voll ausgebildeten Lehrkraft hineinzuwachsen. Lehramtsstudierende und Lehramtsanwärter haben zwar durch Praktika bereits Einblicke in den Beruf des Lehrers gewinnen können und Erfahrungen dazu gesammelt, wie ihre eigenen persönlichen Fähigkeiten mit den Gegebenheiten des Berufes interagieren, den möglichen Belastungen aber sind sie dabei noch nicht dauerhaft ausgesetzt. So würde man bei ihnen noch nicht von Burnout sprechen, wenn man berücksichtigen will, dass Burnout das Resultat chronisch und langfristig wirkender Prozesse sein soll (Maslach, 1999). Berufliches Belastungserleben können diese Personen bezogen auf diese gemachten Erfahrungen dennoch aufweisen.


1.2. Theoretische Ansätze zum Konstrukt berufliches Belastungserleben

In seinen Anfängen war das Konstrukt berufliches Belastungserleben eher ein mehr oder weniger breites Muster von unterschiedlichen Symptomen als ein Konstrukt, dass auf einer Theorie beruht, die Aussagen zu Entstehung und Entwicklung tätigt (Hallsten, 1993). Eine theoretische Arbeit aus der Entstehungszeit des Konstrukts macht deutlich, wie breit und unspezifisch das berufliche Belastungserleben in seinen Anfängen war (Freudenberger, 1974). Freudenberger nannte in seinem ersten Artikel über das Syndrom physische Anzeichen wie Erschöpfung und Übermüdung

In den folgenden Jahren entwickelten sich darauf aufbauend vielfältige theoretische Ansätze, die berufliches Belastungserleben auf verschiedene Ursachen und Bedingungsgefüge zurückführten, wobei sowohl das Individuum als auch die Bedingungen des Arbeitsplatzes ins Zentrum der Betrachtung gestellt wurden (zuf. Barth, 1992; Burisch, 1989; Enzmann & Kleiber, 1989).


1. Berufliches Belastungserleben

Abbildung 1. Entwicklung des beruflichen Belastungserlebens (nach Cherniss, 1980, S. 18)


1. Berufliches Belastungserleben

Abbildung 2. Strukturelles Modell des beruflichen Belastungserlebens (nach Maslach et al., 1996, S. 36)

1. Berufliches Belastungserleben

der Dimensionen des Belastungserlebens nur an, dass davon auszugehen sei, dass emotionale Erschöpfung und Depersonalisierung vor allem durch die Wahrnehmung von Arbeitsüberlastung und Rollenkonflikten entsteht, während Leistungsmangelwahrnehmung eher durch fehlenden Einfluss bei Entscheidungsprozessen und mangelnde soziale Unterstützung ausgelöst wird (Maslach et al., 1996; Maslach et al., 2001).


Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Cherniss Konzeption (Cherniss, 1980) der Entwicklung von beruflichem Belastungserleben durch die Berücksichtigung bestehender Theorien zum Umgang mit Belastungen eine gute theoretische Basis bietet, während die Entwicklung der Konzeption von Maslach und Kollegen (1996) ein prak-
1. Berufliches Belastungserleben

...tikabel einzusetzendes Instrument zur Erfassung von beruflichem Belastungserleben bietet².


Als Fazit dieser Überlegungen wird in der vorliegenden Arbeit auf das Maslach Burnout Inventar (Maslach et al., 1996), dass hinsichtlich der Häufigkeit der Rezeption in der Literatur anderen Ansätzen weit voraus ist, als Erfassungsinstrument für

1. Berufliches Belastungserleben

das berufliche Belastungserleben von Lehrenden zurückgegriffen. Bei der Ableitung
von Hypothesen, bei denen die innere Struktur des beruflichen Belastungserlebens
eine Rolle spielt, werden neben den dazu gehörigen theoretischen Annahmen von
Maslach und Kollegen (2001) auch die theoretischen Überlegungen von Cherniss
(1980) berücksichtigt.

1.3. Zusammenhänge zwischen beruflichem Belastungserleben und anderen
Konstrukten

Wie bereits in der Einleitung erwähnt wurde, ist das berufliche Belastungserleben bei
Lehrkräften gegenüber anderen Berufsgruppen erhöht, was mit hohem Krankenstand und einem relativ frühen Ausscheiden aus dem Erwerbsleben einhergeht
(Jehle, 1997; Lehr, 2004). Neben den Nachteilen für das Bildungssystem als Gan-
es, die aus den hohen Krankenständen und Frühpensionierungen ableitbar sind, ist
ein Nachteil des Belastungserlebens betroffener Lehrkräfte auf deren Schüler belegt.
Klusmann und Kollegen (2006) konnten zeigen, dass Schüler sich von betroffenen
Lehrkräften weniger gut in ihrem Lernen unterstützt fühlen als von nicht betroffenen
Lehrkräften. Dies sind zentrale Gründe dafür, nach Ursachen für die Entstehung von
beruflichem Belastungserleben zu suchen und andere Einflussfaktoren von berufli-
chem Belastungserleben zu prüfen. Einige Studien haben bereits Faktoren identifi-
ziert, die in Zusammenhang mit der Entwicklung von beruflichem Belastungserleben
bei Lehrkräften stehen. Deren Befunde sollen nun im Folgenden vorgestellt werden.
Grundlegend kann man Einflussfaktoren dahingehend unterscheiden, ob sie eher ein
Kennzeichen des Arbeitsplatzes darstellen, oder ob sie ihren Ursprung eher in der
Person selbst haben. Zuerst soll hier auf die Arbeitsplatzmerkmale eingegangen
werden.

1.3.1. Arbeitsplatzmerkmale

Eine Vielzahl von kritischen Faktoren des Arbeitsplatzes wurden bereits mit der Ent-
wicklung von beruflichem Belastungserleben in Zusammenhang gebracht (Rudow,
1999). Befunde zu Rollenkonflikt, allgemeiner Arbeitsmenge, Klassenklima, Ent-
scheidungsgewalt, Selbstwert und Feedback werden nachfolgend einzeln bespro-
chen.

Rollenkonflikt, Arbeitsmenge, Klassenklima, Entscheidungsgewalt und Selbstwert:
Byrne (1999) konnte in ihrem Review Zusammenhänge zwischen den Dimensionen

Ein Problem der Betrachtung des Einflusses von Arbeitsplatzmerkmalen auf das berufliche Belastungserleben von Lehrkräften liegt in deren Erfassung, die zumeist auf subjektiven Verfahren wie Selbsteinschätzungen beruhen (Gerwing, 1994). Hier wäre es wünschenswert objektivere Einschätzungen der Gegebenheiten im Unterricht zu besitzen um auszuschließen, dass die erhobenen Arbeitsplatzmerkmale bereits durch die im Folgenden behandelten Personenmerkmale beeinflusst sind.

1.3.2. Personenmerkmale

Häufig als kritische Faktoren für die Entwicklung von beruflichem Belastungserleben untersuchte Personenmerkmale sind Persönlichkeitsfaktoren wie die Big Five. Aber auch die Selbstwirksamkeitserwartungen, Kontrollüberzeugungen, wahrgenommene Reziprozität, Copingstrategien und wahrgenommene soziale Unterstützung sind teilweise sehr breit untersucht. Im Folgenden sollen diese Personenmerkmale jeweils einzeln besprochen werden.

genommene Reziprozität kann sich auch in der wahrgenommenen Qualität und Quantität von Feedback ausdrücken. Damit ist das Arbeitsplatzmerkmal Feedback auch bis zu einem gewissen Punkt ein Personenmerkmal (vgl. auch Abschnitt 1.3.1).


Soziale Unterstützung: Ein weiteres für das Verständnis von beruflichem Belastungserleben relevantes Personenmerkmal ist die wahrgenommene soziale Unterstützung. Man könnte es als eine Eigenschaft des Arbeitsplatzes auffassen, ob es dort Menschen gibt, die Unterstützung leisten. In der vorliegenden Arbeit wird die wahrgenommene soziale Unterstützung aber ausdrücklich als Personenmerkmal klassifiziert, weil die absolute Menge an Unterstützung weniger wichtig für die Wirkung auf berufliches Belastungserleben ist als der Unterschied zwischen erhoffter und wahrgenommener Unterstützung (Maslach & Leiter, 1999).

Daher wurde in einer Studie genauer untersucht, ob Unterschiede im Einfluss der sozialen Unterstützung verschiedener Unterstützergruppen auf das berufliche Belastungserleben identifizierbar sind. Van Dick und Kollegen (Van Dick, Wagner, Petzel et al., 1999) fragten getrennt nach der Unterstützung durch das Kollegium, durch die Schulleitung und durch den privaten Hintergrund und konnten zeigen, dass sich Lehrkräfte bereits weniger belastet fühlten, wenn sie sich von einer dieser Gruppen unterstützt fühlten.


1.4. Zusammenfassung zum Konstrukt berufliches Belastungserleben

In der Einleitung wurde der große Bedarf an Erkenntnissen dazu verdeutlicht, wie es zu beruflichem Belastungserleben kommt und welche Maßnahmen eine Reduzierung dieses Zustandes herbeiführen könnten. Die Folgen des Belastungserlebens für die betroffenen Lehrkräfte, ihre Schüler, Schulen und das Bildungssystem im Ganzen machen eine Veränderung der Bedingungen im Bildungsprozess erforderlich, die einerseits am Arbeitplatz und andererseits an der Person ansetzen kann.

Die Darstellung der Entwicklung des Konstrukts berufliches Belastungserleben und die Betrachtung einiger theoretischer Ansätze verdeutlichten die Struktur des beruflichen Belastungserlebens bei gleichzeitigem Aufzeigen begrifflicher Schwierigkeiten und der noch fehlenden Sicherheit über die inneren Verhältnisse des Konstruktes.
Die Sichtung der Forschungsliteratur zeigte, dass berufliches Belastungserleben bei Lehrkräften mit vielfältigen Determinanten in Zusammenhang gebracht werden kann. Neben den diversen Arbeitsplatzmerkmalen, die vor allem mit den Dimensionen emotionale Erschöpfung und Depersonalisierung in Zusammenhang stehen, waren unter den mit dem Belastungserleben verbundenen Personenmerkmalen die Persönlichkeitsfaktoren als relativ unveränderliche und die wahrgenommene soziale Unterstützung, Selbstwirksamkeitserwartung und das Copingverhalten als relativ veränderliche Merkmale besonders hervorzuheben.

Bei der Betrachtung dieser Zusammenfassung fällt auf, dass motivationale Faktoren bisher bei der Suche nach Einflussfaktoren auf das berufliche Belastungserleben nicht berücksichtigt wurden.

Diese Lücke wird in der vorliegenden Arbeit geschlossen, indem Zusammenhänge zwischen beruflichem Belastungserleben und motivationalen Zielorientierungen untersucht werden sollen. Dazu werden im Folgenden die Zielorientierungstheorie erläutert und die in der vorliegenden Arbeit untersuchten Zielorientierungen im Einzelnen vorgestellt.
2. Zielorientierungen


2.1. Zielorientierungstheorie – Herleitung und Einbettung


Ziele sind dabei auch Vorwegnahmen von Handlungsergebnissen, die mehr oder weniger bewusst zustande kommen und Beurteilungsgrundlagen für die abschließende Bewertung des Handlungsergebnisses liefern (Kleinbeck, 2006). Zielorientierungen stellen entsprechend Tendenzen dar, in herausfordernden Situationen be-
stimmte Ziele bevorzugt zu verfolgen, bestimmte Informationen bevorzugt zu beachten und bestimmte Bewertungsmaßstäbe bevorzugt anzulegen.

In dieser Arbeit werden drei Zielorientierungen untersucht. Die **Lernzielorientierung** als der Wunsch, die eigenen Kompetenzen zu erweitern, die **Annäherungsleistungszielorientierung** als der Wunsch, die eigenen Kompetenzen zu demonstrieren und die **Vermeidungsleistungszielorientierung** als der Wunsch, die eigenen Kompetenzmängel zu verstecken (Dickhäuser, Butler & Tönjes, 2007; Spinath, Stiensmeier-Pelster, Schöne & Dickhäuser, 2002). Diese Zielorientierungen sind dem Leistungs- motiv zuzuordnen, denn leistungsmotiviert zu sein, bedeutet im psychologischen Sinne ein Verhalten zu zeigen, dass auf die Bewertung der eigenen Tüchtigkeit in Auseinandersetzung mit einem Gütemaßstab abzielt (Brunstein & Heckhausen, 2006; Rheinberg, 2000). Dabei sind als Gütemaßstäbe vorgegebene Standards, wie zum Beispiel eigene frühere Leistungen (individuelle Bezugsnorm) oder die Leistungen anderer Personen (soziale Bezugsnorm) verwendbar. Aus der Wahl des Gütemaßstabs ergibt sich eine jeweils unterschiedliche Fokussierung auf Situationseigenschaften und eine unterschiedliche Ergebnisbewertung selbst bei objektiv gleichem Handlungsergebnis. Theoretischen Annahmen zufolge geht die Lernzielorientierung bevorzugt mit einer Fokussierung auf die individuelle Bezugsnorm einher, die Annäherungs- und die Vermeidungsleistungszielorientierung bevorzugt mit der sozialen Bezugsnorm (Rheinberg, 2006) Eine Studie konnte diese Zusammenhänge bestätigen (Schöne, Dickhäuser, Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2004).

teren Forschergruppen Zielorientierungstheorien entwickelt, die in ihren theoreti-
schen Annahmen der Theorie von Dweck sehr ähnlich sind (Ames & Ames, 1984; Köller, 1998; Köller & Schiefele, 2006; Nicholls, 1984; Nicholls, Patashnick & Nolen, 1985). In allen drei Forschergruppen wurde eine Zielorientierung postuliert, die für
die Tendenz steht, die eigene Leistung zeigen zu wollen (Leistungszielorientierung)
und eine Zielorientierung, die für die Tendenz steht, Leistungen verbessern zu wol-
len (Lernzielorientierung). Alle drei Theorien stimmen darin überein, dass Personen
mit einer bestimmten Zielorientierung jeweils eine bestimmte Bezugsnorm präferie-
ren. Während angenommen wurde, dass Personen, die leistungszielorientiert sind, 
eher soziale Vergleiche anstellen, wurden für Personen mit Lernzielorientierung eher 
intraindividuelle, temporale Vergleiche angenommen. Die Konzeptionen der drei
Forschergruppen unterscheiden sich aber darin, wie stark dieser Unterschied in der
Bezugsnormpräferenz für die Zielorientierungen definierend ist. Während Nicholls 
(1984) die Bezugsnormorientierung als unterscheidendes Merkmal annahm, wurde
des gemeinsamen Auftretens ausgegangen. Die Höhe des Zusammenhangs beider
Konstrukte spricht eher gegen die Annahme von Nicholls und für die Annahme von
Dweck bzw. Ames und Ames (Schöne et al., 2004). Nicholls versuchte weiterhin sei-
ne Zielorientierungen auch in einen Entwicklungsprozess einzubetten. Er ging davon
aus, dass die Lernzielorientierung (bei ihm Aufgabenorientierung) die erste Zielorien-
tierung ist, die kleine Kinder verfolgen, da sie nur zu temporalen Vergleichen ihrer
eigenen Leistung neigen. Die Leistungszielorientierung (bei Nicholls Ichorientierung
genannt) komme erst zu einem späteren Zeitpunkt hinzu, da Kinder erst zu einem
späteren Zeitpunkt soziale Vergleiche heranziehen, um die eigenen Leistungen zu
bewerten. Untersuchungen konnten allerdings belegen, dass bereits im Grundschul-
alter Kinder sowohl individuelle als auch soziale Vergleiche zur Bewertung der eige-
enen Leistung heranziehen (Dauenheimer & Frey, 1996). Darum erscheint dieser
Entwicklungsunterschied für die weitere Untersuchung des Einflusses von Zielorien-
tierungen vernachlässsigbar. Die Konzeption von Nicholls wird daher für die vorlie-
gende Arbeit nicht zugrunde gelegt.
Zwei der drei Forschergruppen postulierten zusätzlich zu den beschriebenen Lern-
und Leistungszielorientierungen jeweils eine weitere Zielorientierung. Ames und
Ames (1984) untersuchten zusätzlich noch eine Ausrichtung auf moralische Verant-
wortung, die in der weiteren Literatur aber kaum Beachtung gefunden hat und auch
2. Zielorientierungen


**Verwandte Konstrukte:** Die Einbettung der Zielorientierungen in einen Kontext von verwandten Konstrukten wird in der Abbildung 3 verdeutlicht.

<table>
<thead>
<tr>
<th>naive Theorie über die eigene Intelligenz/Situationseigenschaften</th>
<th>Zielorientierung</th>
<th>Fähigkeits-</th>
<th>Verhalten nach Misserfolg</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Kompetenz ist veränderbar/ Situation erlaubt Explorationsverhalten</td>
<td>Lernzielorientierung</td>
<td>hoch $\rightarrow$ meisternd</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Kompetenz ist unveränderbar/ Situation ist auf Leistungsmessung ausgerichtet</td>
<td>Leistungszielorientierung</td>
<td>niedrig $\rightarrow$ meisternd</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Abbildung 3.** Einfluss von Zielorientierungen und Fähigkeitsselbstkonzept auf Lernverhalten (modifiziert nach Köller, 1998, vgl. auch Dweck, 1986)

**Naive Theorien:** Entsprechend der Zielorientierungstheorie von Dweck (1986) kommt die Präferenz für eine Zielorientierung durch so genannte naive Theorien über die eigene Intelligenz zustande. Nach Dweck (1986) nehmen Menschen diesen naïven Theorien entsprechend entweder an, dass ihre eigene Kompetenz ein unveränderbares Merkmal ist oder dass sich ihre eigene Kompetenz verändern lässt. Aus der Präferenz für eine dieser Annahmen ließe sich dann die bevorzugte Zielorientierung ableiten. Die Lernzielorientierung, die darauf ausgerichtet ist, die eigene Kompetenz zu erweitern (also zu verändern), würde dementsprechend von Personen verfolgt, die daran glauben, dass eine Veränderung ihrer Kompetenz möglich ist. Die Leistungszielorientierung, also das Ziel, die eigene Kompetenz zu beweisen bzw. deren Fehlen zu kaschieren, liegt im Gegensatz dazu besonders den Personen nahe, die
glauben, dass die eigene Kompetenz unveränderbar ist. Für diese Personen bedeutet die Auseinandersetzung mit einer Herausforderung stets eine selbstwertrelevante Bewertungssituation, denn auf Grund der angenommenen Unveränderbarkeit der eigenen Kompetenz würde jedes (nicht) Sichtbarwerden der eigenen Kompetenz eine stabile Aussage über die Person selbst und ihre Wertigkeit zulassen. Daher ist davon auszugehen, dass Personen, die leistungsorientiert sind, sich leichter in ihrem Selbstwert bedroht fühlen. Untersuchungen konnten Zusammenhänge zwischen Testängstlichkeit und sowohl der Vermeidungs- als auch der Annäherungsleistungsorientierung zeigen, was die Annahme stützt, dass für diese Zielorientierungen das Thema Selbstwertbedrohung relevant ist (Elliot & McGregor, 1999).

der Folge zu den erwarteten Unterschieden in der Leistungsfähigkeit (vgl. Abschnitt 2.2.2).


**Modifikationen:** Die Zielorientierungstheorie erfuhr im Laufe ihrer 30-jährigen Entwicklung einige Modifikationen (Balke & Stiensmeier-Pelster, 1995; Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot & Thrash, 2002; Spinath, Stiensmeier-Pelster, Schöne & Dickhäuser, 2002). Eine der wichtigsten Weiterentwicklungen der Zielorientierungstheorie ist die Berücksichtigung einer Unterscheidung der Zielorientierungen hinsichtlich der Richtung, in der die Ziele formuliert sind. Bereits in den fünfziger Jahren war von Atkinson auf die Bedeutung des Unterschiedes hingewiesen worden, ob man seine Motivation darauf ausrichtet, sich auf einen erwünschten Zustand zuzubewegen oder sich von einem unerwünschten Zustand wegzubewegen (Atkinson, 1957). In der Zielorientierungstheorie wurde dies zuerst durch eine Unterteilung der Leistungszielorientierung in die Annäherungsleistungszielorientierung und die Vermeidungsleistungszielorientierung umgesetzt (Elliot & Church, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996; Elliot & McGregor, 1999; Elliot, McGregor & Gable, 1999; Elliot, Shell, Bouas & Maier, 2005; Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot & Thrash, 2002; Sideridis, 2005). Wie bereits oben erwähnt, steht die Annäherungsleistungszielorientierung für den Wunsch, die eigene Kompetenz zu beweisen, während die Vermeidungsleistungs-

Aspekte: Genauer betrachtet bedeutet die Berücksichtigung der Überlegungen Atkinsons, dass Zielorientierungen nun als Konstrukte verstanden werden, die zwei Aspekte vereinen (Darnon, Harackiewicz, Butera, Mugny & Quiamzade, 2007; Elliot & Church, 1997; Elliot & McGregor, 2001; Fryer & Elliot, 2007). Der eine Aspekt betrifft die Unterscheidung zwischen dem Wunsch nach Kompetenzbeweis (Leistungsfokus) und dem Wunsch nach Kompetenzerweiterung (Lernfokus), der andere Aspekt betrifft die Unterscheidung zwischen dem Wunsch, sich einem angenehmen Ziel anzunähern (Annäherungsfokus) und dem Wunsch, sich von einem unangenehmen Ziel zu entfernen (Vermeidungsfokus).

Lern- vs. Leistungsfokus: Wie in Abschnitt 2.1 bereits erläutert wurde, äußert sich der Unterschied zwischen dem Lern- und dem Leistungsfokus entsprechend der Zielorientierungstheorie in der wahrgenommenen Bedeutung von Leistungsergebnissen für den eigenen Selbstwert. Leistungszielorientierte Personen empfinden Leistungsergebnisse als Hinweise auf ihre als unveränderlich wahrgenommene Kompetenz. Misserfolge sind für sie daher potentiell selbstwertbedrohlich. Diese starke Selbstwertrelevanz ihrer Leistungsergebnisse macht sie anfällig für Interferenzeffekte in der Form, dass sie Aufmerksamkeit auf nicht aufgabenrelevante Informationen richten, was durch entsprechende Gedanken zum Ausdruck kommt und sich in Leistungsdefiziten niederschlägt (Elliott & Dweck, 1988; Stiensmeier-Pelster & Schlangen, 1996). Lernzielorientierte Personen nehmen Leistungsergebnisse als Informationsquelle über eigene Weiterentwicklung wahr und fühlen sich durch mögliche Misserfolge nicht in ihrem Selbstwert beeinflusst, was sich in selbst instruierenden und selbst motivierenden Gedanken äußert (Elliott & Dweck, 1988). Darüber hinaus sind durch die Verknüpfung des Leistungsfokus mit dem Selbstwert auch ne-

---

3 Denkbar ist zwar ein Klavierspieler, der regelmäßig mit dem Ziel übt, eine Partitur nicht zu verlernen. Problematisch dabei ist aber, dass der Klavierspieler bei diesem Fokus streng genommen nicht mehr lernt. Er sucht nicht nach neuen Erfahrungen und Erweiterung seiner Kenntnisse beim Ausführen der bekannten Handlung, sondern versucht lediglich, die eingeübte Handlung durch Wiederholung zu festigen.
negative Emotionen nach einem Misserfolg, die die Bewältigung von Misserfolgserfahrungen erschweren, eher mit Leistungszielorientierung als mit Lernzielorientierung verknüpft (Elliott & Dweck, 1988).


---

\(^4\) In der Literatur wird diese Unterscheidung vielfach unter den Begriffen *promotion* und *prevention focus* untersucht.


2. Zielorientierungen


Verknüpfung der Aspekte: Die zwei Aspekte einer Zielorientierung (Kompetenzerweiterung bzw. Kompetenzbeweis und Annäherung bzw. Vermeidung) bestimmen je-
2. Zielorientierungen

weil den Wahrnehmungsfokus, der wiederum Effekte der Zielorientierung auf Verhalten und Erleben bestimmt. Während sich bei der Lernzielorientierung zwei Aspekte (Lernfokus und Annäherungsfokus) vereinen, die mit positiven Effekten auf Erleben und Verhalten einhergehen, sind in der Vermeidungsleistungszielorientierung die beiden Aspekte (Leistungsfokus und Vermeidungsfokus) vereint, die mit negativen Effekten auf Erleben und Verhalten einhergehen. Diese beiden Zielorientierungen haben also entgegengesetzte Profile (Fryer & Elliot, 2007).


Nachteilig für eine genaue Zuordnung der Effekte der Zielorientierungen ist, dass auf Grund von häufig gefundenen Nullkorrelationen zwischen Lernzielorientierung und Leistungszielorientierung davon ausgegangen werden kann, dass diese Zielorientierungen unabhängig von einander sind (Köller, 1998). Daher können sie auch gleich-
zeitig verfolgt werden, was die Interpretation einzelner Effekte erschwert (Elliot & Church, 1997).


2.2. Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen und anderen Konstrukten

Im folgenden Kapitel sollen die Zusammenhänge zwischen den Zielorientierungen und einigen Variablen zusammengefasst dargestellt werden, die mit dem beruflichen Belastungserleben von Lehrkräften in Zusammenhang stehen könnten.

---


2. Zielorientierungen

2.2.1. Wahrnehmung und Bewertung von Situationen

Wie in Abschnitt 2.1 beschrieben vereinen sich bei der Lernzielorientierung die Effekte des Lernfokus und des Annäherungsfokus, bei der Vermeidungsleistungszielorientierung die Effekte des Leistungsfokus und des Vermeidungsfokus und bei der Annäherungsleistungszielorientierung die Effekte des Leistungsfokus und des Annäherungsfokus. So zusammengesetzt ergibt sich jeweils die Wirkung der Zielorientierungen. Sie sorgen gemäß der Zielorientierungstheorie dafür, dass jeweils relevante Situationseigenschaften bevorzugt wahrgenommen werden und so ein spezifischer Wahrnehmungsrahmen geschaffen wird (Butler, 1993; Cury et al., 2006; Darnon, Muller, Schrager & Pannuzzo, 2006; Dweck, Mangels & Good, 2004).


In dem Experiment von Elliott und Dweck (1988) verbalisierten Kinder mit nicht nach Annäherung und Vermeidung differenzierten Leistungszielorientierung in Folge eines
experimentell manipulierten Misserfolgs bei der Ausführung einer Leistungsaufgabe mehr negative Gefühle als es die Schüler in der lernzielorientierten Bedingung taten. 


