

**Ziele und Handlungen von Lehrkräften – Eine Untersuchung zu Lehrerzielen, ihrer
Struktur und den Zusammenhängen zu subjektivem Wohlbefinden, Unterrichtsqualität
und der wahrgenommenen Wirksamkeit von Unterrichtsmethoden**

Inauguraldissertation

zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie
im Fach Psychologie an der Universität Passau

vorgelegt von

Claudia Rüprich

November 2017

Gutachter:

Prof. Dr. Detlef Urhahne, Universität Passau

Prof. Dr. Michel Knigge, Universität Potsdam

Danksagung

Ich möchte all den Personen danken, die mich bei der Entstehung dieser Arbeit maßgeblich unterstützt haben. Mein besonderer Dank gilt Herrn Professor Urhahne, der mir die Möglichkeit gab, das Thema der Lehrerziele intensiv zu erforschen und der mit großem Interesse und wertvollen Anregungen die Entwicklung dieser Arbeit begleitet hat. Ebenso gilt mein großer Dank Herrn Professor Knigge, der als Zweitgutachter stets ein offenes Ohr bei allen auftretenden Fragen hatte und mir ein hilfreicher Ratgeber war.

Besonders danken möchte ich auch meinen Kolleginnen und Kollegen im Arbeitsbereich der Pädagogischen Psychologie. Durch das von Kompetenz und viel Herzenswärme geprägte Team, hat mir das Arbeiten im Fachbereich stets sehr viel Freude bereitet und ich habe mich während des Schreibens der Dissertation motiviert und ermutigt gefühlt.

Darüber hinaus danke ich den vielen Lehramtsstudierenden, Referendaren und Lehrkräften, die bereitwillig an den Studien teilgenommen haben. Ohne Ihre Mitarbeit und die Zustimmung der vielen an den Untersuchungen beteiligten Schulen wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen.

Besonders danken möchte ich auch meiner Familie und meinen Freunden. Für ihre Unterstützung, ihren positiven Zuspruch und die konstruktiven Anmerkungen bin ich ihnen sehr dankbar.

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	VI
1 Einleitung	1
2 Theoretischer Hintergrund	4
2.1 Ziele – eine Begriffsbestimmung	4
2.1.1 Definition des Zielbegriffs	4
2.1.2 Abgrenzung zu ähnlichen Konstrukten	5
2.1.3 Funktionen von Zielen	6
2.2 Theorieansätze zu Zielen von Lehrkräften	9
2.2.1 Zielorientierungen von Lehrkräften	9
2.2.2 Zielinhalte von Lehrkräften	12
2.2.3 Empirische Evidenz zu den Zielinhaltsbereichen	20
2.2.3.1 Freude am Lehrerberuf	21
2.2.3.2 Beziehungen zu Kollegen	22
2.2.3.3 Lehrstrategien	23
2.2.3.4 Berücksichtigung individueller Unterschiede	24
2.2.3.5 Schülermotivierung	25
2.2.3.6 Beziehungen zu Schülern	27
2.2.3.7 Fachwissen	27
2.2.3.8 Planung und Organisation	29
2.2.3.9 Lerneinfluss	30
2.2.3.10 Steuerung des Schülerverhaltens	31
2.2.3.11 Karriere	32
2.2.3.12 Persönliche Sicherheit beim Unterrichten	33
2.2.3.13 Verhältnis von Berufs- und Privatleben	34
2.3 Ziele und subjektives Wohlbefinden	36
2.3.1 Das teleonomische Modell des subjektiven Wohlbefindens	36
2.3.2 Forschung zu den Zielorientierungen von Lehrkräften und Wohlbefindensmaßen	38
2.3.3 Forschung zu den Zielinhalten von Lehrkräften und Wohlbefindensmaßen	39
2.4 Ziele und Merkmale der Unterrichtsqualität	40
2.4.1 Klassenführung	45
2.4.2 Lernförderliches Klima	47

2.5	Ziele und die wahrgenommene Wirksamkeit von Unterrichtsmethoden	49
2.5.1	Klassifikation von Unterrichtsmethoden.....	50
2.5.2	Untersuchungen zur Wirksamkeit von Unterrichtsmethoden	53
2.5.3	Subjektive Überzeugungen zur Wirksamkeit von Unterrichtsmethoden	56
3	Konkretisierung der Fragestellung	59
3.1	Erfassung von Lehrerzielen, Annahmen zur Struktur und Validitätsprüfung mittels Wohlbefindensmaßen.....	60
3.2	Lehrerziele und Merkmale der Unterrichtsqualität	61
3.3	Profile von Lehrerzielen und Unterschiede in der wahrgenommenen Wirksamkeit von Unterrichtsmethoden.....	62
4	Empirische Studien	65
4.1	Studie 1: Entwicklung eines Fragebogens zur Erfassung von Lehrerzielen auf Grundlage eines zielinhalte theoretischen Forschungsansatzes	65
4.1.1	Fragebogenkonstruktion und Validierungshypothesen.....	65
4.1.1.1	Vorgehen zur Konstruktion des Fragebogens und Strukturannahmen.....	65
4.1.1.2	Annahmen zu Stichproben- und Schulformunterschieden	67
4.1.1.3	Hypothesen zur Prüfung der Kriteriumsvalidität	69
4.1.2	Methode.....	72
4.1.2.1	Stichproben.....	72
4.1.2.2	Erhebungsinstrumente	73
4.1.2.3	Durchführung	74
4.1.3	Ergebnisse	75
4.1.3.1	Teststatistische Kennwerte der Skalen	75
4.1.3.2	Skaleninterkorrelation	80
4.1.3.3	Faktorielle Struktur.....	80
4.1.3.4	Stichproben- und Schulformvergleiche.....	89
4.1.3.5	Korrelationen zu den Kriteriumsvariablen	92
4.1.4	Diskussion	95
4.1.4.1	Diskussion zur Fragebogenkonstruktion und der Strukturbestimmung.....	95
4.1.4.2	Diskussion zu Stichproben- und Schulformunterschieden.....	96
4.1.4.3	Diskussion zur Kriteriumsvalidität.....	99
4.1.4.4	Schlussfolgerung und Ausblick.....	101
4.2	Studie 2: Lehrerziele und Merkmale der Unterrichtsqualität	104
4.2.1	Ableitung der Hypothesen.....	104
4.2.2	Methode.....	109
4.2.2.1	Stichprobe.....	109

4.2.2.2	Erhebungsinstrumente	109
4.2.2.3	Durchführung	110
4.2.3	Ergebnisse	111
4.2.3.1	Teststatistische Kennwerte der Lehrerzielskalen	111
4.2.3.2	Ergebnisse zu Lehrerzielen und den Merkmalen der Unterrichtsqualität ...	112
4.2.4	Diskussion	115
4.3	Studie 3: Profile von Lehrerzielen und Unterschiede in der wahrgenommenen Wirksamkeit von Unterrichtsmethoden	125
4.3.1	Fragestellung und Hypothesen	125
4.3.1.1	Hypothesen zu Profilen von Lehrerzielen	125
4.3.1.2	Hypothesen zu Profilen von Lehrerzielen und Unterschieden in der wahrgenommenen Wirksamkeit von Unterrichtsmethoden	126
4.3.2	Methode.....	130
4.3.2.1	Stichproben.....	130
4.3.2.2	Erhebungsinstrumente	131
4.3.2.3	Durchführung	133
4.3.3	Ergebnisse	133
4.3.3.1	Teststatistische Kennwerte der Lehrerzielskalen	133
4.3.3.2	Clusteranalytische Untersuchung zu Zielen der Lehrkräfte	136
4.3.3.3	Teststatistische Kennwerte der wahrgenommenen Wirksamkeit der Unterrichtsmethoden	147
4.3.3.4	Faktorielle Struktur der wahrgenommenen Wirksamkeit der Unterrichtsmethoden	148
4.3.3.5	Profile von Lehrerzielen und Unterschiede in der wahrgenommenen Wirksamkeit von Unterrichtsmethoden.....	149
4.3.4	Diskussion	157
4.3.4.1	Diskussion zu Profilen von Lehrerzielen	157
4.3.4.2	Diskussion zu Profilen von Lehrerzielen und Unterschieden in der wahrgenommenen Wirksamkeit von Unterrichtsmethoden	161
5	Gesamtdiskussion	166
	Literaturverzeichnis	175
	Abbildungsverzeichnis	198
	Tabellenverzeichnis	199
	Anhang	201