Zielorientierungen

möglichte. Personen die leistungszielorientiert waren, wählten dagegen die Rückmeldungen häufiger, die einen Vergleich mit anderen Teilnehmern ermöglichte. Leistungszielorientierte Personen, die sich selbst nur geringe Fähigkeiten bezogen auf die Testaufgabe zuschrieben, erfragten insgesamt am seltensten überhaupt eine Rückmeldung (Butler, 2000). Befunde einer neueren Studie bestätigten diesen Unterschied in der Präferenz für Informationen (Darnon et al., 2006). Die Forscher ließen ihre Untersuchungsteilnehmer/innen einen Text am Computer bearbeiten, zu dem Fragen zu beantworten waren. Im Anschluss hatten die Untersuchungsteilnehmer/innen die Möglichkeit zu wählen, ob sie weitere Informationen zum Text erhalten wollten, oder wie sie bei den Fragen abgeschnitten hatten, oder ob sie beide Informationen haben wollten. Auch hier wählten die Untersuchungsteilnehmer/innen mit Lernzielorientierung häufiger die Möglichkeit, zusätzliche inhaltliche Informationen zu erhalten, während die Untersuchungsteilnehmer/innen mit Leistungszielorientierung häufiger die Möglichkeit nutzten, Informationen über ihre Leistung zu erhalten.

2. Zielorientierungen

2. Zielorientierungen


kung auf Kompetenzwahrnehmung und Vitalität, zwei Variablen, die Leistungsman-
gelwahrnehmung und emotionaler Erschöpfung ähnlich sind.


2.2.2. Leistung und verwandte Konstrukte

Ursprünglich dazu entwickelt, Leistungsdefizite nach Misserfolgen zu erklären, wurden die Zielorientierungen in vielen Studien in Zusammenhang mit verschiedenen Leistungsmaßen gebracht (Barron & Harackiewicz, 2000; Cury et al., 2006; Elliot & Harackiewicz, 1996; Elliot & McGregor, 1999; Elliot et al., 1999; Elliot et al., 2005; Elliot & Dweck, 1988; Greene & Miller, 1996; Harackiewicz, Barron, Carter, Lehto & Elliot, 1997; Harackiewicz et al., 2002; Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter & Elliot, 2000; Midgley, Kaplan & Middleton, 2001; Miller, Behrens, Greene & Newman, 1993; 1996; Sideridis, 2005; Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2000, 2003). Die Palette der

**Lernstrategien und Persistenz:** Basierend auf Befunden zur Verwendung von Lernstrategien und Persistenz kann die Überlegenheit der Lernzielorientierung damit erklärt werden, dass Lernzielorientierung mit stärkerer Persistenz einhergeht und ebenfalls mit der Nutzung von mehr (tiefenverarbeitenden) Strategien als Leistungszielorientierung (Elliot et al., 1999; Greene & Miller, 1996; Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter & Elliot, 2000; Miller, Behrens, Greene & Newman, 1993; Miller, Greene, Montalvo, Ravindran & Nichols, 1996). Allerdings zeigt sich die klare Überlegenheit der Lernzielorientierung gegenüber der Leistungszielorientierung nur in Arbeiten, die nicht auch die Trennung des Annäherungs- und Vermeidungsfokus bei den Leistungszielorientierungen vollziehen.

Arbeiten, die zwischen Annäherungsleistungs- und Vermeidungsleistungszielorientierung trennten, konnten leistungsförderliche Effekte der Annäherungsleistungszielorientierung zeigen, während die Vermeidungsleistungszielorientierung weiterhin mit schlechten Leistungen einherging (Elliot & McGregor, 1999; Elliot et al., 1999; Elliot et al., 2005). Eine Metaanalyse, die die Effektivität der Lernzielorientierung und der Annäherungsleistungszielorientierung hinsichtlich des Effekts auf Leistung verglich, zeigte, dass die Annäherungsleistungszielorientierung stärkere positive Effekte auf Leistungsergebnisse wie zum Beispiel Testergebnisse, Semesterabschlussnoten oder Anzahl korrekt gelöster Mathematikaufgaben hat als die Lernzielorientierung (Harackiewicz et al., 2002).

**Langfristige Effekte:** Kritisch angemerkt wird hier, dass längerfristige Effekte noch nicht geklärt werden konnten. Da die Lernzielorientierung stärker mit Tiefenlernstrategien und einer positiveren Einstellung zum Lerngegenstand einhergeht, ließe sich vermuten, dass längerfristig die Lernzielorientierung bessere Effekte auf Leistung


2.2.3. Befunde zu Effekten von Zielorientierungen im Arbeitskontext


9 Es wird davon ausgegangen, dass leistungszielorientierte Personen mit hohem Fähigkeitsselbstkonzept einen Misserfolg auf mangelnde Anstrengung oder andere veränderbare Ursachen attribuieren, was dann eine Verunsicherung unwahrscheinlich macht (Köller, 1998; Stiensmeier-Pelster & Schlangen, 1996).


zielorientierte Personen fehlerhafte Leistungen nicht als stabile Informationen über ihre Begabungen wahrnehmen, während für vermeidungsleistungszielorientierte Personen das Eingeständnis, etwas nicht zu können, gleichzeitig das Eingeständnis ist, nur eine geringe Begabung zu besitzen. Für die Annäherungsleistungszielorientierung fanden sich keine Zusammenhänge zu einer der beiden Einstellungen gegenüber Hilfesucheverhalten.

In einer Studie an Lehramtsanwärtern konnten ähnliche Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen und der Wahrnehmung von Hilfesucheverhalten gezeigt werden (Dickhäuser, Butler et al., 2007). Vermeidungsleistungszielorientierte Lehramtsanwärter nahmen Hilfesuche als bedrohlich war, während lernzielorientierte Lehramtsanwärter Hilfesuche als nützlich empfanden. Damit entsprechen diese Befunde denen von Studien aus dem Lernkontext, wo Studierende in Abhängigkeit von ihrer Zielorientierung Feedback unterschiedlich stark nützlich und kostenintensiv fanden und entsprechend unterschiedlich häufig einholten (vgl. 2.2.1).

Zusammengefasst zeigen die Befunde, dass die Zielorientierungstheorie auch im Arbeitskontext relevant ist und ähnlich wie im Lernkontext geeignet ist, zur Erklärung von Unterschieden zwischen berufstätigen Personen hinsichtlich verschiedener Erlebens- und Verhaltensvariablen beizutragen. Entsprechend wiederholen sich die in den vorangegangenen Abschnitten gemachten Annahmen, dass die Lernzielorientierung und die Annäherungsleistungszielorientierung negativ mit der Leistungsangelwahrnehmung einhergehen sollte, die Vermeidungsleistungszielorientierung jedoch positiv. Hinsichtlich emotionaler Erschöpfung und Depersonalisierung lassen sich auf der Basis der Befunde im Arbeitskontext nur wenige Schlussfolgerungen ziehen. Es lässt sich aber zum Beispiel vermuten, dass Lehrkräfte, in Abhängigkeit davon wie sie Hilfesucheverhalten wahrnehmen, unterschiedlich häufig selbst Hilfe suchen und Hilfe angeboten bekommen. Dies könnte sich auf ihre Wahrnehmung von sozialer Unterstützung am Arbeitsplatz auswirken und diese gilt bereits als Prädiktor für berufliches Belastungserleben (vgl. 1.3.2). Damit wären, vermittelt über diese Faktoren, auch Effekte der Zielorientierungen auf emotionale Erschöpfung und Depersonalisierung denkbar. Dementsprechend wiederholen sich auch für diese beiden Dimensionen des Belastungserlebens die gemachten Annahmen. Während Lernzielorientierung und Annäherungsleistungszielorientierung in einem negativen Verhältnis zu emotionaler Erschöpfung und Depersonalisierung stehen sollten, wird
für die Vermeidungsleistungszielorientierung ein positives Verhältnis zu emotionaler Erschöpfung und Depersonalisierung vermutet.

2.3. Zusammenfassung zur Zielorientierungstheorie und kritische Punkte


3. Anwendung der Zielorientierungstheorie auf den Lehrberuf


3.1. Theoretische Überlegungen und erste empirische Befunde zur Relevanz von Zielorientierungen im Lehrberuf

Aus folgenden Überlegungen heraus ist anzunehmen, dass Lehrkräfte in ihrem Unterricht Lern- und Leistungsziele verfolgen:

Lernziele: Die Entwicklung eines Lernziels, also des Ziels, die eigenen Kompetenzen weiterzuentwickeln, beginnt mit der Wahrnehmung des eigenen Entwicklungsbedarfs. Die Selbstreflexion, ein explizites Thema in beiden Ausbildungsphasen von Lehrkräften (Kraler, 2007; Weyand, 2006), fördert diese Wahrnehmung. Mit Lerntagsgebüchern und Portfolios werden Lehramtsstudierende dazu angeregt, ihre Fähigkeit zur Reflexion professionsspezifischer Kompetenzen zu fördern. Im Referendariat analysieren Lehramtsanwärter eigenes Verhalten in einer Unterrichtsstunde im Anschluss an die Unterrichtsstunde mit den anderen Lehramtsanwärtern und dem Leiter ihres Ausbildungsseminars. Dadurch soll es ihnen möglich werden, die eigenen Handlungen auf der Basis ihres pädagogischen und didaktischen Wissens zu beurteilen und Ziele in Bezug auf die Entwicklung der eigenen Kompetenzen zu formulieren. Langfristig sollen die Lehrkräfte selbständig Schwachstellen erkennen und eine Weiterentwicklung ihrer Fähigkeiten angehen können. Die Fähigkeit zur Selbstanalyse ist für Lehrkräfte besonders wichtig, da sie wenig Gelegenheit haben, Rückmel-
3. Anwendung der Zielorientierungstheorie auf den Lehrberuf

...dungen anderer Lehrkräfte einzuholen, um das eigene Verhalten und Wirken zu prüfen.


---

10 Eigenverantwortlich erteilter Unterricht, ist Unterricht der von Lehramtsanwärtern ohne Beaufsichtigung einer voll ausgebildeten Lehrkraft erteilt wird.


In einem nächsten Schritt wurden aus den Aussagen der Lehrkräfte Items generiert, die Butler 100 Lehrkräften zur Beantwortung vorlegte, um die Reliabilität der aus den 28 Items gebildeten vier Skalen zu prüfen. Auf der Basis dieser Untersuchung wurden 16 Items identifiziert, die vier Skalen bildeten, mit denen die oben benannten vier Zielorientierungen erfasst werden sollten. In einer weiteren Studie wurden die verbliebenen 16 Items Lehrkräften (N = 320) zur Beantwortung vorgelegt. Die resultierenden Daten wurden halbiert und jeweils eine Substichprobe (n = 150) einer explorativen und eine Substichprobe (n = 170) einer konfirmatorischen Faktorenanalyse unterzogen. Beide Analysen bestätigten die faktorielle Struktur der vier postulierten Zielorientierungen in den Lehrkräftestichproben und stützen damit die Annahme, dass die Zielorientierungstheorie ein geeignetes Konzept darstellt, um einen Teil des beruflichen Erlebens von Lehrkräften zu beschreiben.

3.2. Theoretische Überlegungen zum Einfluss der Zielorientierungen auf das berufliche Belastungserleben von Lehrenden basierend auf empirischen Befunden der derzeitigen Forschung


Annäherungsleistungszielorientierte Lehrkräfte sollten in ihrer Leistungsfähigkeit nicht beeinträchtigt sein und daher wenig Leistungsmangel wahrnehmen. Zwar könnten Situationen, in denen die Lehrkräfte Unsicherheit empfinden, ihre Leistungsfähigkeit beeinträchtigen, wenn diese aufgabenirrelevante Gedanken hervorrufen. Die hohe Ausdauer, Anstrengungsbereitschaft und das bestätigende Feedback sollten die Leistungsfähigkeit der annäherungsleistungszielorientierten Lehrkräfte aber unterstützen, sodass insgesamt die Befunde eher für die Annahme sprechen, dass Annäherungsleistungszielorientierung auf die Leistungsmangelwahrnehmung reduzierend wirkt.
leistungszielorientierte Lehrkräfte sollten daher mehr emotionale Erschöpfung empfinden.

Für lernzielorientierte Lehrkräfte entfallen die Bedrohung des Selbstwerts und die damit einhergehenden Gefühle (Dweck & Leggett, 1988; Pekrun et al., 2006). Entsprechend sollten sie keine Selbstkontrollkapazität benötigen, um diese Gefühle zu kontrollieren. Da darüber hinaus auch keine Grübeleien ausgelöst werden, sollten lernzielorientierte Lehrkräfte ihre kognitive Kapazität uneingeschränkt für die Lösung der eigentlichen Lehraufgabe nutzen können. Erschöpfungszustände würden durch diesen Wahrnehmungsfokus also nicht ausgelöst, was sich in einer geringeren Wahrnehmung von Erschöpfung bei lernzielorientierten Lehrkräften äußern sollte.


Annäherungsleistungszielorientierten Personen kommen die positiven Effekte des Annäherungsfokus zu Gute, die in Abschnitt 2.1 ausgeführt wurden: Schnellere Verarbeitung von positiven Informationen (De Lange & Van Knippenberg, 2007), Flexibilität Risikobereitschaft und das Finden von neuen Lösungen für alte Probleme (Friedman & Förster, 2001). Der Annäherungsfokus begünstigt die ungehinderte kognitive Verarbeitung von Informationen, was einer schnellen Erschöpfung vorbeugen sollte. Annäherungsleistungszielorientierung geht darüber hinaus positiv mit Stolz und Freude einher (Pekrun et al., 2006). Annäherungsleistungszielorientierten Personen gelingt es also, das eigene Handeln positiv zu bewerten, was emotionale Ressourcen schützt. Kombiniert mit den positiven Effekten für die kognitive Verarbeitung von Informationen ergibt sich daraus, dass sich Annäherungsleistungszielorientierung eher reduzierend auf die emotionale Erschöpfung von Lehrkräften auswirken


Modell: Die wesentlichen Annahmen zum Zusammenhang der Zielorientierungen und der Dimensionen des Belastungserlebens, die in diesem Abschnitt dargelegt wurden, werden in Abbildung 4 in einem Modell zusammengefasst.


Das Modell drückt darüber hinaus die Vermutung aus, dass Zielorientierungen in Wechselwirkung mit Anforderungen und Ressourcen stehen, die ihrerseits das berufliche Belastungserleben beeinflussen. Damit soll die Möglichkeit verdeutlicht wer-

Insgesamt bietet die Zielorientierungstheorie einen viel versprechenden Ansatz für die Erklärung der Entwicklung von beruflichem Belastungserleben. Sie kann versteht helfen, warum in einer Arbeitsumgebung, die durch belastende Arbeitsplatzmerkmale gekennzeichnet ist, sowohl Lehrkräfte tätig sind, die zunehmend an beruflichem Belastungserleben leiden und vorzeitig in Pension gehen, als auch Lehrkräfte, die bis ins hohe Alter arbeitsfähig bleiben.

3.3. Zusammenfassung und Hypothesen


In der vorliegenden Arbeit soll basierend auf den theoretischen Überlegungen und anknüpfend an die berichteten empirischen Befunde untersucht werden, ob Zielorientierungen einen Einfluss auf das berufliche Belastungserleben von Lehrkräften haben. Folgende Hypothesen sollen geprüft werden:
3. Anwendung der Zielorientierungstheorie auf den Lehrberuf

- Die berufliche Lernzielorientierung von Lehrkräften hat einen negativen Effekt auf Leistungsmangelwahrnehmung, emotionale Erschöpfung und Depersonalisierung.
- Die berufliche Annäherungsleistungszielorientierung von Lehrkräften hat einen negativen Effekt auf Leistungsmangelwahrnehmung, emotionale Erschöpfung und Depersonalisierung.
- Die berufliche Vermeidungsleistungszielorientierung von Lehrkräften hat einen positiven Effekt auf die Leistungsmangelwahrnehmung, emotionale Erschöpfung und Depersonalisierung.
4. Studien 1, 2 und 3: Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen und beruflichem Belastungserleben im Querschnitt


4.1. Studie 1: Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen und beruflichem Belastungserleben bei Lehrkräften – Querschnitt

In einem ersten Schritt wurde geprüft, ob ein Zusammenhang der Variablen „berufliche Zielorientierung“ und „berufliches Belastungserleben“ bei Lehrkräften im Querschnitt vorhanden ist.

In einem weiteren Schritt erfolgte die Prüfung, in wie fern ein solcher statistischer Zusammenhang auch nachweisbar ist, wenn Persönlichkeitsfaktoren kontrolliert werden. Persönlichkeitsfaktoren, insbesondere Neurotizismus, sind bereits als wesentliche Determinanten von beruflichem Belastungserleben identifiziert worden (vgl. 1.3.2). Daher kann eine Kontrolle der Persönlichkeitsfaktoren, bei der Beurteilung der Relevanz der Zielorientierungen für die Forschung zum beruflichen Belastungserleben bei Lehrkräften hilfreich sein. Welche Zielorientierungen eine Person verfolgt, kann mit ihren Persönlichkeitsfaktoren zusammenhängen. Neurotizismus beinhaltet zum Beispiel eine Neigung zur Ängstlichkeit (Ostendorf & Angleitner, 2004). Die Häufung von negativen Gedanken und Gefühlen, die die Verfolgung von Ver-
meidungszielen mit sich bringt, könnte durch diesen Persönlichkeitsfaktor und die mit ihm einhergehende Sensibilität gegenüber bedrohlichen Informationen zusätzlich unterstützt werden. Die Kontrolle von Persönlichkeitsfaktoren sollte die Wirkung der Zielorientierungen jedoch nicht vollständig aufheben, wie die Ergebnisse einer Metaanalyse nahe legen (Payne et al., 2007). Hier konnten nach Kontrolle von Persönlichkeitsfaktoren (und kognitiven Fähigkeiten) Zusammenhänge zwischen der Lernzielorientierung und Leistungen im Beruf gezeigt werden. Im Einzelnen sollen in dieser Studie folgende Hypothesen geprüft werden:

1. Die Lernzielorientierung von Lehrkräften hat einen negativen Effekt auf die Leistungsmangelwahrnehmung, emotionale Erschöpfung und Depersonalisierung.

2. Die Annäherungsleistungszielorientierung von Lehrkräften hat einen negativen Effekt auf die Leistungsmangelwahrnehmung, emotionale Erschöpfung und Depersonalisierung.


4.1.1. Methode

**Stichprobe:** Für die Untersuchung wurden befreundete Lehrkräfte gebeten, Fragebögen an Kollegen mit der Bitte, diese zu bearbeiten, weiterzugeben. Die Vertrautheit der Teilnehmer mit der Vermittlungsperon lässt vermuten, dass die Lehrkräfte wahrscheinlich in stärkerem Maße rückhaltlose ehrliche Antworten gaben als dies bei einer Vermittlung durch Schulleiter der Fall gewesen wäre. Dies wiegt den Nachteil auf, dass so die Rücklaufquoten nicht erfasst werden konnten. Einschränkungen der Repräsentativität der Stichprobe werden diskutiert.

Bei den \( N = 84 \) Lehrkräften handelte es sich im Durchschnitt um 45.2 Jahre alte Personen (\( SD = 11.03 \), Range 25 – 65 Jahre) von denen 51 weiblich und 31 männlich waren (zwei Lehrkräfte machten keine Angaben zum Geschlecht). Die durchschnittliche Dienstefahrung betrug 18.5 Jahre (\( SD = 12.37 \), Range 1 - 43 Jahre). \( n = 22 \) Lehrkräfte arbeiteten in der Grundschule, \( n = 34 \) arbeiteten in der Hauptschule und \( n \)
= 23 in der Realschule. Die restlichen fünf Lehrkräfte arbeiteten in anderen nicht näher bezeichneten Schulen.


Die beruflichen Zielorientierungen sind durch Items erhoben, die sich konkret auf den Lehrberuf beziehen (Dickhäuser, Butler et al., 2007). Auch wenn Lehrerinnen und Lehrer verschiedene berufliche Aufgaben haben, die von ihnen entsprechende Kompetenzen in vielfältigen Bereichen verlangen (KMK, 2005), herrscht innerhalb der Literatur jedoch weitgehend Einigkeit darüber, dass das Unterrichten zu den Kerngeschäften von Lehrkräften gehört (Baumert & Kunter, 2006). Daher beschränken sich die Zielorientierungsitems auf Unterrichtssituationen. Es werden drei Zielorientierungen erhoben. Die Lernzielorientierung wird über acht Items erfasst. Es wird die Tendenz erfragt, wie sehr eine Lehrkraft beim Bewältigen der Lehrtätigkeit danach strebt, ihre Kompetenz zu erweitern. Ein Beispielitem lautet: „In meinem Unterricht geht es mir darum, zu lernen, mit schwierigen Unterrichtssituationen später besser umgehen zu können.“ Die Annäherungsleistungszielorientierung wird über sieben Items erfasst. Es wird die Tendenz einer Lehrkraft erfragt, beim Lehren vor...
4. Studien 1, 2 und 3: Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen und beruflichem Belastungserleben im Querschnitt

... amel danach zu streben, die eigene Kompetenz zu demonstrieren. Ein Beispielitem lautet: „In meinem Unterricht geht es mir darum, zu zeigen, dass ich gut unterrichten kann.“ Mit acht Items wird die Vermeidungsleistungszielorientierung erfasst. Hier wird die Tendenz einer Lehrkraft erfragt, in Leistungssituationen danach zu trachten, eigene Schwächen zu verschleiern und Defizite zu verbergen. Ein Beispielitem lautet: „In meinem Unterricht geht es mir darum, nicht zu zeigen, wenn mir Anforderungen im Unterricht schwerer fallen als meinen Kollegen.“ Die Beantwortung der Items erfolgte auf einer fünfstufigen Ratingskala von stimmt gar nicht (1) bis stimmt genau (5).


**Statistische Analysen:** Zur Prüfung des Effekts der Zielorientierungen auf die Dimensionen des Belastungserlebens wurden Regressionsanalysen mittels der Einschluss-(Enter) Methode gerechnet.

Mittels hierarchischer Regressionen (sequential regression) wurden im Anschluss die Effekte der Zielorientierungen auf die Dimensionen des Belastungserlebens bei Kontrolle der Persönlichkeitsfaktoren berechnet. Hierzu wurden jeweils zwei Regressionsmodelle pro Belastungsdimension gerechnet. Das erste Modell beinhaltete alle Persönlichkeitsfaktoren als Prädiktoren. Im zweiten Modell wurden zusätzlich auch die drei Zielorientierungen einbezogen.


4.1.2. Ergebnisse

Die deskriptiven Statistiken zu den verwendeten Instrumenten sind in Tabelle 1 dargestellt.
4. Studien 1, 2 und 3: Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen und beruflichem Belastungserleben im Querschnitt

**Tabelle 1. Deskriptive Statistiken für die Lehrkräfte der Studie 1**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Lehrkräfte (N = 84)</th>
<th>M</th>
<th>SD</th>
<th>Mittlere Trennschärfen</th>
<th>Cronbachs alpha</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Maslachs Burnout Inventar (MBI)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>emotionale Erschöpfung</td>
<td>2.00</td>
<td>0.62</td>
<td>.67</td>
<td>.90</td>
</tr>
<tr>
<td>Leistungsmangel</td>
<td>1.90</td>
<td>0.41</td>
<td>.58</td>
<td>.84</td>
</tr>
<tr>
<td>Depersonalisierung</td>
<td>1.54</td>
<td>0.54</td>
<td>.58</td>
<td>.80</td>
</tr>
<tr>
<td>NEO_FFI –</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Neurotizismus (N = 83)</td>
<td>2.58</td>
<td>0.63</td>
<td>.58</td>
<td>.84</td>
</tr>
<tr>
<td>Extraversion</td>
<td>3.41</td>
<td>0.50</td>
<td>.41</td>
<td>.77</td>
</tr>
<tr>
<td>Offenheit für Erfahrung</td>
<td>3.45</td>
<td>0.39</td>
<td>.32</td>
<td>.70</td>
</tr>
<tr>
<td>Verträglichkeit</td>
<td>3.79</td>
<td>0.44</td>
<td>.39</td>
<td>.74</td>
</tr>
<tr>
<td>Gewissenhaftigkeit</td>
<td>3.75</td>
<td>0.49</td>
<td>.47</td>
<td>.81</td>
</tr>
<tr>
<td>Berufliche Zielorientierungen</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Lernzielorientierung</td>
<td>3.86</td>
<td>0.56</td>
<td>.45</td>
<td>.80</td>
</tr>
<tr>
<td>Annäherungsleistungszielorientierung</td>
<td>3.21</td>
<td>0.65</td>
<td>.52</td>
<td>.79</td>
</tr>
<tr>
<td>Vermeidungsleistungszielorientierung</td>
<td>2.82</td>
<td>0.66</td>
<td>.58</td>
<td>.82</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Die internen Konsistenzen der verwendeten Skalen sind befriedigend bis gut. Die Mittelwerte der Dimensionen des Belastungserlebens liegen unter dem Skalenmittelwert, was mit den Ausprägungen der Dimensionen in anderen Studien vergleichbar ist\(^{11}\). Das spricht dafür, dass die Stichprobe hinsichtlich des Kriteriums berufliches Belastungserleben nicht verzerrt ist. Die Mittelwerte für die Persönlichkeitsfaktoren entsprechen denen einer Vergleichsstichprobe mit überwiegend höherem Bil-

\(^{11}\) In anderen Studien werden bei den deskriptiven Statistiken mittlere Summenwerte der Skalen zu den drei Dimensionen des Belastungserlebens angegeben (Barth, 1992; Schwarzer, R. & Jerusalem, 1999; Schwarzer, R., Schmitz & Tang, 2000). Um die Ausprägungen der Dimensionen des Belastungserlebens in dieser Studie mit denen in diesen Studien vergleichen zu können, wurden daher die mittleren Summenwerte der Skalen berechnet. Im Anhang B werden die mittleren Summenwerte aller Studien an Lehrkräften berichtet.

_Tabelle 2. Korrelationen zwischen Zielorientierungen und Belastungserleben in Studie 1_

<table>
<thead>
<tr>
<th>Lehrkräfte (N = 84)</th>
<th>1.</th>
<th>2.</th>
<th>3.</th>
<th>4.</th>
<th>5.</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1. Lernzielorientierung</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2. Annäherungsleistungszielorientierung</td>
<td>.28**</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>3. Vermeidungsleistungszielorientierung</td>
<td>.04</td>
<td>.66***</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>4. emotionale Erschöpfung</td>
<td>-.18</td>
<td>.14</td>
<td>.30**</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>5. Leistungsmangelwahrnehmung</td>
<td>-.38***</td>
<td>-.15</td>
<td>.24*</td>
<td>.43***</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>6. Depersonalisierung</td>
<td>-.21*</td>
<td>.28**</td>
<td>.45***</td>
<td>.56***</td>
<td>.46***</td>
</tr>
</tbody>
</table>

_Anmerkungen._ Signifikanzniveau einseitig, *p < .05, **p < .01, ***p < .001.


Bei der Annäherungsleistungszielorientierung ist der Zusammenhang zur Depersonalisierung bei den Lehrkräften statistisch signifikant, allerdings handelt es sich hierbei erwartungswidrig um einen positiven Zusammenhang. Die Dimensionen des Belastungserlebens korrelieren hoch untereinander.

Die Ergebnisse der einfachen Regressionsanalysen zur Bestimmung der Effekte der Zielorientierungen auf die Dimensionen des Belastungserlebens sind aus den fol-
genden F-Statistiken ersichtlich: Lernzielorientierung, Annäherungsleistungszielorientierung und Vermeidungsleistungszielorientierung haben statistisch bedeutsame Effekte auf emotionale Erschöpfung ($F(3, 80) = 3.79$, $p < .05$, $R^2 = 13^*$), Leistungs-mangelwahrnehmung ($F(3, 80) = 10.86$, $p < .001$ $R^2 = .29^{**}$) und Depersonalisierung ($F(3, 80) = 9.55$, $p < .001$, $R^2 = .26^{***}$). Aus Tabelle 3 sind die β-Koeffizienten zu ersehen. In den Anmerkungen zu Tabelle 3 ist die aufgeklärte Varianz an den Kriteriumsvariablen und der dazugehörige korrigierte Wert des $R^2$ zu entnehmen. Die Vermeidungsleistungszielorientierung hat hypothesenkonform positive Effekte auf emotionale Erschöpfung, Leistungs-mangelwahrnehmung und Depersonalisierung. Die Lernzielorientierung hat hypothesenkonform negative Effekte auf alle drei untersuchten Dimensionen des Belastungserlebens. Die Annäherungsleistungszielorientierung hat einen negativen Effekt auf die Leistungs-mangelwahrnehmung.

**Tabelle 3. Regressionsanalysen zum Effekt der Zielorientierungen auf die Dimensionen des Belastungserlebens in Studie 1**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Lehrkräfte</th>
<th>emotionale Erschöpfung ($N = 84$)</th>
<th>Leistungs-mangelwahrnehmung ($N = 84$)</th>
<th>Depersonalisierung ($N = 84$)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Prädiktoren</td>
<td>$B$</td>
<td>$SE$</td>
<td>$β$</td>
</tr>
<tr>
<td>LernZO</td>
<td>-0.21</td>
<td>0.12</td>
<td>-.19*</td>
</tr>
<tr>
<td>AnnäherungsLZO</td>
<td>-0.02</td>
<td>0.14</td>
<td>-.02</td>
</tr>
<tr>
<td>VermeidungsLZO</td>
<td>0.30</td>
<td>0.13</td>
<td>.32*</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Anmerkungen.** LernZO – Lernzielorientierung, AnnäherungsLZO – Annäherungsleistungszielorientierung, VermeidungsLZO – Vermeidungsleistungszielorientierung. Aufgeklärte Varianzanteile (korrigiertes $R^2$): emotionale Erschöpfung $R^2 = 13^*$ (.09*), Leistungs-mangelwahrnehmung $R^2 = .29^{**}$ (.26***); Depersonalisierung $R^2 = .26^{**}$ (.24**). Signifikanzniveau einseitig, *$p < .05$, **$p < .01$, ***$p < .001$.

In Tabelle 4 sind die Korrelationen der Persönlichkeitsfaktoren mit den Zielorientierungen und den Dimensionen des Belastungserlebens der Lehrkräfte nachzulesen. Es zeigen sich positive Korrelationen der Annäherungs- und Vermeidungsleistungszielorientierung mit dem Persönlichkeitsfaktor Neurotizismus, die positiven Korrelationen der Lernzielorientierung mit Extraversion, Offenheit für Erfahrung und Verträg-

**Tabelle 4. Korrelationen zwischen Persönlichkeitsfaktoren und Zielorientierungen bzw. Dimensionen des Belastungserlebens in Studie 1**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Lehrkräfte (N = 83)</th>
<th>LernZO</th>
<th>AnnähLZO</th>
<th>VermeidLZO</th>
<th>emot. Ersch.</th>
<th>Leistungsmangelw.</th>
<th>Depersonalisierung</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Neurotizismus</td>
<td>.00</td>
<td>.22*</td>
<td>.30**</td>
<td>.66***</td>
<td>.23*</td>
<td>.39***</td>
</tr>
<tr>
<td>Extraversion</td>
<td>.21*</td>
<td>.03</td>
<td>-.08</td>
<td>-.40***</td>
<td>-.35**</td>
<td>-.55***</td>
</tr>
<tr>
<td>Offenheit für Erfahrung</td>
<td>.21*</td>
<td>.03</td>
<td>-.10</td>
<td>.07</td>
<td>-.03</td>
<td>-.15</td>
</tr>
<tr>
<td>Verträglichkeit</td>
<td>.23*</td>
<td>-.24*</td>
<td>-.40***</td>
<td>-.28**</td>
<td>-.45***</td>
<td>-.54***</td>
</tr>
<tr>
<td>Gewissenhaftigkeit</td>
<td>.10</td>
<td>.05</td>
<td>-.16</td>
<td>-.02</td>
<td>-.21*</td>
<td>-.18</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Anmerkungen:** LernZO – Lernzielorientierung, AnnähLZO – Annäherungsleistungszielorientierung, VermeidLZO – Vermeidungsleistungszielorientierung, emot. Ersch. – emotionale Erschöpfung, Leistungsmangelw. – Leistungsmangelwahrnehmung. Signifikanzniveau einseitig, *p < .05, **p < .01, ***p < .001.

Im Folgenden sind die Ergebnisse der hierarchischen Regressionsanalysen dargestellt. Die F-Statistik für das Modell 1, das die Hypothese prüft, dass Persönlichkeitsfaktoren einen Effekt auf Leistungsmangelwahrnehmung haben, macht ersichtlich, dass die fünf Persönlichkeitsfaktoren statistisch signifikant Varianz für diese Dimensionen des Belastungserlebens aufklären können (F(5, 77) = 6.35, p < .001). Es wird ein Varianzanteil von 29 Prozent aufgeklärt. Das zweite Modell, das die Hypothese überprüft, ob durch Persönlichkeitsfaktoren und Zielorientierungen mehr Varianz im Kriterium Leistungsmangelwahrnehmung aufgeklärt werden kann, zeigt ebenfalls statistisch signifikante Effekte (F(8, 74) = 6.55, p < .001).

---

12 Die für die Berechnung verwendete Stichprobe weicht gegebenenfalls bei einzelnen Analysen von der Ausgangsstichprobe ab. Dies ist durch listenweisen Ausschluss von Personen aus den Berechnungen bedingt, für die Datensätze mit fehlenden Werten vorliegen. Die Größe der Stichprobe, die tatsächlich der Berechnung zugrunde gelegt wurde, ist der Höhe des zweiten Freiheitsgrades zu entnehmen (df = n – k (Anzahl der Prädiktoren) – 1).
4. Studien 1, 2 und 3: Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen und beruflichem Belastungserleben im Querschnitt

**Tabelle 5. Hierarchische Regressionsanalysen zum Effekt von Persönlichkeitsfaktoren und Zielorientierungen auf die Dimensionen des Belastungserlebens in Studie 1**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Lehrkräfte</th>
<th>emotionale Erschöpfung (N = 83)</th>
<th>Leistungsmangelwahrnehmung (N = 83)</th>
<th>Depersonalisierung (N = 83)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Prädiktoren</td>
<td>B</td>
<td>SE</td>
<td>β</td>
</tr>
<tr>
<td>Modell 1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Neurotizismus</td>
<td>0.59</td>
<td>0.09</td>
<td>.60***</td>
</tr>
<tr>
<td>Extraversion</td>
<td>-.13</td>
<td>0.12</td>
<td>-.11</td>
</tr>
<tr>
<td>Offenheit für Erfahrung</td>
<td>0.03</td>
<td>0.14</td>
<td>.02</td>
</tr>
<tr>
<td>Verträglichkeit</td>
<td>-.21</td>
<td>0.12</td>
<td>-.15*</td>
</tr>
<tr>
<td>Gewissenhaftigkeit</td>
<td>0.13</td>
<td>0.11</td>
<td>.10</td>
</tr>
<tr>
<td>Modell 2</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Neurotizismus</td>
<td>0.58</td>
<td>0.10</td>
<td>.59***</td>
</tr>
<tr>
<td>Extraversion</td>
<td>-.10</td>
<td>0.12</td>
<td>-.08</td>
</tr>
<tr>
<td>Offenheit für Erfahrung</td>
<td>0.08</td>
<td>0.14</td>
<td>.05</td>
</tr>
<tr>
<td>Verträglichkeit</td>
<td>-.14</td>
<td>0.14</td>
<td>-.10</td>
</tr>
<tr>
<td>Gewissenhaftigkeit</td>
<td>0.16</td>
<td>0.11</td>
<td>.12</td>
</tr>
<tr>
<td>LernZÖ</td>
<td>-.16</td>
<td>0.10</td>
<td>-.14</td>
</tr>
<tr>
<td>AnnäherungsLZÖ</td>
<td>-.07</td>
<td>0.12</td>
<td>-.07</td>
</tr>
<tr>
<td>VermeidungsLZÖ</td>
<td>0.14</td>
<td>0.12</td>
<td>.15</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Anmerkungen.** LernZÖ – Lernzielorientierung, AnnäherungsLZÖ – Annäherungsleistungszielorientierung, VermeidungsLZÖ – Vermeidungsleistungszielorientierung. Aufgeklärte Varianzanteile Modell 1: \( R^2 \) (korrigiertes \( R^2 \)): emotionale Erschöpfung .47*** (.44***), Leistungsmangelwahrnehmung 29*** (.25**), Depersonalisierung \( R^2 \) .50*** (.47***). Aufgeklärte Varianzanteile Modell 2 \( R^2 \) (korrigiertes \( R^2 \)): .emotionale Erschöpfung .50*** (.45**), Leistungsmangelwahrnehmung .42*** (.35***), .12**, Depersonalisierung .56*** (.51***).06**. Signifikanzniveau einseitig, *p < .05, **p < .01, ***p < .001.
Es wurde ein zusätzlicher Varianzanteil von zwölf Prozent aufgeklärt. Der inkrementelle F-Wert macht deutlich, dass dieser Zuwachs an aufgeklärter Varianz ebenfalls statistisch signifikant ist \( F_{inc}(3, 74) = 5.18, p < .01 \). Die Ergebnisse für die anderen beiden Dimensionen des Belastungserlebens lauten wie folgt: Depersonalisierung \( F(5, 77) = 15.53, p < .001 \), Modell 2: \( F(8, 74) = 11.85, p < .001 \), emotionale Erschöpfung \( F(5, 77) = 14.06, p < .001 \), Modell 2: \( F(8, 74) = 9.38, p < .001 \). Während bei der Depersonalisierung die Zielorientierungen zu den 50 Prozent aufgeklärter Varianz durch die Persönlichkeitsfaktoren noch weitere sechs Prozent statistisch signifikant zusätzlich aufklären \( F_{inc}(3, 74) = 3.36, p < .05 \), leisten die Zielorientierungen bei der emotionalen Erschöpfung keinen statistisch signifikanten zusätzlichen Beitrag über die 48 Prozent an Varianzaufklärung durch die Persönlichkeit \( F_{inc}(3, 74) = 1.30, p > .05 \).

In Tabelle 5 werden die β-Koeffizienten der hierarchischen Regressionsanalysen für die Lehrkräfte dargestellt. Die Aufgeklärte Varianz, der korrigierte Wert der aufgeklärten Varianz und die Veränderung in der aufgeklärten Varianz sind in den Anmerkungen zur Tabelle noch einmal zusammengetragen.


4.1.3. Diskussion

Die Ergebnisse stützen die Hypothesen zu Effekten der Vermeidungsleistungszielorientierung und der Lernzielorientierung auf Leistungsmangelwahrnehmung, emotionale Erschöpfung und Depersonalisierung. Die Annäherungsleistungszielorientierung hat nur auf die Leistungsmangelwahrnehmung einen bedeutsamen Effekt. Damit können die Hypothesen 1 und 3 vollständig und die Hypothese 2 teilweise angenommen werden. Es bestätigen sich die in Abschnitt 3.2 gemachten Annahmen.

**Zu Hypothese 1**: Lernzielorientierung, die positive Zusammenhänge zu aufgabenrelevanten Gedanken (Elliott & Dweck, 1988) und positiven Emotionen zeigt (Pekrun et al., 2006) und darüber hinaus positiv mit Leistung zusammenhängt (Payne et al., 2007), hat bei den Lehrkräften einen reduzierenden Effekt auf Leistungsmangelwahrnehmung, emotionale Erschöpfung und Depersonalisierung. Lehrkräfte, die
sehr lernzielorientiert sind, nehmen weniger Leistungsmangel wahr, fühlen sich weniger emotional erschöpft und empfinden weniger Entfremdung von ihren Schülern. Lehrkräfte, die wenig lernzielorientiert sind, empfinden eher Leistungsmangelwahrnehmung, emotionale Erschöpfung und Depersonalisierung.


4.2. Studie 2: Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen und beruflichem Belastungserleben bei Lehramtsanwärtern – Querschnitt


Der Zusammenhang zwischen diesem ersten beruflichen Belastungserleben und Zielorientierungen sollte sich analog zu dem der Lehrkräfte (vgl. Abschnitt 2.2.1) gestalten:
1. Die Lernzielorientierung von Lehramtsanwärtern hat einen negativen Effekt auf Leistungsmangelwahrnehmung, emotionale Erschöpfung und Depersonalisierung.


4. In einem zweiten Schritt soll auch in dieser Studie geprüft werden, ob sich vorhandene Effekte der Zielorientierungen auf das Belastungserleben nach Kontrolle von Persönlichkeitsfaktoren noch zeigen.

4.2.1. Methode


**Instrumente:** Die Erfassung der Zielorientierungen und des beruflichen Belastungserlebens erfolgte in gleicher Weise wie in Studie 1 berichtet. Zur Erfassung der Persönlichkeitsfaktoren wurde die Kurzversion des Big Five Inventars verwendet (Rammstedt & John, 2005). Es handelt sich dabei um eine 21 Items umfassende Adjektivskala. Ein Beispieltem für die Skala Neurotizismus lautet „Ich werde leicht nervös und unsicher“. Ein Beispieltem für Extraversions ist: „Ich gehe aus mir heraus, bin gesellig.“ Ein Beispieltem für Offenheit für Erfahrung lautet: „Ich bin vielseitig interessiert“. Verträglichkeit wird unter anderem über das Item: „Ich bin rücksichtsvoll...
zu anderen, einfühlsam. „Ich arbeite zuverlässig und gewissenhaft.“ Die Items konnten auf einer fünfstufigen Ratingskala von sehr unzutreffend (1) bis sehr zutreffend (5) beantwortet werden.

Statistische Analysen: Die statistischen Analysen erfolgen analog zu denen aus Studie 1.

4.2.2. Ergebnisse

In Tabelle 6 können die deskriptiven Statistiken für die Lehramtsanwärter betrachtet werden.

Tabelle 6. Deskriptive Statistiken für die Lehramtsanwärter in Studie 2

<table>
<thead>
<tr>
<th>Lehramtsanwärter (N = 135)</th>
<th>M</th>
<th>SD</th>
<th>Mittlere Trennschärfen</th>
<th>Cronbachs alpha</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Maslachs Burnout Inventar (MBI)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>emotionale Erschöpfung</td>
<td>1.72</td>
<td>0.46</td>
<td>.54</td>
<td>.83</td>
</tr>
<tr>
<td>Leistungsmangel</td>
<td>1.86</td>
<td>0.37</td>
<td>.50</td>
<td>.80</td>
</tr>
<tr>
<td>Depersonalisierung</td>
<td>1.45</td>
<td>0.42</td>
<td>.44</td>
<td>.68</td>
</tr>
<tr>
<td>NEO_FFI</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Neurotizismus</td>
<td>2.80</td>
<td>0.75</td>
<td>.53</td>
<td>.73</td>
</tr>
<tr>
<td>Extraversion</td>
<td>3.65</td>
<td>0.80</td>
<td>.66</td>
<td>.82</td>
</tr>
<tr>
<td>Offenheit für Erfahrung</td>
<td>4.01</td>
<td>0.68</td>
<td>.45</td>
<td>.77</td>
</tr>
<tr>
<td>Verträglichkeit</td>
<td>3.39</td>
<td>0.71</td>
<td>.41</td>
<td>.63</td>
</tr>
<tr>
<td>Gewissenhaftigkeit</td>
<td>3.82</td>
<td>0.67</td>
<td>.53</td>
<td>.74</td>
</tr>
<tr>
<td>Berufliche Zielorientierungen</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Lernzielorientierung</td>
<td>4.23</td>
<td>0.39</td>
<td>.44</td>
<td>.80</td>
</tr>
<tr>
<td>Annäherungsleistungszielorientierung</td>
<td>3.33</td>
<td>0.61</td>
<td>.48</td>
<td>.83</td>
</tr>
<tr>
<td>Vermeidungsleistungszielorientierung</td>
<td>2.86</td>
<td>0.59</td>
<td>.52</td>
<td>.81</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Es zeigen sich Mittelwerte für die Dimensionen des Belastungserlebens unter dem Skalenmittelwert, die von geringen Ausprägungen der Dimensionen des Belastungserlebens zeugen.


In Tabelle 7 können die Ergebnisse der Korrelationen zwischen den Zielorientierungen und den Dimensionen des Belastungserlebens nachgelesen werden.

**Tabelle 7. Korrelationen zwischen Zielorientierungen und Belastungserleben in Studie 2**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Lehramtsanwärter (N = 135)</th>
<th>1.</th>
<th>2.</th>
<th>3.</th>
<th>4.</th>
<th>5.</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1. Lernzielorientierung</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2. Annäherungsleistungszielorientierung</td>
<td>.22**</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>3. Vermeidungsleistungszielorientierung</td>
<td>.02</td>
<td>.57***</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>4. emotionale Erschöpfung</td>
<td>-.15*</td>
<td>-.09</td>
<td>.14</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>5. Leistungsman gelwahrnehmung</td>
<td>-.31***</td>
<td>-.17*</td>
<td>.08</td>
<td>.48**</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>6. Depersonalisierung</td>
<td>-.24**</td>
<td>-.16*</td>
<td>.14*</td>
<td>.47**</td>
<td>.42**</td>
</tr>
</tbody>
</table>

*Anmerkungen.* Signifikanzniveau einseitig, *p < .05, **p < .01, ***p < .001.

ten Dimensionen des Belastungserlebens sind nicht statistisch signifikant. Die Dimensionen des Belastungserlebens korrelieren hoch untereinander.

Die Ergebnisse der einfachen Regressionsanalysen zum Effekt der Zielorientierungen auf die Dimensionen des Belastungserlebens zeigen, dass Lernzielorientierung, Annäherungsleistungszielorientierung und Vermeidungsleistungszielorientierung in statistisch bedeutsamer Weise jeweils mit emotionaler Erschöpfung ($F(3, 132) = 3.44, p < .05, R^2 = .07^*$), Leistungsmangelwahrnehmung ($F(3, 132) = 7.18, p < .001, R^2 = 14^{***)}$) und Depersonalisierung ($F(3, 132) = 6.86, p < .001, R^2 = .14^{***)}$) zusammenhängen. Insgesamt fällt die aufgeklärte Varianz durch die Zielorientierungen für alle drei Dimensionen des Belastungserlebens klein aus. Aus Tabelle 8 sind die einzelnen $\beta$–Koeffizienten zu entnehmen. Die aufgeklärte Varianz und jeweils der korrigierte Wert der aufgeklärten Varianz sind in den Anmerkungen zur Tabelle zusammen aufgeführt. Die Vermeidungsleistungszielorientierung hat hypotesenkonform positive Effekte auf alle drei Dimensionen des Belastungserlebens. Die Annäherungsleistungszielorientierung hat hypotesenkonform negative Effekte auf alle drei Dimensionen des Belastungserlebens. Die Lernzielorientierung hat hypotesenkonform negative Effekte auf die Depersonalisierung und die Leistungsmangelwahrnehmung.

**Tabelle 8. Regressionsanalysen zum Effekt der Zielorientierungen auf die Dimensionen des Belastungserlebens in Studie 2**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Lehramtsanwärter</th>
<th>emotionale Erschöpfung ($N = 136$)</th>
<th>Leistungsmangelwahrnehmung ($N = 137$)</th>
<th>Depersonalisierung ($N = 136$)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Prädiktoren</td>
<td>$B$</td>
<td>$SE$</td>
<td>$\beta$</td>
</tr>
<tr>
<td>LernZO</td>
<td>-0.13</td>
<td>0.10</td>
<td>-.11</td>
</tr>
<tr>
<td>AnnäherungsLZO</td>
<td>-0.16</td>
<td>0.08</td>
<td>-.21*</td>
</tr>
<tr>
<td>VermeidungsLZO</td>
<td>0.21</td>
<td>0.08</td>
<td>.27**</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Anmerkungen.** LernZO – Lernzielorientierung, AnnäherungsLZO – Annäherungsleistungszielorientierung, VermeidungsLZO – Vermeidungsleistungszielorientierung. Aufgeklärte Varianz $R^2$ (korrigiertes $R^2$): emotionale Erschöpfung = .07* (.05*), Leistungsmangelwahrnehmung .14** (12***)*; Depersonalisierung .14** (12***)*. Signifikanzniveau einseitig, *$p < .05$, **$p < .01$, ***$p < .001$. 

79


<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Neurotizismus</td>
<td>-.14</td>
<td>.07</td>
<td>.27**</td>
<td>.38***</td>
<td>.34***</td>
<td>.16*</td>
</tr>
<tr>
<td>Extraversion</td>
<td>.28**</td>
<td>.13</td>
<td>.03</td>
<td>-.26**</td>
<td>-.32***</td>
<td>-.39***</td>
</tr>
<tr>
<td>Offenheit für Erfahrung</td>
<td>.35***</td>
<td>.09</td>
<td>.06</td>
<td>.13</td>
<td>-.24**</td>
<td>-.07</td>
</tr>
<tr>
<td>Verträglichkeit</td>
<td>.15*</td>
<td>-.00</td>
<td>-.03</td>
<td>-.24**</td>
<td>-.06</td>
<td>-.23**</td>
</tr>
<tr>
<td>Gewissenhaftigkeit</td>
<td>.23**</td>
<td>.02</td>
<td>-.15*</td>
<td>-.21**</td>
<td>-.33***</td>
<td>-.20*</td>
</tr>
</tbody>
</table>


Die Ergebnisse der hierarchischen Regressionsanalysen bei den Lehramtsanwärtern zum Effekt der Persönlichkeitsfaktoren und Zielorientierungen auf die Dimensionen des Belastungserlebens sind aus folgenden F-Statistiken zu entnehmen: Der F-Statistik für das Modell 1, das die Hypothese prüft, dass Persönlichkeitsfaktoren Effekte auf die Leistungsmangelwahrnehmung haben, ist zu entnehmen, dass die fünf Persönlichkeitsfaktoren statistisch signifikant Varianz für diese Belastungsdimension aufklären können (F(5, 130) = 8.12, p < .001). Es wird ein Varianzanteil von 24 Prozent aufgeklärt. Das zweite Modell, das die Hypothese überprüft, dass durch Persönlichkeitsfaktoren und Zielorientierungen mehr Varianz im Kriterium Leistungsmangelwahrnehmung aufgeklärt werden kann, zeigt ebenfalls statistisch signifikante Ef-
4. Studien 1, 2 und 3: Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen und beruflichem Belastungserleben im Querschnitt

fekte \((F(8, 127) = 6.37, p < .001). Es wurde ein zusätzlicher Varianzanteil von fünf Prozent aufgeklärt. Der inkrementelle \(F\)-Wert verdeutlicht, dass dieser Zuwachs an aufgeklärter Varianz ebenfalls statistisch signifikant ist \((F_{\text{inc}}(3, 127) = 2.88, p < .05). Die \(F\)-Statistik für das Modell 1, das die Hypothese prüft, dass durch Persönlichkeitsfaktoren Varianz an emotionaler Erschöpfung aufgeklärt werden kann, macht deutlich, dass die fünf Persönlichkeitsfaktoren statistisch signifikant Varianz für diese Belastungsdimension aufklären können \((F(5, 130) = 11.91, p < .001). Es wird ein Varianzanteil von 31 Prozent aufgeklärt. Für das Modell 2, das die Hypothese überprüft, ob Zielorientierungen zusätzlich zu Persönlichkeitsfaktoren einen Varianzanteil an emotionaler Erschöpfung aufklären können, fanden sich ebenfalls statistisch signifikante Effekte \((F(8, 127) = 8.05, p < .001). Der zusätzlich aufgeklärte Varianzanteil von zwei Prozent ist allerdings nicht statistisch bedeutsam \((F_{\text{inc}}(3, 127) = 2.88, p > .05).