Zusammenfassung

Lehrkräfte verfolgen in ihrem Beruf eine Vielzahl inhaltlich unterscheidbarer Ziele, wobei bislang nur sehr wenige Arbeiten vorliegen, die diese systematisch erfassen und klassifizieren. Um das Zielstreben der Lehrkräfte differenziert zu messen und darüber hinaus zu überprüfen, wie unterschiedliche inhaltliche Zielausprägungen mit dem Erleben und Verhalten der Lehrkräfte in Zusammenhang stehen, wurden drei empirische Studien durchgeführt. Die erste Studie verdeutlicht die Entwicklung eines quantitativen Messinstruments, das es in Anlehnung an die qualitative Arbeit von Hagger und Malmberg (2011) erlaubt, insgesamt 13 verschiedene Ziel-Inhaltskategorien mit jeweils vier Items zu erfassen. Die Testung an 132 Lehramtsstudierenden sowie 227 im Beruf stehenden Lehrkräften zeigt erste Evidenzen für die psychometrische Qualität dieses Instruments. Es lassen sich drei Faktoren höherer Ordnung finden, die als sozio-emotionaler, aufgabenbezogener und selbstbezogener Faktor interpretiert werden können. Ferner zeigen sich positive Korrelationen zur Lehrerselbstwirksamkeit, dem Selbstwert und Lebenszufriedenheit, negative zur emotionalen Erschöpfung. Die zweite empirische Arbeit verdeutlicht in Form einer Beobachtungsstudie an 34 Unterrichtsklassen die besondere Bedeutung der Ziele für das Verhalten der Lehrkräfte. So lässt sich feststellen, dass insbesondere die von Lehrkräften berichteten sozio-emotionalen Ziele signifikant mit den fremdeingeschätzten Unterrichtsqualitätsmerkmalen der Klassenführung und des lernförderlichen Klimas im positiven Zusammenhang stehen. In der dritten Studie mit 188 Lehramtsstudierenden, 85 Referendaren sowie 117 Lehrkräften lässt sich nachweisen, dass die Ziele auch mit den Einschätzungen über die Wirksamkeit verschiedener Unterrichtsmethoden in Zusammenhang stehen. So zeigt sich mittels eines clusteranalytischen Vorgehens, dass vor allem diejenigen Cluster der Lehrkräfte, die durch ein Muster von stark ausgeprägten sozio-emotionalen Zielen charakterisiert sind, zu einer ausgeprägt positiven Wirksamkeitseinschätzung schülergeleiteter Unterrichtsmethoden wie entdeckendem oder kooperativem Lernen tendieren, und vor allem diejenigen Cluster der Lehrkräfte, die durch ein Muster von stark ausgeprägten aufgabenbezogenen Zielen charakterisiert sind, zu einer positiven Wirksamkeitseinschätzung lehrergeleiteter Unterrichtsmethoden wie regelmäßigen Hausaufgaben oder der direktiven Instruktion tendieren. Die Ergebnisse werden sowohl hinsichtlich der Möglichkeiten und Limitationen der Fragebogenentwicklung sowie der Bedeutung der Ziele für das Erleben und das Unterrichtsverhalten kritisch diskutiert.

1. Einleitung

Der Beruf der Lehrkraft stellt eine komplexe Tätigkeit dar, die einen hohen Grad an Selbststeuerung verlangt (Kunter, 2011). So wird von Lehrkräften in ihrem täglichen Handeln sowohl hohe Aufmerksamkeit und Konzentration gefordert, als auch die Bereitschaft, sich immer wieder neuen Situationen auszusetzen und mit Misserfolgen umzugehen (Kunter, 2011). Die Frage nach der Motivation von Lehrkräften, also den persönlich variierenden Gründen für die Initiation, Richtung, Intensität und Aufrechterhaltung des Verhaltens, rückt dabei in jüngster Zeit vermehrt in den Fokus des Forschungsinteresses (Alexander, 2008; Kunter, 2011; Kunter & Pohlmann, 2015; Woolfolk Hoy, 2008). Als bedeutender Aspekt werden die Ziele von Lehrkräften erachtet (Butler, 2014; Mansfield & Beltman, 2014). Ziele veranlassen zu Handlungen, organisieren die Handlungen und richten sie auf die angestrebten Ereignisse aus (Kleinbeck, 2010; Moskowitz & Grant, 2009).

In der Literatur lassen sich zurzeit zwei verschiedene Forschungsrichtungen ausmachen, die genauer der Frage nachgehen, welche Ziele Lehrkräfte anstreben und wie sich diese auf Aspekte des Wohlbefindens und des Unterrichtshandelns auswirken. Einen Ansatz stellt die Zielorientierungsforschung dar, die unterschiedliche Tendenzen im Umgang mit Leistungssituationen beschreibt. Hierbei wird untersucht, inwieweit Lehrkräfte bei der leistungsthematischen Tätigkeit des Unterrichtens eher danach streben, ihre eigenen Kompetenzen zu erweitern oder ihre Leistungen vor anderen zu demonstrieren (Butler, 2014; Dickhäuser, Butler & Tönjes, 2007). Einen zweiten Ansatz stellt die Zielinhaltsforschung dar. Ausgehend von der Überlegung, dass leistungsthematische Aspekte nur einen Bruchteil des Zielspektrums von Lehrkräften darstellen und nicht als die einzigen steuernden Kräfte angesehen werden sollten (Boekaerts, de Koning & Vedder, 2006; Mansfield, Wosnitza & Beltman, 2012), versucht die Zielinhaltsforschung aufzuzeigen, welche inhaltlich unterscheidbaren Ziele (z. B. soziale Ziele, Karriereziele, Ziele hinsichtlich des eigenen Wohlbefindens etc.) es sind, die Lehrkräfte maßgeblich verfolgen. Erstaunlicherweise liegen hinsichtlich des zweiten Ansatzes bislang jedoch nur sehr wenige empirische Arbeiten vor (Mansfield & Beltman, 2014). Die wenigen, vornehmlich qualitativen Forschungsarbeiten, vermitteln aber bereits jetzt einen Eindruck über die Vielfalt der von Lehrkräften verfolgten Ziele und liefern Vorschläge für eine erste Systematisierung (Hagger & Malmberg, 2011; Mansfield & Beltman, 2014).

Das zentrale Anliegen dieser Arbeit ist es, anknüpfend an die bisherigen qualitativen Arbeiten der Zielinhaltsforschung erstmals ein quantitatives Messinstrument zur Erfassung der inhaltlich unterscheidbaren Ziele der Lehrkräfte vorzustellen. Dabei gilt es, sowohl die Reliabilität und Validität des neuen Messinstruments zu überprüfen, als auch die Struktur der Lehrerziele¹ zu analysieren. Ein weiteres Anliegen ist es, die inhaltlichen unterscheidbaren Lehrerziele auch mit dem Unterrichtsverhalten der Lehrkräfte in Verbindung zu bringen. Bereits im Angebots-Nutzungs-Modell der Unterrichtsqualität nach Helmke (2012; vgl. auch Kunter & Trautwein, 2013) wird davon ausgegangen, dass neben dem Wissen von Lehrkräften auch die Ziele von Lehrkräften das Unterrichtsgeschehen beeinflussen können. Dabei können Lehrerziele durch ihre handlungsregulierende Funktion zum einen Einfluss auf die Tiefenstrukturen der Unterrichtsqualität wie die Klassenführung oder das lernförderliche Klima nehmen, zum anderen auch übergeordnete Sichtstrukturen des Unterrichts wie die Auswahl oder die Wirksamkeitseinschätzung von Unterrichtsmethoden beeinflussen (Kunter & Trautwein, 2013). In der vorliegenden Arbeit werden daher Zusammenhänge der verschiedenen inhaltlichen Lehrerziele zu den Unterrichtsqualitätsmerkmalen der Klassenführung und des lernförderlichen Klimas empirisch genauer untersucht. Dabei wird sowohl auf die Unterrichtsqualitätseinschätzungen der Lehrkräfte selbst, als auch auf die Einschätzungen von geschulten unabhängigen Beobachtern zurückgegriffen. Weiterhin wird auch die Bedeutsamkeit der verschiedenen inhaltlichen Lehrerziele für die subjektiven Wirksamkeitseinschätzungen von Unterrichtsmethoden eingehender überprüft.