Der \(F\)-Statistik für das Modell 1, das die Hypothese prüft, ob Persönlichkeitsfaktoren Effekte auf Depersonalisierung haben, ist zu entnehmen, dass die fünf Persönlichkeitsfaktoren statistisch signifikant Varianz auch für diese Belastungsdimension aufklären können \((F(5, 130) = 6.74, p < .001). Es wird ein Varianzanteil von 21 Prozent aufgeklärt. Das Modell 2, das die Hypothese überprüft, ob mittels Zielorientierungen und Persönlichkeitsfaktoren zusammen mehr Varianz im Kriterium Depersonalisierung aufgeklärt werden kann, zeigt ebenfalls statistisch signifikante Effekte \((F(8, 127) = 6.18, p < .001). Es wird ein zusätzlicher Varianzanteil von sieben Prozent aufgeklärt, der ebenfalls statistisch bedeutsam ist \((F_{\text{inc}}(3, 127) = 4.37, p > .01). In Tabelle 10 können die \(\beta\)-Koeffizienten zu den oben beschriebenen hierarchischen Regressionsanalysen betrachtet werden. Die aufgeklärten Varianzanteile, die korrigierten Werte für die aufgeklärten Varianzanteile und die Veränderungen in der aufgeklärten Varianz können in den Anmerkungen zur Tabelle auf einen Blick betrachtet werden. Der Tabelle ist zu entnehmen, dass für die Aufklärung der zusätzlichen Varianz an der Leistungsmangelwahrnehmung nach Kontrolle der Persönlichkeitsfaktoren vornehmlich Lernziel- und Annäherungsleistungszielorientierung mit hypothesenkonform negativen Effekten beteilt sind. Bei der Depersonalisierung ist die zusätzliche Varianzaufklärung durch die Zielorientierungen insbesondere auf einen positiven Effekt der Vermeidungsleistungszielorientierung und einen negativen Effekt der Annäherungsleistungszielorientierung zurückzuführen.
Tabelle 10. Hierarchische Regressionsanalysen zum Effekt der Persönlichkeitsfaktoren und der Zielorientierungen auf die Dimensionen des Belastungserlebens in Studie 2

<table>
<thead>
<tr>
<th>Lehramtsanwärter</th>
<th>emotionale Erschöpfung</th>
<th>Leistungsmangelwahrnehmung</th>
<th>Depersonalisierung</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>(N = 136)</td>
<td>(N = 137)</td>
<td>(N = 136)</td>
</tr>
<tr>
<td>Prädiktoren</td>
<td>B</td>
<td>SE</td>
<td>β</td>
</tr>
<tr>
<td>Model 1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Neurotizismus</td>
<td>0.20</td>
<td>0.05</td>
<td>.33***</td>
</tr>
<tr>
<td>Extraversion</td>
<td>-0.14</td>
<td>0.05</td>
<td>-.24**</td>
</tr>
<tr>
<td>Offenheit für Erfahrung</td>
<td>0.23</td>
<td>0.06</td>
<td>.34***</td>
</tr>
<tr>
<td>Verträglichkeit</td>
<td>-0.11</td>
<td>0.05</td>
<td>-.17*</td>
</tr>
<tr>
<td>Gewissenhaftigkeit</td>
<td>-0.14</td>
<td>0.06</td>
<td>-.20**</td>
</tr>
<tr>
<td>Model 2</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Neurotizismus</td>
<td>0.19</td>
<td>0.05</td>
<td>.31***</td>
</tr>
<tr>
<td>Extraversion</td>
<td>-0.12</td>
<td>0.05</td>
<td>-.21**</td>
</tr>
<tr>
<td>Offenheit für Erfahrung</td>
<td>0.24</td>
<td>0.06</td>
<td>.36***</td>
</tr>
<tr>
<td>Verträglichkeit</td>
<td>-0.11</td>
<td>0.05</td>
<td>-.17*</td>
</tr>
<tr>
<td>Gewissenhaftigkeit</td>
<td>-0.12</td>
<td>0.06</td>
<td>-.18*</td>
</tr>
<tr>
<td>LernZO</td>
<td>-0.09</td>
<td>0.10</td>
<td>-.08</td>
</tr>
<tr>
<td>Annäherungs-LZO</td>
<td>-0.11</td>
<td>0.07</td>
<td>-.15</td>
</tr>
<tr>
<td>Vermeidungs-LZO</td>
<td>0.07</td>
<td>0.07</td>
<td>.09</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Anmerkungen: LernZO – Lernzielorientierung, AnnäherungsLZO – Annäherungsleistungszielorientierung, VermeidungsLZO – Vermeidungsleistungszielorientierung. Aufgeklärte Varianzanteile Modell 1: $R^2$ (korrigiertes $\hat{R}^2$): emotionale Erschöpfung .31*** (.29***), Leistungsmangelwahrnehmung 24*** (.21***); Depersonalisierung .21*** (.18***). Aufgeklärte Varianzanteile Modell 2 $R^2$ (korrigiertes $\hat{R}^2$) $\lambda R^2$: emotionale Erschöpfung .34*** (.30***).02, Leistungsmangelwahrnehmung .29*** (.24***).05*, Depersonalisierung .28*** (.24***).07**. Signifikanzniveau einseitig, *p < .05, **p < .01, ***p < .001.
4.2.3. Diskussion


Zu Hypothese 1: Lernzielorientierung, für die sich in Lern- und Berufskontexten positive Effekte auf verschiedene Variablen des Erlebens und Verhaltens, insbesondere auf Leistung fanden (Payne et al., 2007), hat bei den Lehramtsanwärtern einen reduzierenden Effekt auf Leistungsmangelwahrnehmung, und Depersonalisierung.


4.3. Studie 3: Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen und beruflichem Belastungserleben bei Lehramtsstudierenden – Querschnitt

Lehramtsstudierende erwerben bereits während des Studiums einige Erfahrungen mit Unterrichtssituationen aus der Lehrerperspektive. Sie nehmen an Praktika teil, die die selbständige Durchführung von Unterrichtsstunden beinhalten. Sie werden in Vorbereitung auf Hospitationen dazu angehalten, den Unterrichtsverlauf aus der Lehrerperspektive zu betrachten. In der Studie 3 soll geprüft werden, ob sich bereits
bei Lehramtsstudierenden Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen und beruflichem Belastungserleben zeigen.

Die Hypothesen für die Lehramtsstudierenden lauten daher analog zu denen der Studien 1 und 2:

1. Die Lernzielorientierung von Lehramtsstudierenden hat einen negativen Effekt auf Leistungsmangelwahrnehmung, emotionale Erschöpfung und Depersonalisierung.

4.3.1. Methode

**Stichprobe:** Die Stichprobe von 75 Studierenden konnte in Vorlesungen zur pädagogischen Psychologie einer fränkischen Universität gewonnen werden. Das Durchschnittsalter betrug 23.5 Jahre (SD = 4.45, Range 19 – 42 Jahre), mit 62 Frauen und 12 Männern (Eine teilnehmende Person machte keine Angabe zum Alter). Die Verteilung auf die Schularten lautet wie folgt: n = 32 Studierende bereiteten sich auf das Berufsfeld Grundschule vor, n = 27 auf Hauptschulen und n = 15 auf Realschulen, einer auf eine andere Schulform. Es handelt sich bei der Stichprobe nicht um eine repräsentative Stichprobe. Folgen für die Interpretation der Befunde werden diskutiert.

**Instrumente:** Die Erfassung der Zielorientierungen, des beruflichen Belastungserlebens und der Persönlichkeitsfaktoren erfolgt in gleicher Weise wie in Studie 1 berichtet.

**Statistische Analysen:** Die statistischen Analysen erfolgen analog zu denen aus Studie 1.
4.3.2. Ergebnisse

In Tabelle 11 können die deskriptiven Statistiken für die Lehramtsstudierenden betrachtet werden.

*Tabelle 11. Deskriptive Statistiken der Lehramtsstudierenden in Studie 3*

<table>
<thead>
<tr>
<th>Lehramtsstudierende (N = 75)</th>
<th>M</th>
<th>SD</th>
<th>Mittlere Trennschärfen</th>
<th>Cronbachs alpha</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Maslachs Burnout Inventar (MBI)</strong></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>emotionale Erschöpfung</td>
<td>1.55</td>
<td>0.37</td>
<td>.51</td>
<td>.80</td>
</tr>
<tr>
<td>Leistungsmangelwahrnehmung</td>
<td>1.84</td>
<td>0.32</td>
<td>.47</td>
<td>.77</td>
</tr>
<tr>
<td>Depersonalisierung</td>
<td>1.59</td>
<td>0.45</td>
<td>.48</td>
<td>.72</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>NEO_FFI</strong></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Neurotizismus</td>
<td>2.81</td>
<td>0.53</td>
<td>.47</td>
<td>.79</td>
</tr>
<tr>
<td>Extraversion</td>
<td>3.58</td>
<td>0.43</td>
<td>.34</td>
<td>.68</td>
</tr>
<tr>
<td>Offenheit für Erfahrung</td>
<td>3.14</td>
<td>0.44</td>
<td>.34</td>
<td>.61</td>
</tr>
<tr>
<td>Verträglichkeit</td>
<td>3.68</td>
<td>0.43</td>
<td>.32</td>
<td>.68</td>
</tr>
<tr>
<td>Gewissenhaftigkeit</td>
<td>3.69</td>
<td>0.59</td>
<td>.56</td>
<td>.67</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Berufliche Zielorientierungen</strong></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Lernzielorientierung</td>
<td>4.16</td>
<td>0.46</td>
<td>.50</td>
<td>.79</td>
</tr>
<tr>
<td>Annäherungsleistungszielorientierung</td>
<td>3.62</td>
<td>0.60</td>
<td>.50</td>
<td>.78</td>
</tr>
<tr>
<td>Vermeidungsleistungszielorientierung</td>
<td>3.24</td>
<td>0.62</td>
<td>.52</td>
<td>.80</td>
</tr>
</tbody>
</table>

durchweg über dem Skalenmittelwert. Die Trennschärfen sind im Bereich von befrie-
digend bis gut. In Tabelle 12 können die Ergebnisse der Korrelationen zwischen den
Zielorientierungen und dem Belastungserleben betrachtet werden. Die mittlere Kor-
relation zwischen der Lernziel- und der Annäherungsleistungszielorientierung und
die hohe Korrelation zwischen Annäherungs- und Vermeidungsleistungszielorientie-
rung entsprechen Befunden anderer Studien (Butler, 2007; Pekrun et al., 2006). Die
Dimensionen des Belastungserlebens korrelieren hoch miteinander. Die Lernzielori-
entierung hängt mit allen drei Dimensionen des Belastungserlebens statistisch be-
deutsam negativ zusammen, Annäherungsleistungszielorientierung korreliert negativ
mit Leistungsmangelwahrnehmung und Vermeidungsleistungszielorientierung korre-
liert positiv mit emotionaler Erschöpfung und Depersonalisierung.

**Tabelle 12. Korrelationen zwischen Zielorientierung und beruflichem Belastungserleben in Stu-
die 3**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Studierende (N = 75)</th>
<th>1.</th>
<th>2.</th>
<th>3.</th>
<th>4.</th>
<th>5.</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1. Lernzielorientierung</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
| 2. Annäherungsleistungs-
zielorientierung | .23* | | | | |
| 3. Vermeidungsleistungs-
zielorientierung | .13 | .69*** |
| 4. emotionale Erschöpfung | -.24* | .02 | .19* |
| 5. Leistungsmangelwahrnehmung | -.33** | -.19* | .11 | .46*** |
| 6. Depersonalisierung | -.37** | -.13 | .21* | .62*** | .42*** |

*Anmerkungen. Signifikanzniveau einseitig, *p < .05, **p < .01, ***p < .001;*

Die Ergebnisse der einfachen Regressionsanalysen zum Effekt der Zielorientierun-
gen auf die Dimensionen des Belastungserlebens sind aus den folgenden F-
Statistiken ersichtlich. Es zeigt sich, dass Lernzielorientierung, Annäherungsleis-
tungszielorientierung und Vermeidungsleistungszielorientierung in statistisch be-
deutsamer Weise jeweils mit emotionaler Erschöpfung ($F(3,71) = 3.32, p < .001, R^2 = .12*$), Leistungsmangelwahrnehmung ($F(3,71) = 7.11, p < .001, R^2 = .23***$) und
Depersonalisierung ($F(3,71) = 9.91, p < .001, R^2 = .30***$) zusammenhängen. Aus
Tabelle 13 sind die einzelnen β-Koeffizienten zu ersehen. Den Anmerkungen zur
Tabelle können die aufgeklärte Varianz und jeweils der korrigierte Wert der aufgeklärten Varianz entnommen werden.

**Tabelle 13. Regressionsanalysen zum Effekt der Zielorientierungen auf die Dimensionen des Belastungserlebens in Studie 3**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Prädiktoren</th>
<th>emotionale Erschöpfung</th>
<th>Leistungsmangelwahrnehmung</th>
<th>Depersonalisierung</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Studierende</td>
<td>(N = 75)</td>
<td>(N = 75)</td>
<td>(N = 75)</td>
</tr>
<tr>
<td>LernZO</td>
<td>-0.21</td>
<td>-0.21</td>
<td>-0.34</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>0.09</td>
<td>0.08</td>
<td>0.10</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>-.26*</td>
<td>-.29**</td>
<td>-.35**</td>
</tr>
<tr>
<td>AnnäherungsLZO</td>
<td>-0.09</td>
<td>-0.24</td>
<td>-0.32</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>0.10</td>
<td>0.08</td>
<td>0.11</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>-.14</td>
<td>-.43**</td>
<td>-.42**</td>
</tr>
<tr>
<td>VermeidungsLZO</td>
<td>0.19</td>
<td>0.23</td>
<td>0.39</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>0.09</td>
<td>0.07</td>
<td>0.10</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>.32*</td>
<td>.45**</td>
<td>.54***</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Anmerkungen** LernZO – Lernzielorientierung, AnnäherungsLZO – Annäherungsleistungszielorientierung, VermeidungsLZO – Vermeidungsleistungszielorientierung. Aufgeklärte Varianz an den Dimensionen des Belastungserlebens $R^2$ (korrigiertes $R^2$): emotionale Erschöpfung .12* (.09*), Leistungsmangelwahrnehmung .23*** (.20***); Depersonalisierung .30*** (.27***).
Signifikanzniveau einseitig, *$p < .05$, **$p < .01$, ***$p < .001$.


<table>
<thead>
<tr>
<th>Studierende (N = 75)</th>
<th>LernZo</th>
<th>AnnähLzo</th>
<th>VermeidLzo</th>
<th>emot. Ersch</th>
<th>Leistungsmangelw.</th>
<th>Depersonalisierung</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Neurotizismus</td>
<td>-.14</td>
<td>.30**</td>
<td>.21*</td>
<td>.37**</td>
<td>.40***</td>
<td>.20*</td>
</tr>
<tr>
<td>Extraversion</td>
<td>-.03</td>
<td>.06</td>
<td>-.10</td>
<td>-.35**</td>
<td>-.41***</td>
<td>-.25*</td>
</tr>
<tr>
<td>Offenheit für Erfahrung</td>
<td>.28*</td>
<td>-.19</td>
<td>-.09</td>
<td>.08</td>
<td>.03</td>
<td>.01</td>
</tr>
<tr>
<td>Verträglichkeit</td>
<td>.18</td>
<td>-.14</td>
<td>-.22*</td>
<td>-.18</td>
<td>.03</td>
<td>-.20*</td>
</tr>
<tr>
<td>Gewissenhaftigkeit</td>
<td>.27*</td>
<td>.06</td>
<td>-.16</td>
<td>-.19</td>
<td>-.32**</td>
<td>-.21*</td>
</tr>
</tbody>
</table>


Die Ergebnisse für die hierarchischen Regressionen sind den folgenden F-Statistiken zu entnehmen: Der F-Statistik für das Modell 1, das die Hypothese prüft, ob Persönlichkeitsfaktoren Effekte auf Leistungsmangelwahrnehmung haben, ist zu entnehmen, dass die fünf Persönlichkeitsfaktoren einen statistisch signifikanten Varianzanteil von 37 Prozent an Leistungsmangelwahrnehmung aufklären können ($F(5, 69) = 7.97, p < .001$). Das zweite Modell, das die Hypothese überprüft, ob Leistungsmangelwahrnehmung durch Persönlichkeitsfaktoren und Zielorientierungen besser statistisch vorhergesagt werden kann, zeigt ebenfalls statistisch signifikante Effekte ($F(8, 66) = 8.29, p < .001$). Der inkrementelle F-Wert verdeutlicht, dass der durch die Zielorientierungen zusätzlich aufgeklärte Varianzanteil von 14 Prozent ebenfalls statistisch signifikant ist ($F_{inc}(3, 66) = 3.51, p < .001$). Für die Dimension emotionale Erschöpfung kann durch die fünf Persönlichkeitsfaktoren ein statistisch signifikanter Varianzanteil von 21 Prozent aufgeklärt werden ($F(5, 69) = 14.06, p < .001$). Der zusätzlich durch die Zielorientierungen aufgeklärte Varianzanteil von 7 Prozent ist nicht statistisch bedeutsam ($F(8, 66) = 9.38, p < .001; F_{inc}(3, 66) = 1.30, p > .05$).
4. Studien 1, 2 und 3: Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen und beruflichem Belastungserleben im Querschnitt

**Tabelle 15. Hierarchische Regressionsanalysen zum Effekt der Zielorientierungen und Persönlichkeitsfaktoren auf die Dimensionen des Belastungserlebens in Studie 3**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Studierende</th>
<th>emotionale Erschöpfung</th>
<th>Leistungsmangelwahrnehmung</th>
<th>Depersonalisierung</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Prädiktoren</td>
<td>B</td>
<td>SE</td>
<td>β</td>
</tr>
<tr>
<td>Modell 1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Neurotizismus</td>
<td>0.17</td>
<td>0.09</td>
<td>.25*</td>
</tr>
<tr>
<td>Extraversion</td>
<td>-0.21</td>
<td>0.10</td>
<td>-.25*</td>
</tr>
<tr>
<td>Offenheit für Erfahrung</td>
<td>-0.00</td>
<td>0.10</td>
<td>-.00</td>
</tr>
<tr>
<td>Verträglichkeit</td>
<td>-0.09</td>
<td>0.10</td>
<td>-.10</td>
</tr>
<tr>
<td>Gewissenhaftigkeit</td>
<td>-0.05</td>
<td>0.08</td>
<td>-.08</td>
</tr>
<tr>
<td>Modell 2</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Neurotizismus</td>
<td>0.17</td>
<td>0.10</td>
<td>.25*</td>
</tr>
<tr>
<td>Extraversion</td>
<td>-0.18</td>
<td>0.11</td>
<td>-.21*</td>
</tr>
<tr>
<td>Offenheit für Erfahrung</td>
<td>0.07</td>
<td>0.10</td>
<td>.08</td>
</tr>
<tr>
<td>Verträglichkeit</td>
<td>-0.07</td>
<td>0.10</td>
<td>-.08</td>
</tr>
<tr>
<td>Gewissenhaftigkeit</td>
<td>0.03</td>
<td>0.08</td>
<td>.04</td>
</tr>
<tr>
<td>LernZO</td>
<td>-0.19</td>
<td>0.10</td>
<td>-.24*</td>
</tr>
<tr>
<td>AnnäherungsLZO</td>
<td>-0.10</td>
<td>0.11</td>
<td>-.16</td>
</tr>
<tr>
<td>VermeidungsLZO</td>
<td>0.15</td>
<td>0.09</td>
<td>.26</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Anmerkungen.** LernZO – Lernzielenorientierung, AnnäherungsLZO – Annäherungsleistungszielenorientierung, VermeidungsLZO – Vermeidungsleistungszielenorientierung. Aufgeklärte Varianzanteile Modell 1: $R^2$ (korrigiertes $R^2$): emotionale Erschöpfung .21** (.15**), Leistungsmangelwahrnehmung .37*** (.32**); Depersonalisierung = .12 (.06). Aufgeklärte Varianzanteile Modell 2: $R^2$ (korrigiertes $R^2$) „$R^2$“: emotionale Erschöpfung .28** (.19**), Leistungsmangelwahrnehmung .50*** (.44***) .14**, Depersonalisierung .35*** (.27***) .23***. Signifikanzniveau einseitig, *p < .05, **p < .01, ***p < .001.
Die Depersonalisierung kann durch die fünf Persönlichkeitsfaktoren nicht statistisch signifikant vorhergesagt werden \((F(5, 69) = 1.95, p > .05)\). Es wird ein Varianzanteil von 12 Prozent aufgeklärt. Hierklärt das zweite Modell, dass die Zielorientierungen mit einbezieht, einen statistisch signifikanten zusätzlichen Varianzanteil von 23 Prozent auf \((F(8, 66) = 11.85, p < .001; F_{inc}(3, 66) = 3.36, p < .05)\). Die \(\beta\)-Koeffizienten zu den hierarchischen Regressionsanalysen sind in Tabelle 15 nachzulesen. Die aufgeklärte Varianz, die korrigierten Werte der aufgeklärten Varianz und die Änderung in der aufgeklärten Varianz können den Anmerkungen der Tabelle noch einmal auf einen Blick entnommen werden.

Neurotizismus hat positive und Extraversion negative Effekte auf emotionale Erschöpfung, Leistungsmangelwahrnehmung und Depersonalisierung. Darüber hinaus hat Verträglichkeit einen positiven Effekt auf die Leistungsmangelwahrnehmung, während Offenheit für Erfahrung und Gewissenhaftigkeit negative Effekte auf die Leistungsmangelwahrnehmung haben. Nach Kontrolle der Persönlichkeitsfaktoren sind immer noch negative Effekte der Lernzielorientierung auf alle drei untersuchten Dimensionen des Belastungserlebens statistisch bedeutsam. Annäherungsleistungszielorientierung hat negative Effekte auf die Leistungsmangelwahrnehmung und die Depersonalisierung und die Vermeidungsleistungszielorientierung hat positive Effekte auf die Leistungsmangelwahrnehmung und die Depersonalisierung.

4.3.3. Diskussion


Zu Hypothese 1: Lernzielorientierung, für die in Lern und Berufskontext positive Effekte auf verschiedene Variablen des Erlebens und Verhaltens, insbesondere auf Leistung selbst nachgewiesen wurden (Payne et al., 2007), hat bei den Lehramtsstudierenden einen reduzierenden Effekt auf Leistungsmangelwahrnehmung, emotionale Erschöpfung und Depersonalisierung. Lehramtsstudierende, die stark lernziel-
orientiert sind, nehmen wenig Leistungsmangel wahr, fühlen sich wenig emotional erschöpft und empfinden wenig Entfremdung von ihren Schülern. Lehramtsstudierende, die wenig lernzielorientiert sind, nehmen eher Leistungsmangel wahr, fühlen sich emotional erschöpft und empfinden Entfremdung ihren Schülern gegenüber.


4.4. Gesamtdiskussion für die Studien 1, 2 und 3

Es sind aus den Ergebnissen der Studien 1, 2 und 3 drei Befunde hervorzuheben: Zusammenhang zwischen den Konstruktren: Zum ersten konnte ein Zusammenhang zwischen einzelnen beruflichen Zielorientierungen und einzelnen Dimensionen des beruflichen Belastungserlebens sowohl bei Lehrkräften, Lehramtsanwärtern als auch


**Kontrolle der Persönlichkeitsfaktoren:** Der zweite hervorhebenswerte Befund aus den drei Studien bezieht sich auf die Relevanz der Zielorientierungen nach Kontrolle der Persönlichkeitsfaktoren. In Studie 1, 2 und 3 konnte jeweils eine Bedeutsamkeit der Zielorientierungen für die Erklärung von Leistungsmangelwahrnehmung und Depersonalisierung auch nach Kontrolle von Persönlichkeitsfaktoren gezeigt werden. Auch wenn die Effekte zum Teil sehr klein ausfielen, zeigen diese Befunde doch, dass für die Erklärung von Leistungsmangelwahrnehmung und Depersonalisierung
Studien 1, 2 und 3: Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen und beruflichem Belastungserleben im Querschnitt


Relevanz von Neurotizismus: Der dritte hervorhebenswerte Befund besteht darin, dass auch in dieser Studie Neurotizismus wesentlich zur Erklärung von emotionaler Erschöpfung beigetragen hat, was sich schon bei anderen Forschern gezeigt hatte (Cano-Garcia et al., 2004; Kokkinos, 2007; Montgomery & Rupp, 2005).


Einschränkungen: Folgende Einschränkungen sind für die Ergebnisse der drei Studien anzuführen: Die Stichproben sind eher klein und nicht repräsentativ für die jeweiligen Populationen. Dies bringt zwei Probleme mit sich. Durch den Mangel an

Bei der Interpretation von Unterschieden hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsfaktoren und anderen Variablen sollte berücksichtigt werden, dass sich die verwendeten Instrumente zwischen Lehramtsanwärtern in Studie 2 auf der einen Seite und Lehrkräften bzw. Lehramtsstudierenden in den Studien 1 und 3 auf der anderen Seite unterscheiden, was Unterschiede in den Ergebnissen mit verursacht haben könnte.

**Ausblick:** Nachdem die Studien 1, 2 und 3 die vermuteten Zusammenhänge zwischen einzelnen Zielorientierungen und einzelnen Dimensionen des Belastungserlebens belegen konnten, erscheint es in einem nächsten Schritt wünschenswert, genauer zu untersuchen, ob sich die in den Hypothesen zum Ausdruck kommende, vermutete Richtung dieses Zusammenhanges nachweisen lässt. In einer Studie mit experimentellem Design wäre es möglich, zu Erkenntnissen darüber zu gelangen, ob es möglich ist, durch die Veränderung von Zielorientierungen berufliches Belastungserleben zu verändern. Dies soll im folgenden Abschnitt untersucht werden.


Darüber hinaus soll in der folgenden Studie der Frage nach einer möglichen Vermittlung der Wirkung von Zielorientierungen auf berufliches Belastungserleben nachgegangen werden. Wie beschrieben (vgl.2.2.1) wirken Zielorientierungen gemäß der Zielorientierungstheorie, indem sie den Wahrnehmungsfokus beeinflussen (Butler, 1993, 2007; Cury et al., 2006; Dweck et al., 2004; Elliot & Church, 1997). Wie unter 2.1 ausgeführt, sind in den untersuchten Zielorientierungen jeweils zwei Aspekte vereint: Die Verfolgung von Vermeidungsleistungszielorientierung geht zum einen mit der Fokussierung auf Kompetenzbewertung (statt Fokussierung auf Kompetenzverweiterung) einher (Leistungszielorientierung), zum anderen mit der Fokussierung auf Vermeidungsziele (Vermeidungsorientierung statt Annäherungsorientierung) einher. Jeder dieser Aspekte hat bestimmte Effekte auf die Wahrnehmung von Leistungssituationen, wie in Abschnitt 2.1 ausführlicher dargestellt wurde. Während die Fokussierung auf Kompetenzbewertung mit einer höheren Selbstwertrelevanz der Situation in Zusammenhang steht (Schöne, 2009), geht mit der Fokussierung auf unerwünschte zu vermeidende Ereignisse eine leichtere Verarbeitung negativer Informationen einher (De Lange & Van Knippenberg, 2007). Negative Gefühle und Erinnerungen sind für Personen mit Vermeidungsfokus präsenter (Wegner, 1994). Daraus lässt sich die Vermutung ableiten, dass für Lehrende mit Vermeidungsleis-
tungszielorientierung negative Aspekte des eigenen Handelns stärker wahrgenommen werden und besser erinnert werden. Dies könnte sich in einer tendenziell schlechteren Bewertung der eigenen Handlungen bei Verfolgen von Vermeidungsleistungszielorientierung niederschlagen als bei der Verfolgung von Lernzielorientierung.


Die Einschätzung der eigenen Lehrhandlungen als Misserfolg könnte die Entwicklung von Belastungserleben begünstigen, indem es die Wahrnehmung eigener Leistungsfähigkeit reduziert. Leistungsmangelwahrnehmung ist das Ergebnis eines Abgleichs zwischen beruflichen Anforderungen auf der einen Seite und Ressourcen,


Die Annäherungsleistungszielorientierung wird im Gegensatz zu den Studien 1, 2 und 3 in Studie 4 nicht als unabhängige Variable aufgenommen. Darnon und Kolle-
gen (2007) hatten in einer Studie zeigen können, dass Personen in einer annäherungsleistungszielorientierten Bedingung, die Unsicherheit erlebten, ähnliche Leistungsdefizite zeigten wie die Personen in der vermeidungsleistungszielorientierten Bedingung. Auf Grund dieses Befundes und der bisher noch unklaren zugrunde liegenden Wirkmechanismen, lässt sich für die folgende Studie für die Annäherungsleistungszielorientierung keine klare Wirkung begründen. Daher werden für diese Zielorientierung in der kommenden Studie keine Hypothesen formuliert. Basierend auf den erläuterten Vorüberlegungen lassen sich für das Experiment im Einzelnen folgende Hypothesen ableiten:

1. Untersuchungsteilnehmer/innen in der vermeidungsleistungszielorientierten Bedingung sollten Ergebnisse eigener Handlungen stärker als Misserfolg bewerten als Untersuchungsteilnehmer/innen in der lernzielorientierten Bedingung.
2. Untersuchungsteilnehmer/innen in der vermeidungsleistungszielorientierten Bedingung sollten mehr Leistungsmangelwahrnehmung und emotionale Erschöpfung empfinden als Untersuchungsteilnehmer/innen in der lernzielorientierten Bedingung.