Die Arbeit ist dabei so aufgebaut, dass im ersten Teil die Darstellung der theoretischen Konzepte (Kapitel 2) sowie die Konkretisierung der Fragestellung (Kapitel 3) erfolgt. Daran anschließend erfolgt der empirische Teil dieser Arbeit, indem die drei Fragebogenstudien dargestellt werden (Kapitel 4). In der ersten empirischen Studie (Kapitel 4.1) wird die Entwicklung eines quantitativen Messinstruments zur Erfassung von Lehrerzielen aufgezeigt. Neben der Untersuchung der Struktur der Lehrerziele, erfolgt die Überprüfung von Stichproben- und Schulformunterschieden sowie die Prüfung der Kriteriumsvalidität durch Zusammenhänge zu Maßen des subjektiven Wohlbefindens wie der Lebenszufriedenheit, der Selbstwirksamkeit, aber auch dem Selbstwert und der emotionalen Erschöpfung. Die zweite empirische Arbeit (Kapitel 4.2) konzentriert sich auf

¹ Wie bei diesem zusammengesetzten Wort wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit im Folgenden die maskuline Personenbezeichnung verwendet. Die männliche Form ist jedoch durchweg geschlechtsneutral zu verstehen und bezeichnet sowohl männliche und weibliche Personen, als auch andere Geschlechtsidentitäten, die sich innerhalb eines binären Geschlechtercodes nicht wiederfinden.

das konkrete Handeln der Lehrkräfte. Angeregt durch die Annahmen aus dem Angebots-Nutzungs-Modell der Unterrichtsqualität nach Helmke (2012) wird überprüft, inwieweit sich die Ausprägungen der von den Lehrkräften angestrebten inhaltlichen Ziele auch in der selbstberichteten und fremdbeobachteten Klassenführung sowie der Schaffung eines lernförderlichen Klimas im Unterricht äußern. In der dritten Studie (Kapitel 4.3) wird zum einen das Zueinander der verschiedenen inhaltlichen Lehrerziele in Form von Zielprofilen genauer untersucht, zum anderen wird überprüft, inwieweit sich Gruppen von Lehrkräften mit unterschiedlichen Zielprofilen auch in ihrem unterrichtsbezogenen Denken wie den subjektiven Annahmen zur Wirksamkeit von Unterrichtsmethoden unterscheiden. Aufbauend auf den durch Hattie (2013) angeregten Diskussionen, welche Unterrichtsmethoden sich für das Lernen der Schüler als besonders wirksam erweisen, wird der Frage nachgegangen, ob in Abhängigkeit von dem Muster der vorrangig verfolgten Lehrerziele eher schüler- oder lehrergeleitete Unterrichtsmethoden als wirksam für das Lernen der Schüler erachtet werden. Die Befunde der einzelnen Studien werden abschließend noch einmal zusammenfassend diskutiert und Möglichkeiten für weitere Forschungsarbeiten aufgezeigt (Kapitel 5). Insgesamt versucht diese Arbeit zu verdeutlichen, dass der Ansatz der Zielinhaltsforschung einen wichtigen Beitrag zur Erklärung des Denkens und Handelns von Lehrkräften liefert und sich durch Zusammenhänge zum konkreten Unterrichtshandeln auch praktische Implikationen für die Förderung eines qualitativvollen Unterrichts ergeben.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1. Ziele – eine Begriffsbestimmung

Um sich näher mit dem Begriff der Lehrerziele zu beschäftigen, soll dieser Begriff, unter Einbeziehung der allgemeinen Definition von Zielen, zunächst näher beleuchtet werden. Dabei gilt es sowohl auf die Besonderheiten des Konstrukts der Ziele hinzuweisen, als es auch gegenüber verwandten Begriffen abzugrenzen. Darüber hinaus sollen auch die verschiedenen Funktionen von Zielen erörtert werden.

2.1.1. Definition des Zielbegriffs

Ziele werden zumeist als mentale Repräsentationen erwünschter Zustände bezeichnet, die mit einem definitiven Handlungsentschluss verbunden sind, d. h. mit der Absicht, den angestrebten Zielzustand aktiv herbeiführen zu wollen (Bargh, Gollwitzer & Oettingen, 2010; Brandstätter, Schüler, Puca & Lozo, 2013). In Anlehnung an diese Definition lassen sich Lehrerziele als mentale Repräsentationen von erwünschten berufsspezifischen Zuständen bezeichnen, die Lehrkräfte in der Zukunft verbindlich anstreben (vgl. auch Rüprich & Urhahne, 2013). Diese Definition versucht die wichtigsten Aspekte des Zielbegriffs herauszustellen und sie für den Beruf der Lehrkraft zu spezifizieren. Während der Zielbegriff über lange Zeit recht unterschiedlich definiert wurde, werden in neueren Arbeiten vor allem fünf zentrale Aspekte des Zielbegriffs genauer thematisiert (vgl. Elliot & Fryer, 2008; Fujita & MacGregor, 2012; Moskowitz, 2012), die in gleicher Weise auch für den Begriff der Lehrerziele zentral erscheinen. Diese umfassen die Repräsentierbarkeit, die Zukunfts- und Objektbezogenheit, die Verbindlichkeit und die Gerichtetheit.

Der erste Aspekt betont, dass es sich bei Zielen um mentale Repräsentationen erwünschter Zustände handelt. Demnach wird ein inneres Abbild geschaffen, das diejenigen Ergebnisse enthält, die Personen erreichen wollen. Zweitens gilt es festzuhalten, dass Ziele sich auf die Zukunft beziehen. Ziele stellen kognitive Repräsentationen von Ereignissen dar, die in der Zukunft eintreten können. Elliot und Fryer (2008) betonen in diesem Zusammenhang, dass zielgerichtetes Verhalten als proaktiv und nicht als reaktiv zu betrachten ist. Damit verdeutlichen sie, dass Ziele ein Bild der Zukunft enthalten, die das jetzige Handeln leiten können und nicht als eine reflexartige Antwort auf einen gerade vorliegenden Reiz zu betrachten sind. Als dritter Aspekt ist darauf hinzuweisen, dass sich Ziele stets auf ein Objekt beziehen, wobei der Begriff Objekt sowohl Ereignisse, Erfahrungen oder Charakteristika beinhalten kann (Elliot & Fryer, 2008). Diese können

konkret oder abstrakt, physisch oder psychisch, beobachtbar oder unbeobachtbar sein. Dabei ist auch zu bedenken, dass Ziele häufig in einer hierarchischen Weise aufeinander bezogen sind. Abstrakten, übergeordneten Zielen wie z. B. ein Lehramtsstudium abzuschließen, lassen sich verschiedenste Subziele zuordnen wie z. B. eine schriftliche Semesterarbeit zu verfassen, ein Praktikum zu absolvieren oder eine Prüfung zu bestehen, die wiederum durch unterschiedliche Handlungsstrategien realisierbar sind, wie z. B. durch Literaturrecherchen oder ausführliche Diskussionen mit der Lerngruppe (Brandstätter et al., 2013). Als vierter Aspekt der Zieldefinition ist der Punkt der Verbindlichkeit zu betrachten. Von Zielen kann nur gesprochen werden, wenn aufseiten der zielverfolgenden Person eine gewisse Verbindlichkeit zur Zielerreichung erkennbar ist (Elliot & Fryer, 2008; Fujita & MacGregor, 2012; Moskowitz, 2012). Dabei ist zu berücksichtigen, dass diese Verbindlichkeit zur Zielerreichung sowohl zwischen den Zielen als auch im zeitlichen Verlauf ein und desselben Zieles deutlich variieren kann, was sich wiederum auf die Anstrengung sowie die Persistenz des Zielerreichungsprozesses auswirken kann. Als fünfter Aspekt der Begriffsdefinition von Zielen ist zu erwähnen, dass Ziele sowohl positiv als auch negativ formuliert werden können, womit oft ein Annäherungs- oder Vermeidungsaspekt assoziiert ist, indem angenehme Zustände erreicht, unangenehme vermieden werden wollen (Elliot & Fryer, 2008; Fujita & MacGregor, 2012; Moskowitz, 2012; Oettingen & Gollwitzer, 2002). Hierbei ist zu beachten, dass Vermeidungsziele oftmals mit einer Beeinträchtigung der Effizienz verknüpft sind, da ihre Kriterien (das, was nicht geschehen soll) zumeist unklarer definiert sind, als dies bei Annäherungszielen (dem, was erreicht werden soll) der Fall ist (Brunstein & Heckhausen, 2010).

2.1.2. Abgrenzung zu ähnlichen Konstrukten

Im Zusammenhang mit dem Zielbegriff werden häufig ähnliche Begriffe wie Motive und Bedürfnisse, Wünsche oder Werte genannt, die zwar in enger Verbindung zum Zielkonstrukt stehen, jedoch auch deutlich von diesem abgegrenzt werden können. So werden Ziele im Gegensatz zu Motiven eher als Bestandteil des expliziten Motivationssystems verstanden, indem sie verbal repräsentiert, bewusst zugänglich und somit auch durch Selbstberichtsmaße erfassbar sind (Brunstein & Maier, 1996; McClelland, Koestner & Weinberger, 1989). Weiterhin wird darauf hingewiesen, dass Zielen andere Ressourcen wie Planungs-, Bewertungs- und Korrekturaktivitäten zur Verfügung stehen, zu deren Motiven kein direkter Zugang möglich ist (Brunstein & Maier, 1996). Personen mit ähnlichen Motiven können sich demnach durchaus in ihren Zielen unterscheiden.

Dennoch zeigt sich, dass Personen über ein höheres emotionales Wohlbefinden verfügen, wenn die verfolgten Ziele mit den eigenen Motiven übereinstimmen (Brunstein, Lautenschlager, Nawroth, Pöhlmann & Schultheiß, 1995; Brunstein & Maier, 1996; McClelland et al., 1989).

Neben den Motiven haben auch Interessen, Werte, sowie die in der Situation begründeten Gelegenheiten einen Einfluss auf die verfolgten Ziele. Im Gegensatz zu Zielen bringen Werte jedoch vor allem zum Ausdruck, was eine Person für gut oder schlecht, für wünschenswert oder ablehnenswert hält (Pöhlmann & Brunstein, 1997). So wird von mehreren Autoren wiederholt darauf hingewiesen, dass Werten noch keine motivationale Qualität zukommt, und sie in keinem direkten Zusammenhang zur Initiierung von zielgerichtetem Handeln stehen (Novacek & Lazarus, 1990; Pöhlmann & Brunstein, 1997). Dennoch sollten Werte und damit verbundene soziale und kulturelle Anforderungen der jeweiligen Lebenssituation als wichtige Facetten bei der Bildung von Zielen keinesfalls vernachlässigt werden.

Auch Wünsche werden oftmals mit Zielen in Verbindung gebracht. Wünsche und Ziele unterscheiden sich jedoch durch ihre Verbindlichkeit, die sie für Personen haben (Bargh et al., 2010; Hofer, 1986). Während bei Wünschen noch das Schwelgen in positiven und zum Teil auch unrealistischen Zukunftsphantasien im Vordergrund steht, sind Ziele mit einem definitiven Handlungsentschluss verbunden, den angestrebten Zielzustand aktiv herbeiführen zu wollen. Hofer (1986) weist zudem darauf hin, dass ein Zustand nur dann angestrebt werden kann, wenn er als prinzipiell erreichbar eingeschätzt wird. Im Gegensatz zu Wünschen, die auch das Unmögliche fordern können, weisen Ziele durch den geforderten Aspekt der Realisierbarkeit bzw. der Verbindlichkeit zur Zielerreichung zudem eine stärkere Verhaltensnähe auf (Hofer, 1986). Auch die Ziele von Lehrkräften sind demnach deutlich von den Motiven, Werten und Wünschen der Lehrkräfte abzugrenzen.

2.1.3. Funktionen von Zielen

Nachdem der Zielbegriff definiert und von anderen Begriffen abgegrenzt werden konnte, erscheint es bedeutsam, auch die Funktionen von Zielen genauer zu beleuchten. Grundlegend wird davon ausgegangen, dass Ziele das Verhalten sowohl über die Zeit als auch über Situationen hinweg steuern und organisieren (Abele, Stief & Krüsken, 2002; Freund, 2003). Hierbei werden nach Freund (2003) insbesondere drei Aspekte von Zielprozessen unterschieden. Ein Aspekt besteht in dem Schritt des Setzens von Zielen

oder Standards. Es erscheint logisch, dass wenn kein Ziel im Sinne eines Idealzustands angestrebt wird oder beibehalten werden soll, auch keine selbstregulativen Prozesse nötig werden, da jegliches Funktionsniveau akzeptiert wird. In diesem Sinne motivieren Ziele überhaupt erst das Verhalten und geben eine Richtung vor. Einen weiteren wichtigen Aspekt des Zielprozesses stellt die Monitoring-Funktion dar. So erfolgt in einer Art Feedback-Schleife, ein ständiger Vergleich von Ist- und Soll-Zustand. Die resultierende Diskrepanz wird zurückgemeldet und gibt Aufschluss darüber, welcher Weg zur Zielerreichung noch zurückgelegt werden muss. Als dritter wesentlicher Aspekt des Zielprozesses wird von Freund (2003) die Ausführung der zielrelevanten Handlung betrachtet. Dieser Aspekt umfasst das konkrete Verhalten, also z. B. den Einsatz von zielrelevanten Mitteln, die zur Minimierung der Ist-Soll-Diskrepanz eingesetzt werden.

Alle von Freund (2003) genannten Aspekte: das Setzen von Zielen, die durch die wahrgenommene Ist-Soll-Diskrepanz entstehende Notwendigkeit zum Handeln sowie die Handlung selbst, werden auch im Rubikonmodell der Handlungsphasen nach Heckhausen und Gollwitzer (1987) berücksichtigt, wobei hier der zeitliche Ablauf und die einzelnen Phasen noch deutlicher unterteilt wurden. So unterscheiden Heckhausen und Gollwitzer in ihrem Modell vier aufeinanderfolgende Phasen des Zielstrebens. Sie sprechen zunächst von einer prädezisionalen Phase, in der die verschiedenen Wünsche und Handlungsoptionen einschließlich ihrer positiven und negativen Konsequenzen abgewogen werden, bevor in der präaktionalen Phase konkrete Pläne und Strategien überlegt werden, wie sich das am Ende der prädezisionalen Phase etablierte Ziel realisieren lässt. Anschließend erfolgt die aktionale Phase, in der die Pläne und Strategien umgesetzt werden, bevor in der postaktionalen Phase, die Bewertung des Handlungsergebnisses erfolgt und überprüft wird, inwieweit das ursprünglich anvisierte Ziel erreicht werden konnte. Eine zentrale Annahme des Rubikon-Modells ist dabei, dass jede Phase mit einer spezifischen kognitiven Orientierung (Bewusstseinslage) verbunden ist, die das Lösen der jeweils anstehenden Aufgaben dieser Phase ideal unterstützen soll (vgl. Brandstätter et al., 2013). Besonders interessieren hierbei Unterschiede zwischen der Phase vor der Intentionbildung, die durch eine abwägende Bewusstseinslage gekennzeichnet ist sowie der Phase nach der Intentionbildung, die mit einer planenden Bewusstseinslage einhergeht. Eine Betrachtung der Unterschiede beider Bewusstseinslagen verdeutlicht, welche kognitiven Merkmale sich verändern, sobald sich Personen verbindlich auf ein Ziel festlegen. So konnten bisherige Studien zeigen, dass die planende Bewusstseinslage der präaktionalen Phase mit einer stärkeren Aufmerksamkeitsfokussierung einherging als dies