5.1. Methode

**Stichprobe:** Die $n = 27$ Untersuchungsteilnehmerinnen und $n = 5$ Untersuchungsteilnehmer waren im Durchschnitt 23 Jahre alt ($SD = 5.07$, Range 20-43). Sie studierten im Durchschnitt im dritten Semester und hatten zirka 90 Praktikumsstunden absolviert (Wochenangaben wurden für die Berechnung dieses Wertes auf der Basis einer 40-Stunden-Woche in Stunden umgerechnet.). Hinsichtlich der demographischen Merkmale bestanden keine statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen den Gruppen.

**Versuchsablauf:** Um die im Experiment erhaltenen Ergebnisse auf reale Unterrichtssituationen beziehen zu können, wurde versucht, eine einem Unterrichtsgeschehen möglichst ähnliche Situation zu schaffen. Den an der Untersuchung teilnehmenden Studierenden wurde daher vermittelt, dass sie die Aufgabe haben, Schülern Fragen zu einem schulrelevanten Thema zu beantworten.

104

Am entsprechenden Termin bat der Versuchsleiter die Studierenden, sich zu einem Telefon zu setzen und dort auf den Anruf eines Schülers zu warten. Während des Wartens lasen sie ein Informationsblatt zur Studie (Coverstory), das die Manipulation der Zielorientierungen enthielt. Die Zuordnung zu einer der beiden Bedingungen erfolgte per Zufall.

In der lernzielorientierten Bedingung ($n = 16$) lautete der Informationstext wie folgt:

_In dieser Studie untersuchen wir, wie man in Unterrichtssituationen Schülern Inhalte besser erklären kann._

_Dabei untersuchen wir insbesondere, welche Strategien beim Erklären sich im Verlauf eines Gesprächs als hilfreicher und effektiver erweisen als andere und wie man sich beim Erklären als Lehrer nach und nach besser auf den Schüler einstellen kann._

_Die Einschränkung der Stichprobe erfolgte, um eine höhere Relevanz der Situation und ihrer Ergebnisse für das zukünftige Berufsleben der Teilnehmer zu erhalten. Es wurde angenommen, dass die Studierenden sich bei Erleben von Misserfolg auf Grund dieser Relevanz für die eigene berufliche Zukunft weniger leicht emotional von dieser Situation distanzieren könnten._
Sie werden gleich einen Anruf von einem Schüler erhalten, der Ihnen einige Fragen zu Rechtschreibregeln stellen wird. Sie stehen dem Schüler als Lehrperson am Telefon zur Verfügung, um seine Fragen zu beantworten. Das Gespräch sollte nicht länger als 10 min dauern. Fragen Sie zwischendrin immer mal wieder, ob der Schüler Sie verstanden hat.

Wir möchten Sie bitten, dieses Gespräch mit dem Schüler als Möglichkeit zu begreifen, herauszufinden, welche Vermittlungsstrategien Sie selbst anwenden und wie erfolgreich diese sind.

Nutzen Sie das Gespräch mit dem Schüler, um herauszufinden, welche Techniken beim Erklären erfolgreicher sind als andere.

In der leistungszielorientierten Bedingung (n = 16) lautete der Informationstext wie folgt:

In dieser Studie untersuchen wir, von welchen Faktoren es abhängt, ob man Inhalte gut erklären kann.


Sie werden gleich einen Anruf von einem Schüler erhalten, der Ihnen einige Fragen zu Rechtschreibregeln stellen wird. Sie stehen dem Schüler als Lehrperson am Telefon zur Verfügung, um die Regeln zu klären, die er im nächsten Diktat beherrschen soll. Das Gespräch sollte nicht länger als 10 min dauern. Fragen Sie zwischendrin immer mal wieder, ob der Schüler Sie verstanden hat.

Wir möchten Sie bitten, in diesem Gespräch mit dem Schüler keine Strategien zu verwenden, die Sie nicht gut beherrschen, um die erfolgreiche Vermittlung nicht durch Ausprobieren zu gefährden.

Im Anschluss an die Coverstory beantworteten die Studierenden einige Fragen zu sich selbst und zu den Zielen, die sie in dem anschließenden Telefongespräch verfolgen wollten (Überprüfung des Gelingens der Manipulation). Dann erfolgte der Anruf.
In der lernzielorientierten Bedingung ging der Versuchsleiter, wenn das Telefon klingelte, aus dem Raum und wartete. Die Untersuchungsteilnehmer/innen dieser Bedingung waren instruiert worden, nach Beendigung des Gespräches selbständig aus dem Raum zu kommen, um zu einem anderen Raum geführt zu werden, in dem sie noch einige Fragen beantworten sollten.

In der leistungszielorientierten Bedingung blieb der Versuchsleiter im Zimmer und hielt das Mikrophon, um das Gespräch wie angekündigt aufzunehmen und durch die zusätzliche Beobachtung den Leistungsdruck noch zu erhöhen.


Dieser Ablauf war unabhängig von der tatsächlichen Genauigkeit der Erklärungen der Untersuchungsteilnehmer/innen – auch wenn einer der Untersuchungsteilnehmer/innen in einer der beiden ersten Gesprächssequenzen eine falsche Erklärung abgab, antworteten die Schüler jeweils, dass ihm/ihr das einleuchte, er/sie es verstanden hätte. Dies war wichtig, damit die Untersuchungsteilnehmer/innen gleich
viele Erfolgs- wie Misserfolgserlebnisse, möglichst mit gleichen Zeitanteilen aus dem Gespräch mitnahmen. Die Schüler waren über die Struktur des Experiments nicht aufgeklärt worden und wussten nicht, welcher Bedingung der/die jeweilige Untersuchungsteilnehmer/in zugeordnet war, mit dem/der sie gerade telefonierten.

Wenn die Untersuchungsteilnehmer/innen das Gespräch beendet hatten, wurden sie in einen Nebenraum geführt, wo sie in einem kurzem Fragebogen angeben sollten, wie sehr sie ihre eigenen Lehrerhandeln in dem Telefongespräch als Misserfolg einschätzten und danach wie stark sie sich durch die erlebte Situation belastet gefühlt hatten.

Abschließend wurden die Untersuchungsteilnehmer/innen um eine E-Mail-Adresse gebeten, damit ihnen die Studienauswertung zugeschickt werden könnte. Dann erhielten die Untersuchungsteilnehmer/innen fünf Euro und einen Schokoriegel und wurden gebeten, über Versuchsablauf und Inhalte Schweigen zu bewahren, bis der Versuch abgeschlossen wäre.

Nach Abschluss der Erhebungsphase erhielten alle Untersuchungsteilnehmer/innen eine E-Mail-Adresse, in der das Design der Studie offen gelegt wurde und alle Untersuchungsteilnehmer/innen darüber informiert wurden, dass die Reaktionen des/der Schülers/in auf ihre Erklärungen manipuliert war und keine Rückschlüsse auf ihre tatsächlichen Fähigkeiten als Lehrkraft zuließen.


(Vermeidungsleistungszielorientierung). 3. „...komplizierte Vermittlungssituationen besser zu verstehen.“ (Lernzielorientierung). Die Abstufung erfolgte über eine fünfstufige Antwortskala mit den Ankern stimmt gar nicht (1) und stimmt genau (5).


Bei der Eingabe wurden die Zahlen angepasst, sodass nun die Einschätzungen von 1 (sehr erfolgreich) bis 5 (gar nicht erfolgreich) reichten.

Das Belastungserleben der Untersuchungsteilnehmer/innen nach der Unterrichtssnahen Situation wurde mit dem bereits in Studie 1, 2 und 3 verwendeten MBI (Schwarzer, R. & Jerusalem, 1999) erfasst. Um den Bezug zum erlebten Gespräch am Telefon hervorzuheben, wurden einige Items sprachlich minimal angepasst. Zum Beispiel lautete das Item „Meine Arbeit frustriert mich.“ in der geänderten Version „Solche Arbeit frustriert mich.“ Die internen Konsistenzen der Skalen lauteten: Leistungsmangelwahrnehmung $\alpha = .76$, emotionale Erschöpfung $\alpha = .79$. Für die Depersonalisierung wurden keine Hypothesen generiert. Daher wurden die Daten hinsichtlich dieser Dimension des Belastungserlebens nicht ausgewertet.

Statistische Analysen: Das Gelingen der Manipulation wurde mittels $t$-Test überprüft. Zur Erfassung der Einschätzung der Situation war nach sechs Sätzen gefragt worden, die besonders charakteristisch für den Verlauf des Gesprächs waren. Damit war bewusst eine Anzahl gewählt worden, die nicht mit der viergliedrigen Struktur, des Gesprächs übereinstimmte, die durch die vier Fragen des/r Schüler/in entstand. Es sollte so der Eindruck verhindert werden, dass die Versuchsleiter im Voraus gewusst hätten, was die Studierenden gefragt werden würden. Viele der Untersuchungsteilnehmer/innen konnten aber auch nach Aufforderung, höchstens vier statt der geforderten sechs Sätze notieren, sodass ein Mittelwert für alle Studierenden nur über die ersten vier Einschätzungen gebildet wurde.

Für alle Analysen sollte die Kontrolle der Annäherungsleistungszielorientierung und des Fähigkeitssebstkonzepts möglich sein. Darum kam ein $t$-Test für die Prüfung der Unterschiede zwischen den Bedingungen nicht in Betracht. Da für die Überprüfung einer späteren Mediatorhypothese eine hierarchische Regressionsanalyse ge-
rechnet werden sollte, und eine mehrfache Auswertung mit verschiedenen Verfahren möglichst vermieden werden sollte, wurde für alle Fragestellungen jeweils eine Regressionsanalyse durchgeführt. Die Überprüfung eines Einflusses der Bedingung auf die Misserfolgseinschätzung erfolgte durch gemeinsame Einführung der Bedingung, der Annäherungsleistungszielorientierung und Fähigkeitsselbstkonzept als Prädikto-
ren in die Regressionsanalyse. Danach wurde für die Leistungsmangelwahrneh-
mung und die emotionale Erschöpfung getrennt jeweils eine hierarchische Regressi-
onsanalyse gerechnet. Diese enthielt im ersten Schritt das Selbstkonzept, die Annä-
herungsleistungszielorientierung und die Bedingung als Prädiktoren. Im zweiten Schritt wurde zusätzlich die Misserfolgseinschätzung als Prädiktor hinzugefügt. Die Signifikanzniveaus werden auf Grund gerichteter Hypothesen einseitig berichtet.

5.2. Ergebnisse

Die Prüfung des Gelingens der Manipulation mittels $t$-Test ergab, dass erwartungs-
gemäß die Lehramtsstudierenden in der vermeidungsleistungszielorientierten Bedin-
gung in stärkerem Maße vermeidungsleistungszielorientiert waren als in der lernziel-
orientierten Bedingung. Der mittlere Effekt nach Cohen (1988) wurde marginal statis-
tisch signifikant ($t(30) = -1.45, p < .10, d = .51$). Für die Lernzielorientierung konnte kein Unterschied zwischen den Bedingungen festgestellt werden ($t(30) = .00, p > .10, d = 0$). Da sich die Lehramtsstudierenden der beiden Bedingungen also zwar hinsichtlich der Vermeidungsleistungszielorientierung unterschieden, nicht aber hin-
sichtlich der Lernzielorientierungen werden im Folgenden die Bedingungen nicht mehr als lernzielorientierte und vermeidungsleistungszielorientierte Bedingung be-
zeichnet, sondern als Bedingung mit geringer Vermeidungsleistungszielorientierung und Bedingung mit hoher Vermeidungsleistungszielorientierung. In Tabelle 16 sind die deskriptiven Statistiken der erfassten Merkmale getrennt nach Experimental-
gruppen aufgelistet.

Die Lehramtsstudierenden mit hoher Vermeidungsleistungszielorientierung waren stärker annäherungsleistungszielorientiert, ($t(30) = -1.63, p < .10, d = .58$) als die Lehramtsstudierenden mit geringer Vermeidungsleistungszielorientierung. Auf Grund dieses Befundes wurde die Annäherungsleistungszielorientierung in den folgenden Analysen als Kontrollvariable berücksichtigt.
Tabelle 16. Deskriptive Statistiken der erfassten Variablen in Studie 4

<table>
<thead>
<tr>
<th>Skala</th>
<th>Bedingung</th>
<th>n</th>
<th>M</th>
<th>SD</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Selbstkonzept</td>
<td>geringe Vermeidungsleistungsziel.</td>
<td>16</td>
<td>3.68</td>
<td>0.40</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>hohe Vermeidungsleistungsziel.</td>
<td>16</td>
<td>3.79</td>
<td>0.45</td>
</tr>
<tr>
<td>Vermeidungsleistungs-</td>
<td>geringe Vermeidungsleistungsziel.</td>
<td>16</td>
<td>2.44</td>
<td>1.15</td>
</tr>
<tr>
<td>Zielorientierung</td>
<td>hohe Vermeidungsleistungsziel.</td>
<td>16</td>
<td>3.00</td>
<td>1.03</td>
</tr>
<tr>
<td>Lernzielorientierung</td>
<td>geringe Vermeidungsleistungsziel.</td>
<td>16</td>
<td>4.06</td>
<td>1.00</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>hohe Vermeidungsleistungsziel.</td>
<td>16</td>
<td>4.06</td>
<td>0.68</td>
</tr>
<tr>
<td>Annäherungsleistungs-</td>
<td>geringe Vermeidungsleistungsziel.</td>
<td>16</td>
<td>3.75</td>
<td>0.68</td>
</tr>
<tr>
<td>Zielorientierung</td>
<td>hohe Vermeidungsleistungsziel.</td>
<td>16</td>
<td>4.13</td>
<td>0.62</td>
</tr>
<tr>
<td>Misserfolg</td>
<td>geringe Vermeidungsleistungsziel.</td>
<td>16</td>
<td>2.85</td>
<td>0.57</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>hohe Vermeidungsleistungsziel.</td>
<td>16</td>
<td>3.14</td>
<td>0.69</td>
</tr>
<tr>
<td>Leistungsmangel-</td>
<td>geringe Vermeidungsleistungsziel.</td>
<td>16</td>
<td>1.93</td>
<td>0.33</td>
</tr>
<tr>
<td>wahrnehmung</td>
<td>hohe Vermeidungsleistungsziel.</td>
<td>16</td>
<td>2.05</td>
<td>0.35</td>
</tr>
<tr>
<td>emotionale Erschöpfung</td>
<td>geringe Vermeidungsleistungsziel.</td>
<td>16</td>
<td>1.44</td>
<td>0.40</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>hohe Vermeidungsleistungsziel.</td>
<td>16</td>
<td>1.43</td>
<td>0.37</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Anmerkungen: Vermeidungsleistungsziel. – Vermeidungsleistungszielorientierung.

Abbildung 5 veranschaulicht die Unterschiede zwischen den Bedingungen. Die Lehramtsstudierenden mit hoher Vermeidungsleistungszielorientierung schätzten das Gespräch stärker als Misserfolg ein als die Lehramtsstudierenden mit geringer Vermeidungsleistungszielorientierung.

Abbildung 5. Unterschiede in der Misserfolgseinschätzung in Abhängigkeit von der Höhe der Vermeidungsleistungszielorientierung

Die Ergebnisse der Regressionsanalyse verdeutlichen diesen Unterschied hinsichtlich der Einschätzung der Misserfolgseinschätzung zwischen den Bedingungen nach Kontrolle von Annäherungsleistungszielorientierung und Selbstkonzept, der marginal statistisch bedeutsam ist ($F(3,28) = 2.33, p < .10, R^2$ (korrigiertes $R^2$) = .20$^{+}(11)$ $^*$). In Tabelle 17 können die $\beta$-Koeffizienten der Kontrollvariablen und der Bedingung nachgelesen werden.

Tabelle 17. Regressionsanalyse zur Prüfung des Effekts der Bedingung auf die Misserfolgseinschätzung

<table>
<thead>
<tr>
<th>Studierende ($N = 32$)</th>
<th>Misserfolgseinschätzung</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Prädiktoren</td>
<td>$B$</td>
</tr>
<tr>
<td>Modell 1</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Annäherungsleistungszielorientierung</td>
<td>-.08</td>
</tr>
<tr>
<td>Fähigkeitsselbstkonzept</td>
<td>-.55</td>
</tr>
<tr>
<td>Bedingung</td>
<td>.38</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Anmerkungen: Bedingung ist folgendermaßen kodiert: 1 = geringe Vermeidungsleistungszielorientierung, 2 = hohe Vermeidungsleistungszielorientierung. Signifikanzniveau einseitig, $^*p < .05$.

Abbildung 6 stellt die Unterschiede im Belastungserleben der Studierenden in Abhängigkeit von der Höhe ihrer Vermeidungsleistungszielorientierung dar.
Abbildung 6. Belastungserleben in Abhängigkeit von der Höhe der Vermeidungsleistungszielorientierung

Für die Prüfung des Effekts der Bedingung auf die Leistungsmangelwahrnehmung und einer eventuellen Vermittlung dieses Effekts durch die Misserfolgeinschätzung wurde eine hierarchische Regressionsanalyse gerechnet. Die dazugehörigen β-Koeffizienten sind in Tabelle 18 aufgeführt. Im ersten Modell wurden Annäherungsleistungszielorientierung und Fähigkeitsselbstkonzept als Kontrollvariablen eingeführt \( (F(2,29) = 9.52, p < .01, R^2 = .40 \text{ (}R^2\text{ korrigiert = .36}))\). Im zweiten Modell wurde die Bedingung zusätzlich eingeführt, um zu überprüfen, ob über Annäherungsleistungszielorientierung und Fähigkeitsselbstkonzept hinaus, die Bedingung einen Einfluss auf die Leistungsmangelwahrnehmung hat. Dieses Modell ist statistisch signifikant \( (F(3,28) = 9.34, p < .001, R^2 = .50 \text{ (}R^2\text{ korrigiert = .45}))\). Die durch die Bedingung zusätzlich aufgeklärte Varianz an der Leistungsmangelwahrnehmung ist ebenfalls statistisch bedeutsam und beträgt 10 Prozent \( (F_{inc}(1,28) = 5.82, p < .05)\). Auch das dritte Modell, das zusätzlich die Misserfolgeinschätzung als Mediator berücksichtigt, ist statistisch signifikant \( (F(4,27) = 8.17, p < .001)\). Dieses Modell klärte 55 Prozent der Varianz auf \( (R^2\text{ korrigiert = .48})\). Der Effekt der Misserfolgswahrnehmung auf die Leistungsmangelwahrnehmung ist marginal statistisch signifikant. Die Änderung an der aufgeklärten Varianz verfehlt die statistische Signifikanz knapp \( (F_{inc}(1,27) = 2.82, p = .11)\). Der Effekt der Bedingung bleibt signifikant, fällt aber gegenüber dem zweiten Modell kleiner aus \( (\beta = .34 \rightarrow \beta = .26)\). Insgesamt weisen die-
se Befunde darauf hin, dass es sich bei der Misserfolgseinschätzung lediglich um einen Teilmediator des Zusammenhangs zwischen Bedingungen und Leistungsman-
gelwahrnehmung handelt.

**Tabelle 18.** Hierarchische Regressionsanalyse zur Überprüfung eines Effekt der Bedingung auf die Leistungsman-
gelwahrnehmung und eines Mediatoreffekts der Misserfolgseinschätzung

<table>
<thead>
<tr>
<th>Studierende (N = 32)</th>
<th>Leistungsmangelwahrnehmung</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Prädiktoren</td>
<td>B</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Modell 1</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Annäherungsleistungszielorientierung</td>
<td>-0.10</td>
</tr>
<tr>
<td>Fähigkeitsselbstkonzept</td>
<td>-0.45</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Modell 2</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Annäherungsleistungszielorientierung</td>
<td>-0.14</td>
</tr>
<tr>
<td>Fähigkeitsselbstkonzept</td>
<td>-0.46</td>
</tr>
<tr>
<td>Bedingung</td>
<td>0.22</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Modell 3</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Annäherungsleistungszielorientierung</td>
<td>-0.13</td>
</tr>
<tr>
<td>Fähigkeitsselbstkonzept</td>
<td>-0.40</td>
</tr>
<tr>
<td>Bedingung</td>
<td>0.18</td>
</tr>
<tr>
<td>Misserfolgseinschätzung</td>
<td>0.13</td>
</tr>
</tbody>
</table>

*Anmerkungen:* Bedingung ist folgendermaßen kodiert: 1 = geringe Vermeidungsleistungszielorientierung, 2 = hohe Vermeidungsleistungszielorientierung. Signifikanzniveau einseitig, *p < .10, *p < .05, **p < .01, ***p < .001.

Wie in Tabelle 19 zu sehen, konnten für die emotionale Erschöpfung über die Effekte der beiden Kontrollvariablen Annäherungsleistungszielorientierung und Selbstkon-
zept hinaus keine Bedeutsamkeit der Bedingung gezeigt werden (F(3,28) = 5.39, p < .01, R² = .37 (korrigiertes R² = .30)). Daher wurde auf den dritten Schritt der hierar-
chischen Regressionsanalyse verzichtet.

5.3. Diskussion

Die Ergebnisse des Experiments zeigten eine Manipulierbarkeit der Vermeidungs-
leistungszielorientierung, auch wenn der mittlere Effekt nach Cohen nur marginal statistisch signifikant war. Die Lernzielorientierung konnte dagegen durch die Mani-
pulation nicht beeinflusst werden.

### Tabelle 19. Hierarchische Regressionsanalyse zur Überprüfung eines Effekts der Bedingung auf die emotionale Erschöpfung

<table>
<thead>
<tr>
<th>Studierende (N = 32)</th>
<th>emotionale Erschöpfung</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Prädiktoren</td>
<td>B</td>
</tr>
<tr>
<td>Modell 1</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Annäherungsleistungszielorientierung</td>
<td>0.18</td>
</tr>
<tr>
<td>Fähigkeitsselbstkonzept</td>
<td>-0.54</td>
</tr>
<tr>
<td>Modell 2</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Annäherungsleistungszielorientierung</td>
<td>0.19</td>
</tr>
<tr>
<td>Fähigkeitsselbstkonzept</td>
<td>-0.54</td>
</tr>
<tr>
<td>Bedingung</td>
<td>-0.02</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Anmerkungen.** Signifikanzniveau einseitig, *p < .05, **p < .01, ***p < .001.

**Zu Hypothese 1:** Das Experiment lieferte Hinweise darauf, dass das Verfolgen von Vermeidungsleistungszielen zu einer stärkeren Einschätzung der eigenen Lehrhandlungen als Misserfolg führt. Dieses Ergebnis deckt sich mit dem Befund aus den Studien von Spinath und Stiensmeier-Pelster (Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2000, 2003), wonach Studierende ihre eigenen Leistungen in einem Computerspiel stärker als Misserfolg einschätzten, wenn sie bei geringem Fähigkeitsselbstkonzept eine Leistungszielorientierung verfolgten.

**Zu Hypothese 2:** Ein gewisser verstärkender Einfluss der Vermeidungsleistungszieloorientierung auf die Leistungsdefizitwahrnehmung konnte ebenfalls gezeigt werden. Dies passt zu den unter Abschnitt 3.2 gemachten Annahmen und deckt sich mit den Befunden aus den Studien 1, 2 und 3. Da die Dimensionen des Belastungserlebens als relativ stabil gelten, ist dieser Befund besonders erfreulich (Maslach et al., 1996). Natürlich ist einschränkend zu berücksichtigen, dass durch den Bezug der Fragen auf das Telefongespräch eher von einem situationsbezogenen Effekt ausgegangen werden kann. Die in dieser Studie erfasste Leistungsmangelwahrnehmung spiegelt eher eine situative Stressreaktion als eine chronische Belastungswahrnehmung wieder. Es ist aber anzunehmen, dass eine Reihe solcher nacheinander erlebter situativer Stressreaktionen zu beruflichem Belastungserleben im üblichen Sinne führen. Die Vermeidungsleistungszieloorientierung hatte keinen Einfluss auf die emotionale Erschöpfung. Dieser Befund deckt sich nicht mit den Ergebnissen aus den Studien 1, 2 und 3, in denen Vermeidungsleistungszieloorientierung sowohl bei Lehrkräften und Lehramtsanwärtern als auch bei Lehramtsstudierenden Effekte auf die
emotionale Erschöpfung hatte. Es ist möglich, dass das Gespräch nicht lange genug dauerte, um eine Veränderung der emotionalen Erschöpfung zu bewirken. Dass gleichzeitig ein Unterschied in der Leistungsmangelwahrnehmung gefunden werden konnte, spräche dann für die Annahmen Cherniss’ zur Entwicklung des beruflichen Belastungserlebens (Cherniss, 1980). Er hatte angenommen, dass sich das berufliche Belastungserleben von der Leistungsmangelwahrnehmung über die emotionale Erschöpfung zur Depersonalisierung hin entwickelte. Ein einzelnes Experiment mit nur einem Erhebungszeitpunkt reicht aber sicher nicht aus, um hier eine fundierte Aussage zu treffen.

Zu Hypothese 3: Für die Beurteilung, ob der Effekt der Vermeidungsleistungszielorientierung auf die Leistungsmangelwahrnehmung durch die Misserfolgseinschätzung mediierl wird, lieferten die Ergebnisse der Studie nur schwache Befunde. Die Reduzierung des Effekts der Vermeidungsleistungszielorientierung auf die Leistungsmangelwahrnehmung nach Berücksichtigung der Misserfolgseinschätzung kann als Hinweis gedeutet werden, dass ein Teil des Einflusses der Vermeidungsleistungszielorientierung auf die Leistungsmangelwahrnehmung durch die Misserfolgseinschätzung vermittelt wird. Da der Effekt der Vermeidungsleistungszielenorientierung aber weiterhin statistisch signifikant blieb, kann höchstens von einer Teilmediierung ausgegangen werden.


Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass die Ergebnisse der Studie 4 wie schon die Ergebnisse der Studien 1, 2 und 3 die in Abbildung 4 (S. 60) dargestellte Annahme, dass Vermeidungsleistungszielorientierung einen verstärkenden Effekt auf Leistungsmangelwahrnehmung hat, unterstützen. Darüber hinaus zeigt sich in der Studie 4 der Einfluss des Situationskontextes auf die Verfolgung von Zielen. Dies kann als Hinweis auf den im Modell dargestellten Einfluss von Anforderungen des Arbeitsplatzes auf die Zielorientierungen gewertet werden. Dass die Höhe der Vermeidungsleistungszielorientierung einen Einfluss auf die Misserfolgseinschätzung hat, kann andererseits als Indiz für den angenommenen Einfluss der Zielorientierungen auf die Wahrnehmung des Situationskontextes und damit der Anforderungen des Arbeitsplatzes interpretiert werden.

Einschränkungen: Die Interpretation der Ergebnisse der Studie unterliegt einigen Einschränkungen. So wurde neben der beabsichtigten Manipulation der Vermeidungsleistungszielorientierung, ebenso stark auch Annäherungsleistungszielorientierung bei den Lehramtsstudierenden hervorgerufen, sodass die gefundenen Unterschiede zwischen den Bedingungen sowohl auf der Vermeidungsleistungszielorientierung als auch auf der Annäherungsleistungszielorientierung hätten beruhren können. Um den Einfluss der Vermeidungsleistungszielorientierung dennoch sichtbar machen zu können, wurde die Annäherungsleistungszielorientierung bei allen Berechnungen kontrolliert. Bei weiteren Untersuchungen sollte abgeklärt werden, ob und wie jeweils eine Manipulation entweder der Vermeidungs- oder der Annäherungsleistungszielorientierung möglich ist.