in der abwägenden Bewusstseinslage der prädeziSIONalen Phase der Fall war (Brandstätter et al., 2013). Zudem ließ sich nachweisen, dass Personen in einer abwägenden Bewusstseinslage die Realisierbarkeit eines Ziels recht realistisch einschätzen, während Personen in einer planenden Bewusstseinslage nahezu ausschließlich die positiven Seiten ihres Ziels betrachten und die Realisierungschancen somit stark überschätzen (vgl. Gollwitzer & Kinney, 1989). Neben einer erhöhten Aufmerksamkeit und der Annahme einer optimistischen Grundhaltung, die auch vor möglichen Rückschlägen helfen kann, wirkt sich eine verbindliche Zielsetzung auch dadurch positiv auf die Handlung aus, indem die Zielinhalte im Gedächtnis hoch aktiviert und damit leichter zugänglich sind. Bereits Lewin (1926) postulierte, dass sich Absichten in einem besonderen Aktivationszustand befinden, was inzwischen durch mehrere experimentelle Studien belegt werden konnte. Eine erhöhte kognitive Aktivierung des Ziels ließ sich z. B. durch verkürzte Reaktionszeiten auf zielbezogene im Gegensatz zu nicht-zielbezogenen Reizen aufzeigen (Förster, Liberman & Higgins, 2005; Goschke & Kuhl, 1993). Auch die Annahme von Zeigarnik (1927), dass unerledigte Absichten im Allgemeinen besser erinnert werden, als erledigte Absichten, lässt auf die besondere Gedächtnisfunktion schließen. Nur dadurch, dass Ziele im Gedächtnis aktiviert bleiben, auch wenn sich gerade keine Gelegenheit zur Handlung ergibt oder die Handlungssequenz unterbrochen werden muss, erscheint längerfristiges und planvolles Handeln möglich.

Neben den bisher beschriebenen handlungsregulierenden Funktionen von Zielen wird insbesondere im Bereich der Persönlichkeitspsychologie auch auf die Funktion von Zielen für das eigene Selbst und das emotionale Wohlbefinden verwiesen. So wird betont, dass Ziele dem Alltagsleben von Menschen Sinn, Struktur und Bedeutung verleihen (Klinger, 1977). Personen, die keine für sich bedeutungsvollen Ziele verfolgen und sich als ziellos empfinden, zeigen demnach auch eine geringere Lebenszufriedenheit (Brunstein & Maier, 2002; Klinger, 1977). Weiterhin tragen Ziele maßgeblich dazu bei, die persönliche Identität eines Menschen zu charakterisieren (Kleinbeck, 2010). Werden diese vielfältigen Funktionen von Zielen betrachtet, so wird deutlich, warum auch im Bereich der Bildungsforschung das Thema der Ziele von Lehrkräften zunehmend in den Fokus des Forschungsinteresses rückt.

2.2.Theorieansätze zu Zielen von Lehrkräften

Ausgehend von der aufgezeigten Bedeutung von Zielen für das menschliche Erleben und Verhalten wurde auch der Frage nachgegangen, welche Ziele Lehrkräfte verfolgen und wie sich diese auf ihr Unterrichtsverhalten und ihr Wohlbefinden auswirken. Dabei lassen sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt zwei verschiedene Forschungsansätze ausmachen, die eher ergänzend als widersprechend nebeneinander stehen. Der erste Ansatz stützt sich auf Theorien und Befunde zur Leistungsmotivation und versucht, Annahmen über die bereits bei Schülern sehr gut untersuchten Lern- und Leistungszielorientierungen auf Lehrkräfte zu übertragen (Butler, 2007; Dickhäuser et al., 2007). Im Mittelpunkt dieser Zielorientierungsforschung steht dabei weniger die Frage, *welche* konkreten Ziele es sind, die Lehrkräfte anstreben, sondern eher die Frage, *warum* bestimmte Leistungen angestrebt werden (Spera & Wentzel, 2003). Hierbei wird vor allem untersucht, ob eher das Streben nach Kompetenzzuwachs (Lernzielorientierung) oder das Demonstrieren der eigenen Fähigkeiten (Leistungszielorientierung) das Verhalten in Leistungssituationen steuert. Dieser Ansatz der Zielorientierungen von Lehrkräften wird im Kapitel 2.2.1 genauer erörtert werden. Der zweite Ansatz hebt hingegen hervor, dass leistungsthematische Aspekte nur einen Bruchteil des Zielspektrums von Lehrkräften darstellen und nicht als die einzigen steuernden Kräfte angesehen werden sollten (Boekaerts et al., 2006; Mansfield et al., 2012). Unabhängig von der Frage, ob Lehrkräfte sich selber weiterentwickeln wollen oder nur bestrebt sind, vor anderen gut dazustehen, ist es auch von Bedeutung, *welche konkreten Zielinhalte* (z. B. Motivierung der Schüler, Berücksichtigung der individuellen Unterschiede der Schüler, Einfluss auf das Lernen der Schüler oder gar eigene Freude am Unterrichten) Lehrkräfte anvisieren und wie sich diese auf ihr Erleben und Verhalten auswirken. Dieser Ansatz der Zielinhaltenstheorien, der das Hauptaugenmerk der vorliegenden Arbeit ist, wird in Kapitel 2.2.2 genauer erörtert werden.

2.2.1. Zielorientierungen von Lehrkräften

In der Forschung zu Zielbestrebungen von Lehrkräften hat sich in letzter Zeit insbesondere die Untersuchung der Zielorientierungen als sehr prominent erwiesen (Butler, 2014; Nitsche, Dickhäuser, Fasching & Dresel, 2011; Retelsdorf, Butler, Streblov & Schiefele, 2010). Während Zielorientierungen im schulischen Kontext lange Zeit nur bei Schülern untersucht wurden, wurden mit den Arbeiten von Butler (2007) sowie Dickhäuser et al. (2007) die Annahmen der Zielorientierungsforschung auch erstmals auf Lehrkräfte übertragen. Zielorientierungen charakterisieren hierbei, wonach Personen in Lern- und

Leistungssituationen streben und welche Zielzustände sie als wünschenswert erachten (Nitsche, Dickhäuser, Dresel & Fasching, 2013). Unterschieden wird zwischen einer Lern- und Leistungszielorientierung (Ames & Ames, 1984; Dweck, 1986; Nicholls, 1984), wobei jeweils zwischen einer Annäherungs- und einer Vermeidungskomponente unterschieden wird (Cury, Elliot, Da Fonseca & Moller, 2006; Elliot & McGregor, 2001). Lernzielorientierte Personen streben danach, ihr eigenes Können zu erweitern (Annäherungslernzielorientierung) oder ihr Wissen und Können nicht zu verlieren (Vermeidungslernzielorientierung). Leistungszielorientierte Personen wollen hingegen ihr eigenes Können vor anderen demonstrieren (Annäherungsleistungszielorientierung) oder aber ihr eigenes Unvermögen verbergen (Vermeidungsleistungszielorientierung). Als weitere Zielorientierung wird von Nicholls (1984) das Ziel der Arbeitsvermeidung genannt, was mit der Tendenz einhergeht, den Arbeitsaufwand möglichst gering zu halten. Bei Untersuchungen mit Schülern konnte bereits gezeigt werden, dass ausgeprägte Lernzielorientierungen sowohl mit günstigeren Attributionsmustern, vermehrter intrinsischer Motivation und tieferer Verarbeitung des Lernmaterials einhergehen, wohingegen insbesondere ausgeprägte Vermeidungsleistungsziele negative Auswirkungen auf motivationale und emotionale Aspekte des Lernens (Elliot & Harackiewicz, 1996; Pekrun, Elliot & Maier, 2006) und die Lernleistung (Huang, 2012; Hulleman, Schrage, Bodmann & Harackiewicz, 2010) verzeichneten. Ausgehend von der Tatsache, dass es sich beim Unterrichten ebenfalls um eine leistungsthematische Tätigkeit handelt, nahmen erstmals Butler (2007) sowie Dickhäuser et al. (2007) an, dass auch bei Lehrkräften zwischen dem Streben nach Lernzielen (d. h. dem Wunsch, selbst beim Unterrichten etwas dazu zu lernen), Annäherungsleistungszielen (d. h. dem Wunsch, beim Unterrichten kompetent zu erscheinen), Vermeidungsleistungszielen (d. h. dem Wunsch, nicht als inkompetente Lehrkraft aufzufallen) sowie Zielen der Arbeitsvermeidung unterschieden werden kann. Inzwischen liegt eine Reihe von Befunden vor, die sich einhergehend mit den Zielorientierungen und ihren Auswirkungen auf Wohlbefindensmaße und Unterrichtsverhalten beschäftigt haben. So ließ sich zeigen, dass das Verfolgen von Lernzielen gegenüber Leistungszielen mit einem geringeren Belastungserleben, weniger Krankheitstagen, einem positiveren Hilfeverhalten sowie lernzielorientierten Instruktionmustern einhergeht (Butler, 2007; Butler & Shibaz, 2008; Dickhäuser et al., 2007; Nitsche, Dickhäuser, Fasching & Dresel, 2013; Retelsdorf et al., 2010; Tönjes & Dickhäuser, 2009).

Neuere Arbeiten weisen darauf hin, dass neben den inzwischen gut erforschten Auswirkungen der Zielorientierungen im Leistungskontext weitere Zielbereiche Bedeutung besitzen und genauer untersucht werden sollten. Butler (2012) berücksichtigte neben Lern- und Leistungszielorientierungen zusätzlich soziale Ziele wie das Streben nach engen und fürsorglichen Beziehungen zu Schülern. Nitsche et al. (2011) stellten eine theoriegeleitete Erweiterung ihres vierfaktoriellen Modells vor, indem die Inhaltsbereiche der Lernzielorientierung (Fachwissen, Fachdidaktisches Wissen, Pädagogisches Wissen) sowie die möglichen Adressaten der Leistungszielorientierung präzisiert wurden. Deutlich wird bei diesen hypothetisch-deduktiven Theorieentwicklungen, dass die Unterscheidung in Lern- und Leistungszielorientierungen zum Ausgangspunkt genommen und das Zielspektrum schrittweise um weitere postulierte Orientierungen der Lehrkräfte ergänzt und verfeinert wird.

Kritik lässt sich daran üben, dass bei den theoriegeleiteten schrittweisen Erweiterungen nach wie vor besonders die Zielorientierungen im Mittelpunkt stehen und die Vielfalt an inhaltlichen Zielen kaum bedacht und nicht nahe genug an die Lebenswelt der Schüler und Lehrkräfte herangetreten wird. Bereits Lemos (1996) gibt zu bedenken, dass sowohl andere inhaltliche Leistungsziele, aber auch persönliche oder soziale Ziele genauso oder möglicherweise noch bedeutender für die Lebens- und Arbeitswelt der Personen sein können. Des Weiteren weist sie in Anlehnung an Dodge, Asher & Parkhurst (1989) darauf hin, dass auch die Verfolgung multipler Ziele viel stärker zu berücksichtigen sei. Während es sich bei Zielen definitionsgemäß um wünschenswerte Endzustände handelt, erscheint es zudem kritisch, dass insbesondere in Bezug auf das Streben nach Arbeitsvermeidungs-, sowie Annäherungsleistungs- und Vermeidungsleistungszielen nur durchschnittliche bis unterdurchschnittliche Zustimmungswerte der Lehrkräfte erreicht wurden (vgl. Butler, 2012; Nitsche, Dickhäuser, Dresel & Fasching, 2013). Es stellt sich demnach die Frage, ob es für berufstätige Lehrkräfte überhaupt ein grundsätzliches Bestreben darstellt, besser sein zu wollen als andere Kollegen oder sich gegenüber anderen nicht blamieren zu wollen. Denkbar ist, dass sich Lehrkräfte mit längerer Berufserfahrung in ihrem unterrichtlichen Handeln bereits sicher fühlen, so dass der Wunsch nach positiver Bewertung im sozialen Vergleich nicht im Mittelpunkt steht. Schließlich stellen das Bestreben nach Autonomie sowie das Ablehnen von Kontrolle wichtige Bestandteile der Sozialisation von Lehrkräften dar (vgl. Altrichter, 1996; Bauer & Kopka, 1996). Statt der weiteren Untersuchung der Zielorientierungen kann es sich also lohnen, den Fokus verstärkt auf die Vielfalt der von Lehrkräften verfolgten Ziele zu richten und dabei zu

betrachten, welche inhaltlichen Ziele Lehrkräfte im freien Selbstbericht überhaupt angeben, und wie sich diese systematisieren und mit dem Erleben und Verhalten der Lehrkräfte in Verbindung bringen lassen.

2.2.2. Zielinhalte von Lehrkräften

Auch wenn mehrere Arbeiten betonen, dass die leistungsthematischen Zielorientierungen von Lehrkräften nicht als die einzigen steuernden Kräfte angesehen werden sollten und gefordert wird, gerade das breite Spektrum der Zielinhalte von Lehrkräften genauer zu untersuchen (Boekaerts et al., 2006; Mansfield et al., 2012), so liegen hierzu bislang allerdings nur sehr wenige Studien vor. Anders als bei dem theoretisch abgeleiteten Konstrukt der Zielorientierungen beruhen die derzeitigen Erkenntnisse dabei vor allem auf qualitativ-induktiven Arbeiten, bei denen Lehrende im freien Selbstbericht nach ihren angestrebten Zielen befragt wurden.

So wurden in der Untersuchung von Lemos (1996) in einer sechsten Jahrgangsstufe sowohl mit Lehrkräften als auch mit Schülern halbstrukturierte Interviews bezüglich der im Unterricht verfolgten Ziele durchgeführt. Dabei zeigten sich nach der Durchführung einer induktiven Inhaltsanalyse (Ericsson & Simon, 1984; Krippendorf, 1980) in bisherigen Arbeiten kaum berücksichtigte Ziele. So ließen sich auf Lehrerseite die sieben Zielinhaltsbereiche der Förderung der Freude und Motivation der Schüler, der guten Beziehungen zu Schülern und Kollegen, der Unterstützung des Lernens der Schüler, der Unterstützung der Schüler bei ihren Aufgaben, der angemessenen Bewertung der Schüler, der Einhaltung der Klassenregeln sowie der allgemein ethisch/moralischen Disziplinierung der Schüler ermitteln.