Das Telefongespräch, auf das sich das erhobene berufliche Belastungserleben bezog, ist sehr kurz. Insofern ist eine Verallgemeinerung auf die Einschätzungen länger andauernder Handlungen wie zum Beispiel das Unterrichten in einer Klasse über ein Schuljahr hinweg ebenfalls nur vorsichtig möglich und länger andauernde Untersuchungen sind wünschenswert, um hier Sicherheit zu gewinnen.


In einer Nebenfragestellung wurde in den Studien 5 und 6 zusätzlich die Untersuchung eines weiteren möglichen Mediators zwischen den Zielorientierungen und dem beruflichen Belastungserleben in den Blick genommen. In der experimentellen Untersuchung konnte bereits gezeigt werden, dass die Vermeidungsleistungszieleorientierung einen Einfluss darauf hatte, wie sehr eigenes Lehrerhandeln im Nachhinein als Misserfolg eingeschätzt wurde. Anschließend daran wurde nun in Studie 5


Die Erwartung daran, wie zukünftige Unterrichtssituationen sein werden, sollte beeinflussen, wie belastet man sich fühlt. Ganz allgemein zeigt sich ein negativer Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung und dem beruflichen Belastungserleben (Abele & Candova, 2007; Schmitz, G. S. & Schwarzer, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2007, vgl. Abschnitt 1.3.2). Die Erwartung, eine Handlung erfolgreich ausführen zu können, reduziert also die Wahrnehmung belastet zu sein. Die Annäherungserwartung ähnelt der Selbstwirksamkeitserwartung insofern, als sie ebenfalls

14 Da sich für die Lernzielorientierung Erfolg vor allem in der Verbesserung der eigenen Kompetenz zeigt und für die Annäherungsleistungszielorientierung im Beweis der eigenen Kompetenz, ließe sich hier noch ein Unterschied hinsichtlich der Art des Erfolges vermuten. Bei der Generierung eines Instruments zur Erfassung von Unterrichtserwartungen konnte diese Trennung zwischen Erwartungen, Lernerfolge zu erzielen, und Erwartungen, Leistungserfolge zu erzielen, nicht statistisch nachgewiesen werden und bleibt daher in der folgenden Untersuchung unberücksichtigt. (Siehe auch Anhang C, S. 177)


Ausgehend von den theoretischen Annahmen zum Zusammenhang zwischen Zielorientierungen und Belastungserleben (vgl. Abschnitt 2.2.1) sowie auf der Basis der Befunde aus den Studien 1, 2, 3 und 4 sollen an einer Stichprobe von Lehrkräften (Studie 5) und einer Stichprobe von Lehramtsanwärter/innen (Studie 6) die folgenden Hypothesen geprüft werden:

1. Die Lernzielorientierung hat im Längsschnitt negative Effekte auf die Leistungsmangelwahrnehmung, die emotionale Erschöpfung und die Depersonalisierung.
2. Die Annäherungsleistungszielorientierung hat im Längsschnitt negative Effekte auf Leistungsmangelwahrnehmung, emotionale Erschöpfung und Depersonalisierung.

3. Die Vermeidungsleistungszielorientierung hat im Längsschnitt positive Effekte auf Leistungsmangelwahrnehmung, emotionale Erschöpfung und Depersonalisierung.

Im Anschluss werden als Nebenfragestellung, abgeleitet aus den oben berichteten theoretischen Überlegungen und empirischen Befunden, die vermittelnden Wirkungen von Unterrichtserwartungen für den Zusammenhang zwischen Zielorientierungen und beruflichem Belastungserleben untersucht. Im Einzelnen wird Folgendes angenommen:

4. Die Lernzielorientierung hat einen positiven Effekt auf die Annäherungserwartung und einen negativen Effekt auf die Vermeidungserwartung.

5. Die Annäherungsleistungszielorientierung hat einen positiven Effekt auf die Annäherungserwartung und einen negativen Effekt auf die Vermeidungserwartung.

6. Die Vermeidungsleistungszielorientierung hat einen positiven Effekt auf die Vermeidungserwartung und einen negativen Effekt auf die Annäherungserwartung.

7. Die Annäherungserwartung hat im Längsschnitt negative Effekte auf Leistungsmangelwahrnehmung, emotionale Erschöpfung und Depersonalisierung.

8. Die Vermeidungserwartung hat im Längsschnitt positive Effekte auf Leistungsmangelwahrnehmung, emotionale Erschöpfung und Depersonalisierung.


6.1.1. Methode

Stichprobe: Für die Studie 5 konnten Daten von $N = 100$ Lehrkräften ausgewertet werden\textsuperscript{15}, die vermittelt über Schulleiter und befreundete Kollegen rekrutiert worden sind. Auf Grund organisatorischer Schwierigkeiten bei den vermittelnden Schulen wurden Fragebögen zu Lasten von teilnahmemwilligen Lehrkräften an nichtwillige Lehrkräfte verteilt. Dies und nachlassendes Engagement für die Studie reduzierten die ursprünglich 201 Lehrkräfte umfassende Stichprobe. Ein Vergleich zwischen Teilnehmern und Nichtteilnehmern ergab nur für die Lernzielorientierung einen statistisch bedeutsamen Unterschied, dahingehend, dass die Nichtteilnehmer weniger Lernzielorientierung aufwiesen als die Teilnehmer.
waren und im Abstand von drei Monaten zweimal einen Fragebogen ausfüllten. Die Zuordnung der Daten aus den zwei Messzeitpunkten erfolgte über einen Code. Von den Lehrkräften waren \( n = 76 \) weiblich und \( n = 24 \) männlich. Zum ersten Messzeitpunkt waren die Lehrkräfte im Durchschnitt 44 Jahre alt (\( SD = 9.4 \)) und im Durchschnitt 18 Jahre berufstätig (\( SD = 10.78, \) Min. 1 Jahr, Max. 39 Jahre). Die Verteilung der Schulformen lautete wie folgt: \( n = 33 \) Lehrkräfte arbeiteten an einer Grundschule, \( n = 23 \) an einer Hauptschule, \( n = 10 \) an einer Realschule, \( n = 23 \) an einem Gymnasium, \( n = 9 \) an Schulen mit verschiedenen Schularten und \( n = 2 \) Lehrkräfte machten keine Angabe.


**Instrumente:** Die Zielorientierungen und das berufliche Belastungserleben wurden analog zu den Studien 1, 2 und 3 erfasst.

cherheit verstecken muss, wenn Schüler nach einer Aufforderung/Frage lange pассив bleiben.“ Die internen Konsistenzen können in Tabelle 20 nachgelesen werden.

**Statistische Analysen:** Die Hypothesen wurden mittels zweier Pfadanalysen geprüft, die mittels AMOS 7.0 berechnet wurden. Für die Hypothesen zum längsschnittlichen Zusammenhang der Zielorientierungen und des Belastungserlebens wurde ein Modell gerechnet, dass neben den Stabilitäten aller untersuchten Variablen folgende Pfade beinhaltete: Vermeidungsleistungszielorientierung zum ersten Messzeitpunkt hat positive Effekte auf Leistungsmangelwahrnehmung, emotionale Erschöpfung und Depersonalisierung zum zweiten Messzeitpunkt. Lernzielorientierung zum ersten Messzeitpunkt hat negative Effekte auf Leistungsmangelwahrnehmung, emotionale Erschöpfung und Depersonalisierung zum zweiten Messzeitpunkt. Annäherungsleistungszielorientierung zum ersten Messzeitpunkt hat negative Effekte auf Leistungsmangelwahrnehmung, emotionale Erschöpfung und Depersonalisierung zum zweiten Messzeitpunkt. In Abbildung 7 können die Hypothesen auf einen Blick betrachtet werden.

Abbildung 7. Hypothesen zum Zusammenhang von Zielorientierungen und beruflichem Belastungserleben im Längsschnitt

Anmerkungen. \( t_1 \) - Messzeitpunkt, \( t_2 \) - zweiter Messzeitpunkt.

6.1.2. Ergebnisse

Im Folgenden werden zuerst die Ergebnisse zur Überprüfung des Zusammenhangs der Zielorientierungen und der Dimensionen des Belastungserlebens im Längsschnitt dargestellt (Eine etwas andere Auswertung der Daten findet sich unter Tönjes und Dickhäuser, (2009).).
Abbildung 8. Hypothesen zum Zusammenhang von Zielorientierungen, Unterrichtserwartungen und Dimensionen des Belastungserlebens

Anmerkungen. t₁ - erster Messzeitpunkt, t₂ - zweiter Messzeitpunkt.

In Tabelle 20 finden sich Mittelwerte, Standardabweichungen, mittlere Trennschärfen und interne Konsistenzen für die Zielorientierungen und die Dimensionen des Belastungserlebens, sowie für die im zweiten Teil der Studie berücksichtigten Unterrichtserwartungen.

**Tabelle 20. Deskriptive Statistik für die Lehrkräfte in Studie 5**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Skala</th>
<th>n</th>
<th>M</th>
<th>SD</th>
<th>mittlere Trennschärfen</th>
<th>Cronbachs alpha</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Lehrkräfte</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Lernzielorientierung-t&lt;sub&gt;1&lt;/sub&gt;</td>
<td>99</td>
<td>3.79</td>
<td>0.59</td>
<td>.49</td>
<td>.77</td>
</tr>
<tr>
<td>Annäherungsleistungszielorientierung-t&lt;sub&gt;1&lt;/sub&gt;</td>
<td>100</td>
<td>3.06</td>
<td>0.75</td>
<td>.57</td>
<td>.82</td>
</tr>
<tr>
<td>Vermeidungsleistungszielorientierung-t&lt;sub&gt;1&lt;/sub&gt;</td>
<td>100</td>
<td>2.50</td>
<td>0.78</td>
<td>.60</td>
<td>.87</td>
</tr>
<tr>
<td>emotionale Erschöpfung-t&lt;sub&gt;1&lt;/sub&gt;</td>
<td>100</td>
<td>1.86</td>
<td>0.57</td>
<td>.64</td>
<td>.89</td>
</tr>
<tr>
<td>Leistungsmangelwahrnehmung-t&lt;sub&gt;1&lt;/sub&gt;</td>
<td>100</td>
<td>1.90</td>
<td>0.35</td>
<td>.47</td>
<td>.77</td>
</tr>
<tr>
<td>Depersonalisierung-t&lt;sub&gt;1&lt;/sub&gt;</td>
<td>100</td>
<td>1.38</td>
<td>0.39</td>
<td>.43</td>
<td>.66</td>
</tr>
<tr>
<td>Lernzielorientierung-t&lt;sub&gt;2&lt;/sub&gt;</td>
<td>100</td>
<td>3.72</td>
<td>0.70</td>
<td>.62</td>
<td>.86</td>
</tr>
<tr>
<td>Annäherungsleistungszielorientierung-t&lt;sub&gt;2&lt;/sub&gt;</td>
<td>100</td>
<td>2.97</td>
<td>0.77</td>
<td>.58</td>
<td>.83</td>
</tr>
<tr>
<td>Vermeidungsleistungszielorientierung-t&lt;sub&gt;2&lt;/sub&gt;</td>
<td>100</td>
<td>2.42</td>
<td>0.78</td>
<td>.64</td>
<td>.88</td>
</tr>
<tr>
<td>emotionale Erschöpfung-t&lt;sub&gt;2&lt;/sub&gt;</td>
<td>99</td>
<td>1.83</td>
<td>0.58</td>
<td>.63</td>
<td>.88</td>
</tr>
<tr>
<td>Leistungsmangelwahrnehmung-t&lt;sub&gt;2&lt;/sub&gt;</td>
<td>99</td>
<td>1.89</td>
<td>0.39</td>
<td>.53</td>
<td>.81</td>
</tr>
<tr>
<td>Depersonalisierung-t&lt;sub&gt;2&lt;/sub&gt;</td>
<td>100</td>
<td>1.44</td>
<td>0.47</td>
<td>.59</td>
<td>.80</td>
</tr>
<tr>
<td>Annäherungserwartung-t&lt;sub&gt;1&lt;/sub&gt;</td>
<td>100</td>
<td>6.58</td>
<td>1.33</td>
<td>.57</td>
<td>.86</td>
</tr>
<tr>
<td>Vermeidungserwartung-t&lt;sub&gt;1&lt;/sub&gt;</td>
<td>100</td>
<td>2.60</td>
<td>1.63</td>
<td>.55</td>
<td>.85</td>
</tr>
<tr>
<td>Annäherungserwartung-t&lt;sub&gt;2&lt;/sub&gt;</td>
<td>100</td>
<td>6.75</td>
<td>1.32</td>
<td>.60</td>
<td>.88</td>
</tr>
<tr>
<td>Vermeidungserwartung-t&lt;sub&gt;2&lt;/sub&gt;</td>
<td>100</td>
<td>2.54</td>
<td>1.76</td>
<td>.63</td>
<td>.89</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Anmerkungen. -t<sub>1</sub> - erster Messzeitpunkt, -t<sub>2</sub> - zweiter Messzeitpunkt.

### Tabelle 21. Im Pfadmodell zum Zusammenhang von Zielorientierungen und beruflichem Belastungserleben bei Lehrkräften berücksichtigte Interkorrelationen der Fehlerterme

<table>
<thead>
<tr>
<th>Lehrkräfte ($N = 96$)</th>
<th>1.</th>
<th>2.</th>
<th>3.</th>
<th>4.</th>
<th>5.</th>
<th>6.</th>
<th>7.</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1. Lernzielorientierung-t₁</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2. Annäherungsleistungszielorientierung-t₁</td>
<td>.40***</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>3. Vermeidungsleistungszielorientierung-t₁</td>
<td>.20*</td>
<td>.62***</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>4. Annäherungserwartung-t₁</td>
<td>a</td>
<td>a</td>
<td>a</td>
<td>a</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>5. Vermeidungs erwartung-t₁</td>
<td>a</td>
<td>a</td>
<td>a</td>
<td>a</td>
<td>- .06</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>6. emotionale Erschöpfung-t₁</td>
<td>-.03</td>
<td>.18*</td>
<td>.23*</td>
<td>-.34**</td>
<td>.05</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>7. Leistungsmangel wahrnehmung-t₁</td>
<td>-.38***</td>
<td>-.13</td>
<td>.18*</td>
<td>-.45***</td>
<td>.29*</td>
<td>.43***</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>8. Depersonalisierung-t₁</td>
<td>-.12</td>
<td>.12</td>
<td>.22*</td>
<td>-.48***</td>
<td>.28*</td>
<td>.49***</td>
<td>.58***</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Anmerkungen.** –t₁ - erster Messzeitpunkt.

* Korrelationen zwischen Zielorientierungen und Unterrichtserwartungen wurden nicht berücksichtigt, da die Verbindungen zwischen den beiden Konstruktens als Pfade ins Modell aufgenommen wurden. Signifikanzniveau einseitig, *$p < .05$, **$p < .01$, ***$p < .001$.

Die Pfadanalyse für die Lehrkräfte ergab folgende Modellanpassung: Der $\chi^2$ Wert ist statistisch signifikant $\chi^2 = 52.60$, $p < .01$, $df = 30$, $\chi^2/df = 1.8$. Das Verhältnis des $\chi^2$ Werts zur Anzahl der Freiheitsgrade spricht aber für die Annahme des Modells. Die weiteren Fit-Indizes weisen auf eine akzeptable bis gute Anpassung des Modells an

Die Vermeidungsleistungszielorientierung hat einen positiven Effekt auf die Leistungsmangelwahrnehmung und die emotionale Erschöpfung im Längsschnitt. Die Lernzielorientierung hat einen negativen Effekt auf die emotionale Erschöpfung im Längsschnitt. Die Annäherungsleistungszielorientierung zum ersten Messzeitpunkt hat einen marginal statistisch bedeutsamen negativen Effekt auf die Leistungsmangelwahrnehmung zum zweiten Messzeitpunkt.

---

Abbildung 9. Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen und Dimensionen des Belastungserlebens in Studie 5 - Längsschnitt

Anmerkungen. \(-t_1\) - erster Messzeitpunkt, \(-t_2\) - zweiter Messzeitpunkt.
Signifikanzniveau einseitig, \(* p < .10\), \(* * p < .05\), \(* * * p < .01\), \(* * * * p < .001\).
In einer Nebenfragestellung wurde die Vermittlungsfunktion der Unterrichtserwar-
tungen für den Zusammenhang zwischen Zielorientierungen und Belastungserleben
ebenfalls mit einer Pfadanalyse geprüft. Die χ²-Statistik und die zusätzlich erfassten
Fit-Indizes zeigen eine akzeptable bis gute Anpassung des Modells an die Daten: χ² = 118.41, p < .001, df = .71, χ²/df = 1.7, CFI = .95, SRMR = .08. Die Annäherungs-
leistungszielorientierung zum ersten Messzeitpunkt hatte weder auf die Annäh-
erungserwartung noch auf die Vermeidungserwartung zum ersten Messzeitpunkt ei-
en statistisch signifikanten Effekt. Die Vermeidungserwartung hatte auf keine der
dimensionen des Belastungserlebens einen statistisch signifikanten Effekt. Nach
Ausschluss dieser Pfade zeigte das Modell ebenfalls eine akzeptable bis gute An-
passung an die Daten: χ² = 121.80, p < .01, df = 76, χ²/df = 1.6, CFI = .95, SRMR = .08. Die Pfadanalyse mit den verbliebenen Pfaden ist in Abbildung 10 zu sehen.
Die Lernzielorientierung zum ersten Messzeitpunkt hatte einen positiven Effekt auf die
Annäherungserwartung zum ersten Messzeitpunkt und einen negativen Effekt auf
die Vermeidungserwartung zum ersten Messzeitpunkt. Die Vermeidungsleistungs-
zielorientierung zum ersten Messzeitpunkt hat einen positiven Effekt auf die Vermei-
dungserwartung zum ersten Messzeitpunkt und einen negativen Effekt auf die An-
 näherungserwartung zum ersten Messzeitpunkt. Die Annäherungserwartung zum
 ersten Messzeitpunkt hat negative Effekte auf Leistungsmangelwahrnehmung, emo-
tionaler Erschöpfung und Depersonalisierung zum zweiten Messzeitpunkt. Die auf-
geklärte Varianz an den Kriteriumsvariablen liegt im kleinen bis hohen Bereich.

6.1.3. Diskussion

Die Ergebnisse der Studie 5 zeigen kleine Effekte der Annäherungs- und Vermei-
dungsleistungszielorientierung auf die Leistungsmangelwahrnehmung und kleine Ef-
fekte der Lernziel- und Vermeidungsleistungszielorientierung auf die emotionale Erschöpfung. Für die Depersonalisierung ließen sich keine der erwarteten Effekte der Zielorientierungen belegen. Damit können die Hypothesen 1, 2 und 3 jeweils teilwei-
se angenommen werden.
Abbildung 10. Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen, Unterrichtserwartungen und Belastungserleben in Studie 5 - Längsschnitt

Anmerkungen: -t₁ - erster Messzeitpunkt, -t₂ - zweiter Messzeitpunkt.
Signifikanzniveau einseitig, *p < .10, *p < .05, **p < .01, ***p < .001.


Zu Hypothese 2: Für die Annäherungsleistungszielorientierung zeigte sich ein hypotesenkoformer, negativer Effekt der Annäherungsleistungszielorientierung auf die Leistungsmangelwahrnehmung, der gut zu Befunden aus der Lehr-Lernforschung passt. In einer Metaanalyse konnte wie oben bereits ausgeführt ein leistungsförderlicher Effekt der Annäherungsleistungszielorientierung auf Leistung festgestellt werden (Harackiewicz et al., 2002, vgl. Abschnitt 2.2.2). Die Ergebnisse der Studien 1, 2 und 3 belegen ebenfalls negative Effekte der Annäherungsleistungszielorientierung, die gut zu dem Befund der Metaanalyse passen. Der Effekt der Annäherungsleistungszielorientierung auf die Leistungsmangelwahrnehmung ist in Studie 5 aber nur marginal statistisch signifikant, was seine Bedeutsamkeit einschränkt. Abgesehen davon ist die Annäherungsleistungszielorientierung für das Modell, dass die Effekte der Zielorientierungen auf die Dimensionen des Belastungserlebens im Längsschnitt überprüft, insofern von Bedeutung als die Höhe des Zusammenhanges zwischen der Vermeidungsleistungszielorientierung und der Leistungsmangelwahrnehmung erheblich davon profitiert, dass die Varianzanteile, die die Annäherungs- und die Vermeidungsleistungszielorientierung teilen, aus der Analyse ausgeschlossen werden (Maassen & Bakker, 2001). Für die darüber hinausgehende Einschätzung der Effekte der Annäherungsleistungszielorientierung auf die Leistungsmangelwahrnehmung im Längsschnitt sind die Ergebnisse von weiteren Studien abzuwarten.

Für die als Nebenfragestellung untersuchte Annahme einer Vermittlungsfunktion von Unterrichtserwartungen beim Zusammenhang zwischen Zielorientierungen und Be-
lastungserleben konnten einige hypotheseskonforme Ergebnisse festgestellt wer-

den. Die Vermeidungsleistungszielorientierung hatte einen positiven Effekt auf die

Vermeidungserwartung und einen negativen Effekt auf die Annäherungserwartung

bezogen auf das Unterrichten. Die Lernzielorientierung hatte einen positiven Effekt

auf die Annäherungserwartung und einen negativen Effekt auf die Vermeidungs-

wartung bezogen auf das Unterrichten. Damit können die Hypothesen 4 und 6 ange-

nommen werden.

Zu Hypothese 4: Lernzielorientierte Lehrkräfte erwarten also eher Situationen, in de-

nen sie Ziele erfolgreich umsetzen, Kompetenz beweisen oder erweitern können und
eher nicht Situationen, in denen sie Kompetenzmängel verstecken müssen. Dies

passt unter Berücksichtigung der Effekte der Leichtigkeit des Abrufs von Schwarz

und Kollegen (1991, vgl. Abschnitt 6) zu den Befunden aus der Forschung zum Re-
gulationsfokus (vgl. Abschnitt 2.1), dass Annäherungsziele mit einer leichteren Ver-
arbeitung von positiven Infos und einer schweren Verarbeitung von negativen Infos
einhergeht.

Zu Hypothese 6: Vermeidungsleistungsleistungszielorientierte Lehrkräfte erwarten

eher Situationen, in denen sie Misserfolge erleben und Kompetenzmängel verste-
cken müssen und eher nicht Situationen, in denen sie Kompetenzen erweitern oder
beweisen können. Diese Ergebnisse passen ebenfalls zu den oben berichteten Be-
funden zur Forschung zu Effekten der Leichtigkeit des Abrufs und zur Forschung
dem Regulationsfokus.

Zu Hypothese 5: Die Annäherungsleistungszielorientierung hatte weder auf die An-
näherungs- noch auf die Vermeidungserwartung einen statistisch signifikanten Ef-

fekt. Die Hypothese 5 muss daher abgelehnt werden. Die Annäherungsleistungsziel-
orientierung trägt zur Aufklärung der Unterrichtserwartungen und des beruflichen Be-
lastungserlebens insgesamt wenig bei. Der hybride Charakter der Annäherungsleis-
tungszielorientierung könnte hierfür verantwortlich sein (vgl. Abschnitt 2.1). Die redu-
zierenden Effekte auf das Belastungserleben aus der Fokussierung auf Annähe-
rungsziele kommen möglicher Weise durch die Natur des Lehrerberufs nicht voll
zum Tragen, sodass die Effekte des Leistungsfokus auf die Selbstwerteinfluss ei-
en vergleichsweise hohen Einfluss erhalten. Darnon und Kollegen (2007, vgl. 2.2.2)
hatten zeigen können, dass Personen, die durch Reaktionen ihres Gegenübers ver-
unsichert wurden, nicht die guten Leistungen erbracht, die ohne die Verunsiche-
runng bei annäherungsleistungszielorientierten Personen auftraten. Lehrkräfte erle-

Zu Hypothese 7: Die Annäherungserwartung hatte einen negativen Effekt auf Leistungsmangelwahrnehmung, emotionale Erschöpfung und Depersonalisierung. Hypothese 7 kann daher ebenfalls angenommen werden. Die Erwartung, dass im Unterricht Situationen eintreten werden, in denen sie Kompetenzen erweitern oder bewei-


Der zweite beeinträchtigende Faktor ist die für die hier untersuchte Fragestellung relativ knapp bemessene Zeitdauer. Dass sich die genannten, wenn auch kleinen Effekte, bereits nach drei Monaten zeigen, ist beachtlich, wenn man die grundsätzlich relativ hohe Stabilität des beruflichen Belastungserlebens berücksichtigt, die sich auch in dieser Studie deutlich wurde (Maslach et al., 1996). Längere Zeiträume für die Untersuchung von Effekten der Zielorientierungen auf die Dimensionen des Belastungserlebens im Längsschnitt wären daher wünschenswert.

Darüber hinaus ist es für die Bewertung der Nebenfragestellung nachteilig, dass in der Studie 5 das Modell, dass Unterrichtserwartungen als Mediator für den Zusammenhang zwischen Zielorientierungen und Belastungserleben prüfte, nur den Effekt der Unterrichtserwartungen auf die Dimensionen des Belastungserlebens im Längsschnitt abbildete und die Effekte der Zielorientierungen auf die Unterrichtserwartungen nur im Querschnitt. In der folgenden Studie an Lehramtsanwärtern werden alle Effekte im Längsschnitt geprüft werden.
6.2. Studie 6: Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen und beruflichem Belastungserleben bei Lehramtsanwärtern - Längsschnitt

In den Abschnitten 3.2 und 3.3 wurde hergeleitet, wie Lern- und Leistungsziele bereits bei Lehramtsanwärtern das berufliche Belastungserleben beeinflussen könnten und auf einige wenige empirische Befunde verwiesen, die eine Relevanz von Zielorientierungen bzw. beruflichem Belastungserleben bei Lehramtsanwärtern belegen können. In Studie 2 konnten einzelne Zielorientierungen und berufliches Belastungserleben von Lehramtsanwärtern bereits querschnittlich in Beziehung zueinander gesetzt werden. In Studie 6 werden nun analog zu Studie 5 auch für Lehramtsanwärter folgende Hypothesen geprüft werden:

1. Die Lernzielorientierung von Lehramtsanwärtern hat im Längsschnitt negative Effekte auf Leistungsmangelwahrnehmung, emotionale Erschöpfung und Depersonalisierung.
2. Die Annäherungsleistungszielorientierung von Lehramtsanwärtern hat im Längsschnitt negative Effekte auf Leistungsmangelwahrnehmung, emotionale Erschöpfung und Depersonalisierung.
3. Die Vermeidungsleistungszielorientierung von Lehramtsanwärtern hat im Längsschnitt positive Effekte auf Leistungsmangelwahrnehmung, emotionale Erschöpfung und Depersonalisierung.
4. Die Lernzielorientierung hat im Längsschnitt einen positiven Effekt auf die Annäherungserwartung und einen negativen Effekt auf die Vermeidungserwartung.
5. Die Annäherungsleistungszielorientierung hat im Längsschnitt einen positiven Effekt auf die Annäherungserwartung und einen negativen Effekt auf die Vermeidungserwartung.
6. Die Vermeidungsleistungszielorientierung hat im Längsschnitt einen positiven Effekt auf die Vermeidungserwartung und einen negativen Effekt auf die Annäherungserwartung.
7. Die Annäherungserwartung hat im Längsschnitt negative Effekte auf die Leistungsmangelwahrnehmung, emotionale Erschöpfung und Depersonalisierung.
8. Die Vermeidungserwartung hat im Längsschnitt positive Effekte auf Leistungsmangelwahrnehmung, emotionale Erschöpfung und Depersonalisierung.
6.2.1. Methode


**Instrumente:** Die verwendeten Instrumente entsprechen denen der Studie 5 (vgl. 6.1.1).

**Statistische Analysen:** Die Pfadanalysen erfolgen analog zu denen aus Studie 5 (vgl. 6.1.1). Die für die Nebenfragestellung erfassten Unterrichtserwartungen wurden einmal ein halbes Jahr nach dem ersten Messzeitpunkt für die Zielorientierungen erhoben, sodass es in Abweichung zu Studie 5 in Studie 6 möglich ist, sowohl Effekte der Zielorientierungen auf die Unterrichtserwartungen als auch Effekte der Unterrichtserwartungen auf die Dimensionen des Belastungserlebens im Längsschnitt zu prüfen.

\(^{17}\)Für 23 von den ursprünglich \( n = 126 \) Lehramtsanwärtern zum ersten Messzeitpunkt konnte zum zweiten Messzeitpunkt über den Code kein Fragebogen zugeordnet werden, sodass diese aus den Berechnungen ausgeschlossen werden mussten. Ein Vergleich dieser nicht teilnehmenden Lehramtsanwärter mit den teilnehmenden Lehramtsanwärtern ergab für die Nichtteilnehmer statistisch signifikant höhere Werte für die Depersonalisierung. Auswirkungen auf die Aussagekraft der Ergebnisse der Studie werden diskutiert.
6.2.2. Ergebnisse

In Tabelle 22 sind die Mittelwerte, Standardabweichungen, mittleren Trennschärfen und internen Konsistenzen für alle erfassten Skalen abgebildet.

**Tabelle 22. Deskriptive Statistiken für die Lehramtsanwärter in Studie 6**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Skala</th>
<th>N</th>
<th>M</th>
<th>SD</th>
<th>mittlere Trennschärfen</th>
<th>Cronbachs alpha</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Lehramtsanwärter</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Lernzielorientierung-t&lt;sub&gt;1&lt;/sub&gt;</td>
<td>102</td>
<td>4.15</td>
<td>0.44</td>
<td>.45</td>
<td>.74</td>
</tr>
<tr>
<td>Annäherungsleistungszielorientierung-t&lt;sub&gt;1&lt;/sub&gt;</td>
<td>102</td>
<td>3.30</td>
<td>0.70</td>
<td>.53</td>
<td>.80</td>
</tr>
<tr>
<td>Vermeidungsleistungszielorientierung-t&lt;sub&gt;1&lt;/sub&gt;</td>
<td>102</td>
<td>2.88</td>
<td>0.64</td>
<td>.55</td>
<td>.82</td>
</tr>
<tr>
<td>emotionale Erschöpfung-t&lt;sub&gt;1&lt;/sub&gt;</td>
<td>92</td>
<td>1.55</td>
<td>0.40</td>
<td>.50</td>
<td>.80</td>
</tr>
<tr>
<td>Leistungsmangelwahrnehmung-t&lt;sub&gt;1&lt;/sub&gt;</td>
<td>87</td>
<td>1.95</td>
<td>0.39</td>
<td>.53</td>
<td>.81</td>
</tr>
<tr>
<td>Depersonalisierung-t&lt;sub&gt;1&lt;/sub&gt;</td>
<td>86</td>
<td>1.48</td>
<td>0.42</td>
<td>.45</td>
<td>.68</td>
</tr>
<tr>
<td>Lernzielorientierung-t&lt;sub&gt;3&lt;/sub&gt;</td>
<td>101</td>
<td>3.98</td>
<td>0.57</td>
<td>.56</td>
<td>.82</td>
</tr>
<tr>
<td>Annäherungsleistungszielorientierung-t&lt;sub&gt;3&lt;/sub&gt;</td>
<td>101</td>
<td>3.08</td>
<td>0.65</td>
<td>.48</td>
<td>.76</td>
</tr>
<tr>
<td>Vermeidungsleistungszielorientierung-t&lt;sub&gt;3&lt;/sub&gt;</td>
<td>101</td>
<td>2.67</td>
<td>0.67</td>
<td>.58</td>
<td>.84</td>
</tr>
<tr>
<td>emotionale Erschöpfung-t&lt;sub&gt;3&lt;/sub&gt;</td>
<td>100</td>
<td>1.69</td>
<td>0.48</td>
<td>.58</td>
<td>.85</td>
</tr>
<tr>
<td>Leistungsmangelwahrnehmung-t&lt;sub&gt;3&lt;/sub&gt;</td>
<td>100</td>
<td>1.89</td>
<td>0.45</td>
<td>.59</td>
<td>.85</td>
</tr>
<tr>
<td>Depersonalisierung-t&lt;sub&gt;3&lt;/sub&gt;</td>
<td>100</td>
<td>1.56</td>
<td>0.53</td>
<td>.56</td>
<td>.78</td>
</tr>
<tr>
<td>Annäherungserwartung-t&lt;sub&gt;2&lt;/sub&gt;</td>
<td>92</td>
<td>6.86</td>
<td>1.57</td>
<td>.57</td>
<td>.87</td>
</tr>
<tr>
<td>Vermeidungserwartung-t&lt;sub&gt;2&lt;/sub&gt;</td>
<td>92</td>
<td>3.59</td>
<td>1.26</td>
<td>.53</td>
<td>.84</td>
</tr>
<tr>
<td>Annäherungserwartung-t&lt;sub&gt;3&lt;/sub&gt;</td>
<td>101</td>
<td>7.00</td>
<td>1.51</td>
<td>.67</td>
<td>.91</td>
</tr>
<tr>
<td>Vermeidungserwartung-t&lt;sub&gt;3&lt;/sub&gt;</td>
<td>101</td>
<td>3.51</td>
<td>1.66</td>
<td>.56</td>
<td>.85</td>
</tr>
</tbody>
</table>

*Anmerkungen.* -t<sub>1</sub> - erster Messzeitpunkt, -t<sub>2</sub> - zweiter Messzeitpunkt, -t<sub>3</sub> - dritter Messzeitpunkt.

In der ersten Erhebung beantworteten n = 16 der Lehramtsanwärter die Fragen zum beruflichen Belastungserleben nicht oder nur sehr eingeschränkt, was unter Ver-
wendung der Methode des listenweisens Fallausschlusses erheblich zur Reduzierung der Stichprobe beitrug. Da es sich hierbei nicht um eine zufällige Entstehung von fehlenden Werten handelte, wurde ein Vergleich der \( n = 16 \) ausgeschlossenen Lehramtsanwärter mit den verbliebenen Teilnehmern hinsichtlich der restlichen verwendeten Skalen durchgeführt. Es zeigte sich eine statistisch bedeutsam höhere Leistungsmangelwahrnehmung nach einem Jahr (\( t (98) = -2.160, p < .05 \)) für die ausgeschlossenen Lehramtsanwärter. Für die folgenden Untersuchungen ist das insofern zu berücksichtigen, als der Ausschluss dieser Lehramtsanwärter eine Reduzierung der Varianz der Leistungsmangelwahrnehmung zum zweiten Messzeitpunkt bewirkt, was das Entdecken tatsächlicher Effekte erschweren könnte. Weitere sieben Lehramtsanwärter wurden wegen einzelner fehlender Werte auf anderen Skalen ausgeschlossen. Für die Pfadanalysen verblieb eine Stichprobe von \( n = 80 \) teilnehmenden Lehramtsanwärtern.

Die Pfadanalyse zum theoriegeleiteten Modell für die Lehramtsanwärter zeigte eine akzeptable Anpassung an die Daten: \( \chi^2 = 51.91, p < .01, \, df = .30, \, \chi^2/df = 1.7, \, CFI = .93, \, SRMR = .06 \). Zwar ist der \( \chi^2 \)-Test signifikant, aber die zusätzlich berücksichtigten Fit-Indizes liegen innerhalb der geforderten Cutoff-Bereiche bzw. nähern sich diesen an (Bühner, 2004). Im Einzelnen waren folgende Zusammenhänge festzustellen: Die Vermeidungsleistungszielorientierung hatte einen statistisch signifikanten Effekt auf die Leistungsmangelwahrnehmung und die emotionale Erschöpfung. Die Lernzielorientierung hatte einen statistisch signifikanten Effekt auf die Depersonalisation. Die Annäherungsleistungszielorientierung hatte statistisch bedeutsame Effekte auf die Leistungsmangelwahrnehmung und die emotionale Erschöpfung. Nach Ausschluss der statistisch nicht bedeutsamen Pfade verbesserte sich die Anpassung des Modells an die Daten: \( \chi^2 = 53.82, p < .05, \, df = .34, \, \chi^2/df = 1.6, \, CFI = .94, \, SRMR = .06 \). Der Effekt der Annäherungsleistungszielorientierung auf die emotionale Erschöpfung war nur marginal statistisch bedeutsam, da allerdings der Ausschluss dieses Pfades den Effekt der Vermeidungsleistungszielorientierung auf die emotionale Erschöpfung erheblich reduzierte (\( \beta = .30 \rightarrow \beta = .18 \)), wurde von einem Ausschluss dieses Pfades abgesehen. Die Wirkung der Annäherungsleistungszielorientierung als Suppressor irrelevanter Varianzanteile an der Vermeidungsleistungszielorientierung, die sich schon bei den Lehrkräften bezüglich der Leistungsmangelwahrnehmung gezeigt hatte, wird auch hier wieder deutlich. Gemäß Vorschlägen der
Fachliteratur wird der Pfad daher in der Analyse belassen (Maassen & Bakker, 2001).

In Tabelle 23 können die im Modell 1 berücksichtigten Korrelationen der Variablen zum ersten Messzeitpunkt eingesehen werden.

**Tabelle 23. Korrelationen, die im Pfadmodell zum Zusammenhang zwischen Zielorientierungen und beruflichem Belastungserleben bei Lehramtsanwärtern berücksichtigt wurden**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Lehramtsanwärter</th>
<th>1.</th>
<th>2.</th>
<th>3.</th>
<th>4.</th>
<th>5.</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1. Lernzielorientierung-t&lt;sub&gt;1&lt;/sub&gt;</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2. Annäherungsleistungszielorientierung-t&lt;sub&gt;1&lt;/sub&gt;</td>
<td>.29**</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>3. Vermeidungsleistungszielorientierung-t&lt;sub&gt;1&lt;/sub&gt;</td>
<td>.18*</td>
<td>.64***</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>4. emotionale Erschöpfung-t&lt;sub&gt;1&lt;/sub&gt;</td>
<td>-.04</td>
<td>.07</td>
<td>.20*</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>5. Leistungsmangelwahrnehmung-t&lt;sub&gt;1&lt;/sub&gt;</td>
<td>-.16*</td>
<td>-.08</td>
<td>.14</td>
<td>.55***</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>6. Depersonalisierung-t&lt;sub&gt;1&lt;/sub&gt;</td>
<td>-.04</td>
<td>.12</td>
<td>.03</td>
<td>.46***</td>
<td>.41***</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Anmerkungen: -t<sub>1</sub> erster Messzeitpunkt. Signifikanzniveau einseitig, *p < .10, **p < .05, ***p < .01, ****p < .001.


Der Ausschluss der nicht statistisch bedeutsamen Pfade verursachte bei der Lernzielorientierung eine Reduzierung des Pfades zur Depersonalisierung (β = .17 → β = .13), was mit einer Verschlechterung des Signifikanztests einherging. Dieser Pfad ist nunmehr nur noch marginal statistisch bedeutsam. Im Einzelnen verhalten sich die verbliebenen Variablen in hypothesenkonformer Weise zu einander: Die Annäherungsleistungszielorientierung zum ersten Messzeitpunkt hat einen positiven Effekt auf die Leistungsmangelwahrnehmung und die emotionale Erschöpfung zum dritten Messzeitpunkt. Die Vermeidungsleistungszielorientierung zum ersten Messzeitpunkt
Abbildung 11. Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen und Dimensionen des Belastungserlebens in Studie 6 - Längsschnitt

Anmerkungen. -t1 - erster Messzeitpunkt, -t3 - zweiter Messzeitpunkt.
Signifikanzniveau einseitig, *p < .10, **p < .05, ***p < .01, ****p < .001.
Studie 5 und 6: Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen und beruflichem Belastungserleben - Längsschnitt

hat einen positiven Effekt auf die Leistungsmangelwahrnehmung und die emotionale Erschöpfung zum dritten Messzeitpunkt. Die Lernzielorientierung zum ersten Messzeitpunkt hat einen negativen Effekt auf die Depersonalisierung zum dritten Messzeitpunkt. Die Anteile an aufgeklärter Varianz an den Kriteriumsvariablen liegen im kleinen bis mittleren Bereich. Insgesamt gelingt durch die Zielorientierungen die Aufklärung eines kleinen Anteils an der Varianz von emotionaler Erschöpfung, Leistungsmangelwahrnehmung und Depersonalisierung.

Abbildung 12. Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen, Unterrichtserwartungen und Belastungserleben in Studie 6 - Längsschnitt

Anmerkungen. \(-t_1\) - erster Messzeitpunkt, \(-t_2\) - zweiter Messzeitpunkt, \(-t_3\) - dritter Messzeitpunkt. Signifikanzniveau einseitig. \(* p < .10\), \(* * p < .05\), \(* * * p < .01\), \(* * * * p < .001\).
6.2.3. Diskussion


Zu Hypothese 1: Der negative längsschnittliche Effekt der Lernzielorientierung auf die Depersonalisierung passt im weiteren Sinne zu einem Befund von Grant und Dweck (2003). In ihrer Studie gaben lernzielorientierte Studierende an, dass sie nach einem Misserfolg in einem Seminar, statt sich aus dem Seminar zurückzuziehen, eher planen würden, wie sie es besser machen könnten. Sie neigten also nicht zu defensiven Copingstrategien, zu denen Depersonalisierung zu zählen ist.


Zu Hypothese 2: Die kleinen negativen Effekte der Annäherungsleistungszielorientierung auf die Leistungsmangelwahrnehmung und die emotionale Erschöpfung passen zum in den Abschnitten 2.2.1 und 2.2.2 ausgeführten Bild der Annäherungsleistungszielorientierung als Zielorientierung, die leistungsförderlich ist (Harackiewicz et al., 2002) und positive Zusammenhänge zu positiven Emotionen aufweist (Pekrun et al., 2006). Wie schon in Studie 5 zeigt sich auch hier noch eine Suppressorfunktion der Annäherungsleistungszielorientierung für den Zusammenhang zwischen der Vermeidungsleistungszielorientierung und der emotionalen Erschöpfung.
Zur Nebenfragestellung, ob der Zusammenhang zwischen Zielorientierungen und Belastungserleben durch Unterrichtserwartungen vermittelt wird, bieten die Ergebnisse der Studie 6 ebenfalls interessante Hinweise:

**Zu Hypothese 6:** Die Vermeidungsleistungszieloientierung hat einen positiven Effekt auf die Vermeidungserwartung und einen negativen Effekt auf die Annäherungserwartung. Hypothese 6 kann also vollständig angenommen werden. Vermeidungsleistungszieloientierte Lehramtsanwärter erwarten nach einem halben Jahr eher, dass sie in kommenden Unterrichtsstunden Kompetenzmängel werden verschleiern müssen, während sie es gleichzeitig für weniger wahrscheinlich halten, dass sie in kommenden Unterrichtsstunden eigene Kompetenzen werden erweitern oder beweisen können.

**Zu Hypothese 5:** Die Annäherungsleistungszieloientierung hat einen negativen Effekt auf die Vermeidungserwartungen, aber keinen Effekt auf die Annäherungserwartung, so dass Hypothese 5 nur teilweise angenommen werden kann. Annäherungsleistungszieloientierte Lehramtsanwärter halten es nach einem halben Jahr für weniger wahrscheinlich, dass sie in kommenden Unterrichtsstunden Kompetenzmängel werden verschleiern müssen.

**Zu Hypothese 4:** Die Lernzieloientierung hat keine Effekte auf eine der Unterrichtserwartungen. Hypothese 4 wird daher vollständig abgelehnt.


**Zu Hypothese 8:** Die Vermeidungserwartung hat nur auf die Leistungsmangelwahrnehmung einen positiven Effekt nach einem halben Jahr. Damit kann Hypothese 8 nur teilweise angenommen werden. Lehramtsanwärter, die erwarten, dass sie in kommenden Unterrichtsstunden eigene Kompetenzmängel werden verstecken müssen, nehmen ein halbes Jahr später mehr Leistungsmangel wahr.
Gegenüber den Ergebnissen der Studie 5 weisen die Ergebnisse der Studie 6 den wesentlichen Vorteil auf, dass sowohl die Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen und Unterrichtserwartungen als auch die Zusammenhänge zwischen Unterrichtserwartungen und den Dimensionen des Belastungserlebens im Längsschnitt erfasst wurden, sodass die Effekte auch hinsichtlich ihrer Wirkrichtung aussagekräftig sind. Insgesamt weist die Güte der Anpassung dieses Modells an die Daten jedoch darauf hin, dass einzelne Zielorientierungen und Unterrichtserwartungen zwar mit den Dimensionen des Belastungserlebens zusammenhängen, dass aber weitere Faktoren eine Rolle spielen, die hier nicht erfasst wurden, denn die aufgeklärten Varianzanteile der abhängigen Variablen sind eher klein.

_Einschränkungen_: Auch in Studie 6 handelt es sich nicht um eine repräsentative Stichprobe, sondern wie schon in Studie 2 um eine Klumpenstichprobe, die das Problem mit sich bringt, dass Kontextvariablen auf die Lehramtsanwärter einwirken, die die Repräsentativität der Stichprobe beeinträchtigen. Hinzu kommt, dass zwar zum ersten Messzeitpunkt alle Lehramtsanwärter der teilnehmenden Ausbildungsseminare befragt wurden, es aber nicht gelang, allen diesen Datensätzen Daten aus den beiden folgenden Messzeitpunkten zuzuweisen, sodass nicht von allen Lehramtsanwärtern Daten für die Pfadanalyse berücksichtigt werden konnten. Ein Vergleich der Nichtteilnehmer mit den Teilnehmern wies eine geringere Depersonalisierung für die Teilnehmer der Studie aus. Dies kann die Entdeckung vorhandener Effekte der untersuchten Zielorientierungen auf Depersonalisierung erschwert haben. Alle anderen untersuchten Variablen wiesen keine statistisch bedeutsamen Unterschiede auf.

### 6.3. Gesamtdiskussion Studien 5 und 6

Die beiden Studien zeigen eine Relevanz einzelner Zielorientierungen bei der Betrachtung der Entwicklung des beruflichen Belastungserlebens im Längsschnitt. Damit können einige Befunde der querschnittlichen Studien 1 und 2 repliziert werden.

_Überblick über Befunde aus Studie 5 und 6_: Für die Vermeidungsleistungszielorientierung zeigten sich in beiden Studien positive längsschnittliche Effekte auf die Leistungsmangelwahrnehmung und die emotionale Erschöpfung. Die Lernzielorientierung hing bei den Lehrkräften im Längsschnitt negativ mit der emotionalen Erschöpfung zusammen, bei den Lehramtsanwärtern zeigte sich ein kleiner Effekt der Lernzielorientierung auf die Depersonalisierung. Dies war der einzige Effekt einer Zielori-
entierung auf diese Dimension des Belastungserlebens überhaupt in den beiden Studien. Für die Annäherungsleistungszielorientierung zeigten sich negative Effekte auf die Leistungsmangelwahrnehmung sowohl bei den Lehrkräften als auch bei den Lehramtsanwärtern und negative Effekte auf die emotionale Erschöpfung bei den Lehramtsanwärtern. Die hohe Korrelation der Annäherungs- und der Vermeidungsleistungszielorientierung macht die Interpretation dieser Befunde allerdings sehr schwierig, da sich bei der Auswertung gegenseitige Beeinflussungen bei den längsschnittlichen Effekten in Form von Supressoreffekten niederschlugen.

Studie 5 und 6: Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen und beruflichem Belastungserleben - Längsschnitt

...gen und Depersonalisierung und die Bedeutung der emotionalen Erschöpfung hierfür zu untersuchen.


Die Annäherungsleistungszielorientierung hing lediglich bei den Lehramtsanwärtern negativ mit der Vermeidungserwartung zusammen. Wie schon angesprochen erleben Lehrkräfte in ihrem Berufsalltag einen Mangel an adäquatem Feedback (Cherniss, 1980, Kap.3; Enzmann & Kleiber, 1989, Kap. 5; Maslach & Jackson, 1982). Dieser Mangel an adäquatem Feedback könnte die fehlenden Effekte der Annäherungsleistungszielorientierung auf die Unterrichtserwartungen bei den Lehrkräften verursachen, da ohne ein solches Feedback kein eindeutiges Erfolgserlebnis zu verzeichnen ist, dass sich bei der Generierung einer Erwartung an zukünftige Unterrichtsstunden auswirken könnte. Das die Annäherungsleistungszielorientierungen auf die Annäherungserwartung bei den Lehramtsanwärtern keinen Einfluss hat, ist dann etwas überraschend, da Lehramtsanwärter mit einer ganzen Reihe von Feed-
back konfrontiert werden. Möglicherweise fiel dieses Feedback in dieser Stichprobe aber nicht positiv genug aus, um die Erwartung, dass zukünftig Erfolge zu erzielen sein werden, zu unterstützen.


In Studie 5 und 6 zeigen sich einige Effekte der Zielorientierungen auf die Dimensionen Leistungsmangelwahrnehmung und emotionale Erschöpfung, die die in Abbildung 4 dargestellten Annahmen zur Wirkung der Zielorientierungen auf das berufliche Belastungserleben unterstützen. Effekte der Zielorientierungen auf die Depersonalisierung zeigen sich dagegen kaum. Die Ergebnisse der Studien 5 und 6 zur Relevanz der Unterrichtserwartungen als Mediatoren eines Zusammenhangs zwischen Zielorientierungen und beruflichem Belastungserleben finden in dem Modell

ebenfalls eine Entsprechung. Die Annäherungserwartung bezogen auf das Unterrichten kann als spezifische Form der Selbstwirksamkeitserwartung verstanden werden und findet sich somit in dem Modell als Ressource wieder. Die Effekte der einzelnen Zielorientierungen auf die Annäherungserwartung und deren Effekte auf die Dimensionen des Belastungserlebens können als ein Indiz für eine Möglichkeit der im Modell dargestellten Wirkung der Zielorientierungen auf die Ressourcen und deren Wirkung auf das berufliche Belastungserleben gewertet werden.


Einige Effekte sind nur marginal statistisch bedeutsam. Ob sie ein besonderes Merkmal der gezogenen Stichproben sind oder tatsächlich stabil über verschiedene Stichproben hinweg gefunden werden können, ist unbedingt zu prüfen.

Suppressoreffekte machten die Interpretation einiger Effekte der Annäherungsleistungszielorientierung schwierig. Eine genauere Erforschung von Interaktionseffekten zwischen verschiedenen Zielen bei gemeinsamer Verfolgung könnte bei der Einschätzung der Relevanz dieser Suppressoreffekte helfen.

Die Annahmen zur Vermittlungsfunktion der Unterrichtserwartungen zwischen Zielorientierungen und Belastungserleben konnten bei den Lehrkräften nur zum Teil im Längsschnitt geprüft werden. Bei den Lehramtsanwärtern wies das Modell nur eine gerade noch akzeptable Anpassung an die Daten auf. Auch hier ist es also nötig weitere Untersuchungen folgen zu lassen, um die gefundenen Effekte abzusichern.
7. Gesamtdiskussion der Arbeit


7.1. Zusammenhänge zwischen den Konstrukten im Querschnitt

schnitt 2.2.2 bereits erläutert, wahrscheinlich zu einer Umorientierung auf Vermeidungsziele führen und so den positiven Zusammenhang zwischen Annäherungsleistungszielorientierung und den Dimensionen des beruflichen Belastungserlebens nicht beeinträchtigen (Darnon et al., 2007). Die Ausbildungssituation von Lehramtsanwärtern kann einerseits also den Leistungsfokus fördern und bietet andererseits gute Voraussetzungen, um Leistungsziele zu evaluieren. Diese Wirkungen der Merkmale der Ausbildungssituation von Lehramtsanwärtern könnten verantwortlich dafür sein, dass sich bei ihnen Effekte der Annäherungsleistungszielorientierung deutlicher hervortun.

Bei den Studierenden ist die Situation hinsichtlich Klarheit des Feedbacks dem der Lehramtsanwärter ähnlich, sodass Annäherungsleistungsziele effektiv verfolgt werden können sollten. Insgesamt sind die Gelegenheiten zur Umsetzung von Annäherungsleistungszielen bei den Lehramtsstudierenden aber weniger häufig, sodass sich Zusammenhänge weniger klar herausbilden können.