Auch Hagger und Malmberg (2011) versuchten nähere Erkenntnisse über die verschiedenen Inhalte der Lehrziele zu erhalten, indem sie Studien durchführten, in der angehende Lehrkräfte zu verschiedenen Zeiten ihres praktischen Ausbildungsjahres gebeten wurden, ihre berufsbezogenen Ziele und Sorgen im freien Antwortbericht darzulegen. Die generierten Antworten wurden anschließend nach inhaltlichen Gesichtspunkten in einem mehrstufigen Prozess zu insgesamt 13 Zielkategorien zusammengefasst. In einem ersten Schritt wurden zunächst alle der über den gesamten Erhebungszeitraum ermittelten 746 Ziele insgesamt 17 Kategorien zugeordnet, in einem zweiten Schritt wurden nur die 266 Ziele von 88 Lehramtsanwärtern berücksichtigt, die jeweils zum gleichen Zeitpunkt des Ausbildungskurses ihre Zielbestrebungen abgegeben hatten. Dabei wurde versucht, die Anzahl der Zielkategorien unter Berücksichtigung der

qualitativen Unterschiede der einzelnen Kategorien überschaubarer zu halten. Die für ein Viertel der Fälle bestimmte Interrater-Übereinstimmung lag insgesamt bei 87% mit einer exakten Übereinstimmung für 13 Zielkategorien. Genannt wurden von Hagger und Malmberg (2011) die 13 Zielkategorien: Freude am Lehrerberuf, Beziehungen zu Kollegen, Lehrstrategien, Berücksichtigung individueller Unterschiede, Schülermotivierung, Beziehungen zu Schülern, Fachwissen, Planung/Organisation, Lerneinfluss, Steuerung des Schülerverhaltens, Karriere, Persönliche Sicherheit beim Unterrichten sowie Ziele bezüglich der Absolvierung des Ausbildungskurses. In Tabelle 1 sind diese Zielkategorien einschließlich ihrer inhaltlichen Beschreibung und wörtlichen Beispielaussagen ausführlich dargestellt. Weiterhin zeigte die Arbeit von Hagger und Malmberg (2011) auf, dass einige Ziele wie Lerneinfluss, Persönliche Sicherheit beim Unterrichten oder Planung und Organisation prozentual sehr häufig genannt und von jeweils mehr als 29 % der Lehrkräfte berichtet wurden. Andere Ziele wie die Beziehungen zu Kollegen wurden hingegen seltener mitgeteilt (8 %). Von Hagger und Malmberg (2011) wurde auch die Zielkategorie der Absolvierung des Ausbildungskurses genannt. Da es sich hierbei jedoch um ein sehr spezifisches Ziel handelt, das für Lehrkräfte, deren Ausbildung anders organisiert ist oder die sich bereits mitten im Berufsleben befinden, nicht weiter von Relevanz ist, wurde diese Zielkategorie für die vorliegenden Studien nicht berücksichtigt.

Hagger und Malmberg (2011) unternahmen zudem den Versuch die dargestellten Zielkategorien weiter zu ordnen, indem sie sich an die von Fuller (1969) postulierte Unterscheidung in eine selbstbezogene, aufgabenbezogene und einflussbezogene Phase der Lehreraufbahn anlehnten (s. dazu auch Tabelle 1). Dabei ist zu betonen, dass diese Phasen jedoch nicht als ein Priori-Schema für die Kategorisierung dienen. Nach Fuller (1969) beschäftigen sich Lehrkräfte in der selbstbezogenen Phase, die in der zeitlichen Entwicklung die erste Stufe markiert, noch stark mit ihren eigenen Erfahrungen als Schüler, setzen sich mit der Idealvorstellung des Lehrers auseinander und thematisieren ihre eigene mangelnde Sicherheit im Lehrerberuf. Hagger und Malmberg ordneten aufgrund inhaltlicher Gesichtspunkte daher die Zielkategorien Beziehungen zu Kollegen, Steuerung des Schülerverhaltens, Persönliche Sicherheit beim Unterrichten sowie Karriere den selbstbezogenen Zielen zu. Nach Fuller (1969) gewinnen in der nachfolgenden aufgabenbezogenen Phase Sorgen um das eigene Fachverständnis und die Didaktik an Bedeutung. Hagger und Malmberg ordneten aufgrund dieser inhaltlichen Beschreibung die Zielkategorien Lehrstrategien, Planung und Organisation, Berücksichtigung individueller

Tabelle 1

Kategorien der Lehrerziele mit ihrer inhaltlichen Beschreibung und wörtlichen Beispielaussagen nach Hagger und Malmberg (2011)

Zielkategorie <i>(mit der unternommenen Zuordnung nach Fuller (1969))</i>	Inhaltliche Beschreibung	Beispielaussagen
Freude am Lehrerberuf <i>(selbstbezogen und einflussbezogen)</i>	umfasst Bestrebungen, Freude und Zufriedenheit sowohl während des Unterrichtens als auch allgemein im Lehrerberuf zu empfinden	“to enjoy my job“, “I find teaching rewarding“
Beziehungen zu Kollegen <i>(selbstbezogen)</i>	umfasst Bestrebungen ein kollegiales Verhältnis, positive Unterstützung und ein Zugehörigkeitsgefühl zum Kollegium aufzubauen	“I want to have good friends among my colleagues“, “to be a supportive colleague“
Lehrstrategien <i>(aufgabenbezogen)</i>	umfasst Bestrebungen abwechslungsreiche unterrichtliche Konzepte zu realisieren und vielfältige Methoden einzusetzen	“improve areas of my teaching practice“, “I hope to improve my handwriting“
Berücksichtigung individueller Unterschiede <i>(aufgabenbezogen)</i>	umfasst Bestrebungen, die individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten der Schüler zu beachten und differenziert auf diese einzugehen	“I want to encourage the ‘low attainers’ to achieve more“, “to be able to differentiate between pupils (resources)“
Schülermotivierung <i>(einflussbezogen)</i>	umfasst Bestrebungen die Schüler mit dem Unterricht motivational und emotional anzusprechen	“for my pupils to enjoy my lessons“, “to plan interesting and engaging lessons“
Beziehungen zu Schülern <i>(einflussbezogen)</i>	umfasst Bestrebungen ein gutes Verhältnis zu den Schülern im Sinne eines einfühlsamen und fürsorglichen Verhaltens aufzubauen	“that I develop a good attitude to my students and them to me“, “I find a good connection to my pupils“

*Fortsetzung Tabelle 1***Zielkategorie****Inhaltliche Beschreibung****Beispielaussage**

*(mit der unternommenen
Zuordnung nach Fuller (1969))*

Fachwissen
(aufgabenbezogen)

umfasst Bestrebungen das eigene Fachwissen zu festigen, zu erweitern und im Unterricht adäquat anzuwenden

“increase my subject accuracy”,
“that my subject knowledge always
holds me in a good stead”

Planung/Organisation
(aufgabenbezogen)

umfasst Bestrebungen den Unterricht effektiv zu planen und zu organisieren inklusive einer guten Vor- und Nachbereitung der Unterrichtsstunden und einer angemessenen Zeitplanung

“I want to become quicker at
planning lessons”, “I will be super
organised”

Lerneinfluss
(einflussbezogen)

umfasst Bestrebungen die Schüler zu guten Lernergebnissen zu führen, unabhängig von der Lehrmethode oder den übergeordneten Bildungszielen

“evidence of pupil learning“, “that
I will be an excellent, effective
teacher”

Steuerung des Schülerverhaltens
(selbstbezogen)

umfasst Bestrebungen das Unterrichtsgeschehen zu kontrollieren, Grenzen aufzuzeigen und die Unterrichtsdisziplin zu wahren

“getting class to be quiet”, “to be
able to control my classes”

Karriere
(selbstbezogen)

umfasst Bestrebungen die eigene berufliche Karriere weiterzuentwickeln und eine gute Balance zwischen Arbeits- und Privatleben zu erreichen

“I would like to progress as a
teacher“, “to find a good work-life
balance”

Persönliche Sicherheit beim
Unterrichten
(selbstbezogen)

umfasst Bestrebungen an sich selbst zu arbeiten, um Selbstsicherheit zu zeigen und Gelassenheit beim Unterrichten zu gewinnen

“to feel less nervous about
teaching”, “I will be confident in
the classroom”

Unterschiede und Fachwissen den aufgabenbezogenen Zielen zu. In der einflussbezogenen Phase der Professionsentwicklung sind Lehrkräfte nach Fuller (1969) dann bereits dazu in der Lage, theoretisches und fachliches Wissen zu einem ganz individuellen Lehrstil zu vereinen. Ihre Gedanken und Bestrebungen zielen nun vor allem darauf, den akademischen, vor allem aber auch den sozio-emotionalen Bedürfnissen der Schüler gerecht zu werden.