7.2. Die Relevanz der Persönlichkeitsfaktoren


Der zweite Befund der vorliegenden Arbeit, der in der Frage nach einer Selektion von Studiumsanwärtern für ein Lehramt Relevanz besitzt, ist der, dass auf der ande-

7.3. Zur Richtung des Zusammenhanges zwischen den Konstrukten

Hinsichtlich der Fragestellung, in welcher Richtung die in den Studien 1, 2 und 3 im Querschnitt gefundenen Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen und dem beruflichen Belastungserleben bestehen, tragen die Befunde aus der Studie 4 mit ihrem experimentellen Design zur Aufklärung bei. Es konnte erstmals gezeigt werden, dass Vermeidungsleistungszielorientierung bezogen auf einen Lehrkontext einen verstärkenden Effekt auf die Leistungsmangelwahrnehmung hat. Lehramtsstudie-

7.4. Zusammenhänge zwischen den Konstrukten im Längsschnitt


7.5. Untersuchte Mediatoren für die Zusammenhänge zwischen den Konstrukten


7.6. Interventionen - Eignung der Zielorientierungen und mögliches Vorgehen

Berücksichtigt man die Befunde zur Veränderbarkeit von Persönlichkeitsfaktoren über die Lebensspanne bei der Frage nach einer Eignung der Zielorientierungen als Ausgangspunkt für Interventionen, ist der nahe Zusammenhang zwischen Zielorientierungen und Persönlichkeitsfaktoren nur auf den ersten Blick ein Nachteil. Abgesehen davon, dass Persönlichkeitsfaktoren nicht ganz so unveränderbar sind, wie sie wahrgenommen wurden (Roberts et al., 2006), ermutigen noch zwei weitere Punkte zur Überlegung, die Zielorientierungstheorie als möglichen Ausgangspunkt für Interventionen in den Blick zu nehmen: Einerseits konnten einige Arbeiten zeigen, dass Personen ihre Zielorientierung im Laufe eines Semesters veränderten (Fryer & Elliot, 2007; Senko & Harackiewicz, 2005, vgl. Abschnitt 2.1). Als Auslöser für diese Veränderungen wurde Leistungsfeedback angesehen, das die Kompetenzwahrnehmung veränderte und so die Verfolgung von Lern- und Leistungszielen beeinflusste (Senko & Harackiewicz, 2005). Andererseits konnten Zielorientierungen, wie in Abschnitt 2.1 bereits angesprochen, in verschiedenen Studien erfolgreich manipuliert werden (Darnon et al., 2007; Elliot & Harackiewicz, 1996; Spinath & Stiensmeier-

Aus den dargestellten Befunden kann in jedem Fall die Empfehlung abgeleitet werden, in zukünftigen Studien zu untersuchen, ob es möglich ist, berufliches Belastungserleben zu reduzieren, indem man langfristig Zielorientierungen von Lehrkräften verändert. Zielorientierungen über einen längeren Zeitraum gerichtet zu verändern, ist dabei die Voraussetzung, die noch zu klären ist. Es wäre ein möglicher Ansatz für eine gezielte Beeinflussung von Zielorientierungen, informierendes Leistungsfeedback zu geben, das auf die Möglichkeit zur Verbesserung fokussiert ist. Wenn dieses Leistungsfeedback realistisch sein soll, ist allerdings nicht auszuschließen, dass Rückmeldungen über sehr schlechte Leistungen die unerwünschte Vermeidungsleistungszielorientierung fördern. Der Zusammenhang zwischen der Annäherungsleistungszielorientierung und der Vermeidungsleistungszielorientierung bei verunsicherndem Feedback sollte hier auch noch genauer untersucht werden (Darnon et al., 2007).

Ein direkterer Weg, Zielorientierungen zu verändern als über die Vergabe von Feedback, wäre es, Lehrenden in handlungsleitender Form die Wirkung vermeidender Zielformulierung bewusst zu machen und zu verbessern und so die allgemeine Wahrnehmung von beruflichem Belastungserleben darüber zu reduzieren. Ebenfalls lohnenswert wäre es, zu untersuchen, ob die Anleitung zu Annäherungszielen, insbesondere zu Lernzielen eine Reduzierung vorhandenen Belastungserlebens zur Folge hat.
7. Gesamtdiskussion der Arbeit

7.7. Weitere mögliche Mediatoren

Die Höhe der aufgeklärten Varianz der Kriteriumsvariablen in den Studien 5 und 6, die zwischen niedrig bis mittel streute, macht deutlich, dass neben Unterrichtserwartungen weitere vermittelnde Variablen anzunehmen sind, die Effekte der Zielorientierungen auf das berufliche Belastungserleben vermitteln.


entierungen könnten also über die Beeinflussung der Wahrnehmung von Hilfesucheverhalten und die Häufigkeit von Hilfesuche die wahrgenommene soziale Unterstützung beeinflussen, und darüber Einfluss auf die Entwicklung des beruflichen Belastungserlebens nehmen.


Lehrkräften im selben Arbeitsumfeld zur Wahrnehmung eines unterschiedlich hohen Mangels an Ausgleich zwischen Arbeitsinput und -output kommt. Über dieses Maß an wahrgenommener Balance zwischen Arbeitsinput und -output könnten die Zielorientierungen zu unterschiedlich starkem Belastungserleben führen.


zwischen Zielorientierungen und beruflichem Belastungserleben zeigen Wege auf, wie das Modell weiter überprüft und erweitert werden könnte. Die im folgenden Abschnitt dargestellten Einschränkungen machen deutlich, wo die Grenzen der vorliegenden Arbeit im Hinblick auf die Überprüfung der Fragestellung und der im Modell dargestellten Wirkungen liegen.

7.8. Einschränkungen

Die in dieser Arbeit vorgestellten Ergebnisse basieren auf Stichproben an Lehrkräften, Lehramtsanwärtern und Lehramtsstudierenden und sind somit besser auf Lehrkräfte übertragbar als die wenigen Studien von VandeWalle und Kollegen zum Zusammenhang von Zielorientierungen und Leistungsverhalten im Berufskontext (VandeWalle et al., 1999; VandeWalle et al., 2000, vgl. Abschnitt 2.2.3). Dennoch ist einschränkend für die Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen, dass die Studien auf nicht repräsentativen Stichproben beruhen. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit sind daher nur bedingt auf die Population der (deutschen) Lehrkräfte übertragbar. Einige Zusammenhänge zwischen einzelnen Zielorientierungen und einzelnen Dimensionen des Belastungserlebens wiederholen sich aber über die Studien hinweg, was für eine Stichprobenunabhängigkeit dieser Befunde spricht. Untersuchungen an größeren repräsentativen Stichproben empfehlen sich, um die Befunde auch in ihrer Größe abzusichern.

Hinsichtlich der Höhe des Belastungserlebens zeigten Vergleiche zwischen den Summenmittelwerten der vorliegenden Studien an Lehrkräften und anderen Studien kaum Unterschiede, was gegen eine Verzerrung in den erhobenen Lehrkräftestichproben zumindest hinsichtlich dieses Merkmals spricht (vgl. Anhang B und Schwarzer, R. et al., 2000).

Die Höhe der Mittelwerte für die Dimensionen des Belastungserlebens fallen gemessen am Wertebereich der Skala eher gering aus. In den vorliegenden Studien sind im Durchschnitt also Lehrkräfte vertreten, die wenig beruflich belastet sind. Dies macht das Auffinden von Zusammenhängen zwischen den Zielorientierungen und den Dimensionen des Belastungserlebens eher schwieriger und könnte zur Unterschätzung der tatsächlichen Effekte führen. Zur genaueren Einschätzung der Relevanz von Zielorientierungen für die Erklärung von beruflichem Belastungserleben wäre die Untersuchung an einer klinischen Stichprobe belasteter Lehrkräfte wünschenswert. Da langfristig gesehen die Ergebnisse der Arbeit in Aus-, Fort- und Wei-

Ein weiterer Kritikpunkt ist, dass die erhobenen Daten zum beruflichen Belastungserleben lediglich auf Selbstberichten beruhen. Harte Daten wie Informationen über Frühverrentungen sind bei der Rekrutierung über Schulen nicht zu erhalten, da betroffene Personen nicht mehr über die Schulen zu erreichen sind. Zukünftige Studien könnten allerdings die Häufigkeit von Fehltagen und Krankenständen berücksichtigen, um auf diesem Wege den Daten zum subjektiven beruflichen Belastungserleben auch einen objektiven Wert gegenüberzustellen zu können.

7.9. Ausblick

Erschöpfung zur Depersonalisierung. Aber diese Ergebnisse sind nur schwache Indizien und weitere Forschung zum Verhältnis der Dimensionen des beruflichen Belastungserlebens ist nötig, um diese Frage zu klären.


Die Ergebnisse der Arbeit lassen es durch die aus ihnen gewonnenen Erkenntnisse über den Zusammenhang zwischen Zielorientierungen und beruflichem Belastungserleben in jedem Fall lohnenswert erscheinen, Zielorientierungen bei der weiteren Untersuchung von beruflichem Belastungserleben von Lehrenden zu berücksichtigen.
8. Anhang A

**Mittlere Summenwerte der Skalen zum beruflichen Belastungserleben bei Lehrkräften**

*Tabelle 24. Mittlere Summenwerte der Skalen zum beruflichen Belastungserleben bei Lehrkräften*

<table>
<thead>
<tr>
<th>Studie 1 Lehrkräfte</th>
<th>Skala</th>
<th>M</th>
<th>SD</th>
<th>Min</th>
<th>Max</th>
<th>N</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>emotionale Erschöpfung</td>
<td>17.92</td>
<td>5.60</td>
<td>9</td>
<td>34</td>
<td>83</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Leistungsmangelwahrnehmung</td>
<td>15.23</td>
<td>3.29</td>
<td>8</td>
<td>27</td>
<td>82</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Depersonalisierung</td>
<td>7.72</td>
<td>2.70</td>
<td>5</td>
<td>16</td>
<td>83</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Studie 5 Lehrkräfte Messzeitpunkt 1</th>
<th>Skala</th>
<th>M</th>
<th>SD</th>
<th>Min</th>
<th>Max</th>
<th>N</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>emotionale Erschöpfung</td>
<td>16.71</td>
<td>5.10</td>
<td>9</td>
<td>30</td>
<td>97</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Leistungsmangelwahrnehmung</td>
<td>15.10</td>
<td>2.80</td>
<td>8</td>
<td>26</td>
<td>90</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Depersonalisierung</td>
<td>6.90</td>
<td>2.00</td>
<td>5</td>
<td>14</td>
<td>98</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Studie 5 Lehrkräfte Messzeitpunkt 2</th>
<th>Skala</th>
<th>M</th>
<th>SD</th>
<th>Min</th>
<th>Max</th>
<th>N</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>emotionale Erschöpfung</td>
<td>16.60</td>
<td>5.23</td>
<td>9</td>
<td>30</td>
<td>97</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Leistungsmangelwahrnehmung</td>
<td>15.10</td>
<td>3.18</td>
<td>8</td>
<td>30</td>
<td>88</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Depersonalisierung</td>
<td>7.22</td>
<td>2.36</td>
<td>5</td>
<td>15</td>
<td>96</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
9. Anhang B

Adaption des SESSKO zur Erfassung des unterrichtsbezogenen Fähigkeits-
selfkonzepts von Lehrenden (Dickhäuser, Schöne et al., 2007).

1. Wenn ich mir anschaue, welche Fähigkeiten man zum Unterrichten beherr-
schen muss, halte ich mich für …nicht begabt/ sehr begabt.

2. Wenn ich mir anschaue, welche Fähigkeiten man zum Unterrichten beherr-
schen muss, meine ich, dass mir das Lehren von neuen Inhalten im Unterricht … schwer fällt/ leicht fällt.

3. Wenn ich mir anschaue, welche Fähigkeiten man zum Unterrichten beherr-
schen muss, finde ich, dass ich mit den Aufgaben, die der Lehrerberuf an mich stellt … nicht gut zurecht komme/ gut zurecht komme.

4. Wenn ich mir anschaue, welche Fähigkeiten man zum Unterrichten beherr-
schen muss, glaube ich, dass ich dafür … nicht intelligent bin/ sehr intelligent bin.

5. Wenn ich mir anschaue, welche Fähigkeiten man zum Unterrichten beherr-
schen muss, finde ich, dass ich … wenig kann/ viel kann.
10. Anhang C

Entwicklung eines Instruments zur Erfassung von Unterrichtserwartungen

Für die Überprüfung der Annahme, dass das Verfolgen von Zielorientierungen spezifische Erwartungen zur Folge hat, wurde ein Instrument generiert, das Unterrichtserwartungen von Lehrenden erfasst.

**Itementwicklung:** Für die Entwicklung dieses Instruments wurden zu allererst drei Lehrkräfte und zwei Lehramtsstudierende mit Praktikumserfahrung gebeten, sich zu überlegen, welche Erwartungen sie an eine typische Unterrichtsstunde haben. Dabei wurden sie instruiert, zu versuchen, Erwartungen zu generieren, die sich darauf beziehen, 1. ... dass man etwas lernen kann, 2. ... dass man seine Kompetenz beweisen kann und 3. ... dass man Kompetenzmängel kaschieren muss.


Es verblieben insgesamt 30 Items, jeweils 10 Items für eine der drei Erwartungsskalen.

**Strukturüberprüfung:** Für die Überprüfung der Konstruktvalidität wurden im Rahmen von acht Lehrerfortbildungsveranstaltungen Lehrkräfte um Mitarbeit an einer Befragung gebeten. Die Ausgabe, Bearbeitung und Rückgabe des Fragebogens mit den 30 verbliebenen Items erfolgte in den Fortbildungsveranstaltungen, sodass kaum Fragebögen verloren gingen\(^{18}\). Insgesamt nahmen 186 Lehrkräfte an der Befragung teil. Die Teilnehmer waren zum Zeitpunkt der Befragung im Durchschnitt 43 Jahre alt.

---

\(^{18}\) Einmal konnten die Bögen vom Befragungsleiter nicht direkt eingesammelt werden, was zu einem Verlust von 15 der möglichen 20 Bögen führte. In einer Veranstaltung entschied sich eine Lehrkraft gegen die Beteiligung an der Studie mit der Begründung als Schulleiter sei sie keine Lehrkraft im eigentlichen Sinne mehr.
10. Anhang C

(SD = 10.24, Range 26 - 61 Jahre), standen im Durchschnitt 14 Jahre im Beruf (SD = 10.71, Range 1 – 35 Jahre) und waren zu 61 Prozent weiblich. Von den befragten Lehrkräften waren 11 Prozent in Grundschulen beschäftigt, 13.4 Prozent in Hauptschulen, 37.2 Prozent in Realschulen und 33.7 Prozent in Gymnasien. 2.9 Prozent arbeiteten an Berufsschulen und 1.7 Prozent an anderen Schulen, die nicht näher erläutert wurden.

Die Lehrkräfte wurden in dem Fragebogen gebeten, sich eine typische Unterrichtssituation vorzustellen und einzuschätzen, wie wahrscheinlich jede der in den nachfolgenden Items beschriebenen Situationen in dieser Unterrichtsstunde vorkommen wird. Neben den zu validierenden Items enthielt der Fragebogen weiterhin fünf Skalen zu motivationsrelevanten Faktoren, die zur späteren Prüfung der konvergenten Validität genutzt werden sollten. Es handelte sich dabei im Einzelnen um eine adaptierte Version des SESSKOs zur Erfassung des beruflichen Fähigkeitsselbstkonzepts (Dickhäuser, Schöne et al., 2007, vgl. Anhang B), eine an den Lehrerberuf angepasste Skala zur Erfassung der intrinsischen Motivation (Elliot & Church, 1997), zwei Fragen zur Erfassung der Tendenz, Anforderungen als Herausforderung wahrzunehmen, und zwei Fragen zur Erfassung der Tendenz, Anforderungen als Bedrohung wahrzunehmen (Schwarzer, R. & Jerusalem, 1999). Der Wortlaut der Items, sowie Mittelwerte, Streuung, interne Konsistenz und Trennschärfe können in Tabelle 25 nachgelesen werden. Nach listenweisem Ausschluss verblieben die Daten von 157 Lehrkräften für die konfirmatorische Faktorenanalyse. Es wurde ein Modell gerechnet, in dem jeweils 10 Items zu einer latenten Variable Erwartung, etwas lernen zu können, 10 Items zu einer latenten Variable Erwartung, Kompetenz beweisen zu können und 10 Items zu der latenten Variable Erwartung, Kompetenzmängel kaschieren zu müssen, zusammengefasst wurden. Die latenten Variablen und die Fehlervarianzen der Items sollten als korreliert angenommen werden. Da auf Grund der Größe der Stichprobe ein solches Modell jedoch die Anzahl der berechenbaren Parameter überschritt, wurden jeweils nur die benachbarten Fehlervarianzen der Items, die einer latenten Variable zugeordnet waren, als korreliert angenommen. Dieses Modell zeigte eine unbefriedigende Anpassung an die Daten ($\chi^2 = 589.32 *** df = 375$, $p < .001$, $\chi^2/df = 1.57$, CFI = .86, SRMR = .08). Darauffhin wurde mit den Daten eine explorative Faktorenanalyse gerechnet, die eine zweifaktorielle Lösung nahe legte, bei der die Erwartung, Kompetenzmängel verschleiern zu müssen, einen
Faktor bildete und die Items zur Erwartung, Kompetenz beweisen zu können, bildeten einen weiteren Faktor.

_Tabelle 25. Überblick über die zur Validierung verwendeten Skalen_

<table>
<thead>
<tr>
<th>Skala</th>
<th>M</th>
<th>SD</th>
<th>mittlere Trenn-</th>
<th>Cronbachs alpha</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>schärfen</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>SESSKO</td>
<td>4.00</td>
<td>0.64</td>
<td>.62-.75</td>
<td>.86</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Die Items sind in Anhang B nachzulesen

_Anforderungen als herausfordernd_

<table>
<thead>
<tr>
<th>Items</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1. Ich bin zuversichtlich, dass ich den Anforderungen im Beruf gewachsen bin.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Skala</th>
<th>M</th>
<th>SD</th>
<th>mittlere Trenn-</th>
<th>Cronbachs alpha</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>schärfen</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Anforderungen als besorgniserregend</td>
<td>1.89</td>
<td>0.71</td>
<td>.58-.69</td>
<td>.78</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Items</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1. Ich mache mir Sorgen wegen der Probleme, die auf mich zukommen.</td>
</tr>
<tr>
<td>2. Ich befürchte, dass mich die beruflichen Belastungen überfordern.</td>
</tr>
<tr>
<td>3. Ich bezweifle, dass ich die vor mir liegenden Aufgaben bewältigen kann.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

_Intrinsische Motivation_

<table>
<thead>
<tr>
<th>Items</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1. Ich denke, mein Beruf ist interessant.</td>
</tr>
<tr>
<td>2. Ich genieße meine Tätigkeit als Lehrkraft.</td>
</tr>
<tr>
<td>3. Ich denke, Unterrichten ist Zeitverschwendung.</td>
</tr>
<tr>
<td>4. Es macht mir Spaß zu unterrichten.</td>
</tr>
<tr>
<td>5. Ich denke, mein Beruf ist langweilig.</td>
</tr>
<tr>
<td>6. Ich bin dankbar, als Lehrer tätig sein zu können.</td>
</tr>
<tr>
<td>7. Ich mag meine Tätigkeit als Lehrkraft nicht.</td>
</tr>
<tr>
<td>8. Ich kann den Beruf des Lehrers empfehlen.</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Die Items, die die Erwartung, etwas lernen zu können, darstellen sollten, luden bis auf zwei Items ebenfalls am höchsten auf diesem Faktor. Die beiden Faktoren klärten zusammen einen Anteil von 36.90 Prozent an der Gesamtvarianz auf. Damit zeigte die explorative Faktorenanalyse, was sich bei der ersten Zuordnung der generierten Items durch die Lehrkräfte im Entstehungsprozess des Instruments, bereits angekündigt hatte. Die Items waren zwar klar zwischen einem Annäherungs- und Vermeidungsfokus aufzuteilen. Die Trennung hinsichtlich Lernerwartung und Kompetenzbeweiserwartung gelang mittels dieser Items jedoch nicht. Für die Arbeit bedeutete dies, dass nur der Einfluss der Zielorientierungen auf Annäherungs- oder Vermeidungserwartungen und deren mögliche Vermittlungsfunktion gegenüber dem beruflichen Belastungserleben untersucht werden konnte.

Nach Ausschluss aller Items, die auf dem jeweils nachgeordneten Faktor zu mehr als .1 luden, verblieben für den ersten Faktor, der im Folgenden Vermeidungserwartung genannt werden soll, 10 Items und für den zweiten Faktor, der im Folgenden Annäherungserwartung genannt werden soll, 11 Items (4 Items, die Lernmöglichkeiten beschreiben und sieben, die Kompetenzbeweise beschreiben).

In Tabelle 26 kann der Wortlaut der verbliebenen Items nachgelesen werden. Mittelwert, Streuung und Trennschärfen der Items sind ebenfalls aufgeführt. Die interne Konsistenz der Skalen betrug jeweils .85.


Die beiden Skalen und die jeweils benachbarten Fehlervarianzen der Items einer Skala wurden als korreliert angenommen. Das Modell zeigte eine akzeptable Anpassung an die Daten ($\chi^2 = 244.34$, $p < .001$, $df = 170$, $\chi^2/df = 1.44$, CFI = .95, SRMR = .06). Die beiden Skalen korrelierten zu -.21 miteinander.
### Tabelle 26. Überblick über die Items zur Erfassung von Unterrichtserwartungen

<table>
<thead>
<tr>
<th>Annäherungs-erwartung bezogen auf das Unterrichten</th>
<th>$M$</th>
<th>$SD$</th>
<th>Trennschärfe</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1. ... eine Methode entdecken kann, wie ich die Schüler schnell zur Ruhe bekomme.</td>
<td>5.72</td>
<td>2.86</td>
<td>.31</td>
</tr>
<tr>
<td>2. ... einen so guten Unterricht halten kann, dass ich positive Rückmeldungen von Schülern dazu bekomme.</td>
<td>5.99</td>
<td>2.34</td>
<td>.63</td>
</tr>
<tr>
<td>3. ... etwas über die persönlichen Hintergründe eines Schülers lernen kann.</td>
<td>5.88</td>
<td>2.70</td>
<td>.43</td>
</tr>
<tr>
<td>4. ... das Interesse der Schüler so sehr zu wecken vermags, dass sie viele Zusatzfragen stellen.</td>
<td>6.33</td>
<td>2.00</td>
<td>.63</td>
</tr>
<tr>
<td>5. ...feststellen kann, dass ich einen schwierigen Sachverhalt so eingängig erklärt habe, dass er von den Schülern gut verstanden wurde.</td>
<td>7.19</td>
<td>1.73</td>
<td>.45</td>
</tr>
<tr>
<td>6. ... durch gezielten Einsatz von Beispielen das Interesse an einem Thema wecken kann.</td>
<td>7.72</td>
<td>1.53</td>
<td>.65</td>
</tr>
<tr>
<td>7. ... eine Einsicht in die Schülersichtweise gewinnen kann, die mir in der Zukunft helfen wird.</td>
<td>6.51</td>
<td>2.11</td>
<td>.58</td>
</tr>
<tr>
<td>8. ... mit eigenen Fragen geschickt auf ein interessantes Anwendungsgebiet lenken kann, sodass die Schüler sehr motiviert mitarbeiten.</td>
<td>6.80</td>
<td>1.86</td>
<td>.72</td>
</tr>
<tr>
<td>9. ... erfahren kann, welche Wirkung eine bestimmte Methode auf eine Klasse hat.</td>
<td>7.13</td>
<td>1.97</td>
<td>.51</td>
</tr>
<tr>
<td>10. ... eine Aufgabe so spannend rüberbringen kann, dass Schüler zusätzliche Zeit zur Lösung investieren.</td>
<td>5.89</td>
<td>2.14</td>
<td>.68</td>
</tr>
<tr>
<td>11. ... ein Thema so interessant aufbereiten kann, dass Schüler andere Schüler zur Ruhe ermahnen, damit sie besser folgen können.</td>
<td>6.46</td>
<td>2.19</td>
<td>.55</td>
</tr>
</tbody>
</table>

### Vermeidungserwartung bezogen auf das Unterrichten

<table>
<thead>
<tr>
<th>Vermeidungserwartung bezogen auf das Unterrichten</th>
<th>$M$</th>
<th>$SD$</th>
<th>Trennschärfe</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1. ... meine Unsicherheit verstecken muss, wenn Schüler nach einer Aufforderung/Frage lange passiv bleiben.</td>
<td>2.00</td>
<td>2.53</td>
<td>.52</td>
</tr>
<tr>
<td>2. ... Verhalten vermeiden muss, dass Schüler vielleicht lächerlich finden.</td>
<td>2.87</td>
<td>2.98</td>
<td>.48</td>
</tr>
<tr>
<td>3. ... mich bemühen muss, meine Ratlosigkeit nicht zu zeigen, wenn Schüler sich mit unterrichtsfremden Dingen beschäftigen, während ich etwas erkläre.</td>
<td>2.27</td>
<td>2.49</td>
<td>.70</td>
</tr>
<tr>
<td>4. ... meine Entmutigung nicht zeigen darf, wenn Schüler schwatzen, obwohl ich sie aufgefordert habe, dies zu lassen.</td>
<td>3.56</td>
<td>2.80</td>
<td>.59</td>
</tr>
<tr>
<td>5. ... meine Unschlüssigkeit über das weitere Vorgehen bei einem Streit zwischen zwei Schülern verbergen muss, weil ich nicht erkennen kann, wer die Wahrheit sagt.</td>
<td>3.84</td>
<td>2.88</td>
<td>.57</td>
</tr>
<tr>
<td>6. ... die Frage eines Schülers möglichst unauffällig übergehen muss, weil ich Sie nicht beantworten kann.</td>
<td>1.94</td>
<td>2.28</td>
<td>.48</td>
</tr>
<tr>
<td>7. ... so tun muss, als würde ich es nicht merken, dass Schüler Fragen stellen, um mich zu provozieren.</td>
<td>2.50</td>
<td>2.74</td>
<td>.53</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Erwartungsgemäß korrelierte die Annäherungserwartung positiv mit dem Selbstkonzept \( (r = .36^{**}) \), mit der intrinsischen Motivation \( (r = .31^{**}) \) und mit der Wahrnehmung von Situationen als herausfordernd \( (r = .26^{**}) \), während sie mit der Wahrnehmung von Situationen als bedrohlich \( (r = -.25^{**}) \) negativ korrelierte. Die Vermeidungserwartung korrelierte erwartungsgemäß negativ mit der Wahrnehmung von Situationen als herausfordernd \( (r = -.23^{**}) \), der intrinsischen Motivation \( (r = -.19^{**}) \) und dem Fähigkeits selbstkonzept \( (r = -.18^{*}) \), sowie positiv mit der Wahrnehmung von Situationen als bedrohlich \( (r = .31^{**}) \).

11. Literaturverzeichnis


11. Literaturverzeichnis


191


Zusammenfassung


Da sich für Zielorientierungen in Lern- und Berufskontext Effekte auf Emotion und Leistung nachweisen ließen, wurde in der vorliegenden Arbeit eine Verknüpfung der Konstrukte theoretisch hergeleitet und empirisch geprüft. Während für die Vermeidungsleistungszielorientierung, (Wunsch, eigene Kompetenzmängel zu verschleiern)
eine förderliche Wirkung auf das Belastungserleben angenommen wurden,

wurde für Lernzielorientierung (Wunsch, eigene Kompetenz zu erweitern) und Annäherungsleistungszielorientierung (Wunsch, eigene Kompetenz zu beweisen)
eine Reduzierung des Belastungserlebens angenommen.

In verschiedenen Studien an Lehrkräften, Lehramtsanwärtern und Lehramtsstudierenden zeigte sich insbesondere, dass die Vermeidungsleistungszielorientierung eine verstärkende Wirkung auf die Dimensionen des beruflichen Belastungserlebens hat. Eine reduzierende Wirkung von Lern- und Annäherungsleistungszielorientierung zeigte sich nicht immer.

Möglichkeiten für Anschlusstudien und die Berücksichtigung der Befunde in Aus-, Fort- und Weiterbildung werden diskutiert.