Hagger und Malmberg (2011) erachteten daher insbesondere die Zielkategorien Lerneinfluss, Beziehungen zu Schülern und Schülermotivierung als schüler- und einflussbezogene Ziele, die Zielkategorie Freude am Lehrerberuf ordnen sie sowohl den einflussbezogenen als auch den selbstbezogenen Zielen zu. Gesagt werden kann, dass das von Fuller (1969) sowie Fuller und Brown (1975) entwickelte Modell intuitiv sehr anschaulichen Charakter besitzt, wobei bislang jedoch sowohl die Anzahl als auch die Reihenfolge der Stufen sowie die jeweiligen Inhalte vermehrt in Frage gestellt wurden (Burn, Hagger, Mutton & Everton, 2003; Conway & Clark, 2003; Watzke, 2007). Auch in der Untersuchung von Hagger und Malmberg ließ sich bei der Berücksichtigung des zeitlichen Ablaufs der Ziele, die von Fuller (1969) postulierten Entwicklungsstufen nicht bestätigen. Aufgrund der an die Lehrkräfte gestellten Bitte, zu jedem generierten Ziel auch den Zeitpunkt der erhofften Realisierung anzugeben, ließ sich zeigen, dass innerhalb der nächsten fünf Monate sowohl die selbstbezogenen Ziele nach persönlicher Sicherheit beim Unterrichten als auch die aufgabenbezogenen Ziele Lehrstrategien und Planung/Organisation sowie das einflussbezogene Ziel Beziehungen zu Schülern realisiert werden sollten. Auch im darauffolgenden Zeitrahmen der nächsten fünf bis acht Monate wurden sowohl selbst-, aufgaben- sowie einflussbezogene Ziele zur Realisierung angestrebt.

Neben der Untersuchung des zeitlichen Rahmens innerhalb derer die inhaltlichen Ziele zu realisieren beabsichtigt wurden, gingen Hagger und Malmberg (2011) auch der Frage nach wie das Zielstreben mit Maßen des subjektiven Wohlbefindens wie Selbstwert und Depression zusammenhängt. Hierbei ließ sich aufzeigen, dass ein zunehmender Selbstwert mit weniger Zielen bezüglich der Berücksichtigung individueller Unterschiede und mehr Karrierezielen einherging, wohingegen ein höheres Depressionsniveau mit mehr Zielen bezüglich der Beziehungen zu Schülern sowie Planung und Organisationsbestrebungen assoziiert war. Deutlich wird aufgrund dieser Studie, dass Lehrkräfte über eine Vielzahl inhaltlich unterscheidbarer Ziele verfügen und es sich lohnt, der Systematisierung dieser Ziele und der Frage, wie diese mit dem Erleben und Verhalten der Lehrkräfte in Zusammenhang stehen, näher nachzugehen.

Auch Mansfield und Beltman (2014) versuchten nähere Erkenntnisse darüber zu gewinnen, welche inhaltlichen Ziele (angehende) Lehrkräfte in ihrem Beruf anstreben. Lehramtsstudierende sowie Lehrkräfte, die sich im ersten bis dritten Berufsjahr befanden, wurden jeweils gebeten, ihre Zukunft als Lehrkraft zu betrachten und dabei ihre drei wichtigsten Ziele in der Reihenfolge ihrer Bedeutung anzugeben. Weiterhin wurden sie dazu aufgefordert, zu erklären, warum diese Ziele besonders wichtig für sie seien. Insgesamt wurden 1633 Zielantworten analysiert, die in einem mehrstufigen Prozess zu 18 Zielkategorien zusammengefasst wurden, wobei die Interrater-Übereinstimmung bei 73 % lag. Die Ziele, bei denen keine Übereinstimmung vorlag, wurden anschließend diskutiert, wobei größtenteils eine Einigung gelang. Lediglich 48 Aussagen wurden aufgrund ihrer inhaltlichen Zweideutigkeit oder der Verfehlung der eigentlichen Aufgabenstellung aus den Analysen ausgeschlossen. Die ermittelten 18 Zielkategorien wurden anschließend noch einmal daraufhin gruppiert, inwieweit ähnliche Themen angesprochen wurden. Mansfield und Beltman (2014) schlagen hierbei eine Zusammenstellung zu sieben Hauptkategorien vor. Auch diese sieben Hauptkategorien können nach Mansfield und Beltman (2014) auf einer übergeordneten Ebene nochmals zusammenfassend gruppiert werden, wobei sie drei übergeordnete Kategorien unterscheiden, die von ihnen als persönliche, situative und karrierebezogene Ziele benannt werden (s. Tabelle 2).

Deutlich wird, dass in dieser qualitativ-induktiven Arbeit ganz ähnliche Ziele ermittelt wurden, wie dies in der Arbeit von Hagger und Malmberg (2011) der Fall war. Zum Teil werden die Zielkategorien etwas anders benannt, beinhalten bei der Berücksichtigung der angegebenen Beispielantworten allerdings fast genau die von Hagger und Malmberg aufgelisteten Aspekte. Lediglich die Kategorie „Entwicklung einer Lehrkraftidentität“ sowie die eng an die Konstrukte der Lern- und Leistungszielorientierungen erinnernden Zielkategorien der „Fortsetzung professionellen Lernens“ und der Kategorie „von Anderen positiv betrachtet zu werden“ werden bei Hagger und Malmberg (2011) nicht explizit genannt. Auffällig ist auch, dass Karriere-Ziele bei Mansfield und Beltman (2014) sehr facettenreich betrachtet werden und die drei Zielkategorien (gewünschte Arbeitsposition/Arbeitsort, sicherer Arbeitsplatz sowie Ausbau der eigenen Karriere) sogar eine eigene übergeordnete Kategorie umfassen. In der Arbeit von Hagger und Malmberg wird nur eine Zielkategorie Karriere benannt, die inhaltlich jedoch sehr heterogene Aspekte umfasst, wozu auch ein gutes Verhältnis von Berufs- und Privatleben gerechnet werden kann. Da auch in früheren Arbeiten deutlich zwischen einer

Tabelle 2

Zielkategorisierung nach Mansfield und Beltman (2014) sowie Angaben zur Ähnlichkeit hinsichtlich der Zielkategorien nach Hagger und Malmberg (2011)

Übergeordnete Kategorisierung	Hauptkategorien	Zielkategorien	Ähnlichkeit zu Skalen nach Hagger und Malmberg (2011)
persönliche Ziele	Positives Selbstempfinden	<ul style="list-style-type: none"> - Aufbau von Selbstsicherheit - Entwicklung einer Lehreridentität 	<ul style="list-style-type: none"> - Persönliche Sicherheit beim Unterrichten - <i>keine direkte Entsprechung</i>
	Wohlbefinden	<ul style="list-style-type: none"> - finanzielle Unabhängigkeit - Erleben positiver Emotionen 	<ul style="list-style-type: none"> - Karriere - Freude am Lehrerberuf, Verhältnis von Berufs- und Privatleben
situative Ziele (auf die Unterrichtssituation bezogen)	Pädagogik	<ul style="list-style-type: none"> - Erleichterung effektiver Lernerfahrungen - Entwicklung positiver Lernumgebungen - Berücksichtigung individueller Unterschiede 	<ul style="list-style-type: none"> - Schülermotivierung - Lehrstrategien - Berücksichtigung individueller Unterschiede
	weiteres Lernen	<ul style="list-style-type: none"> - Fortsetzung des professionellen Lernens - Weiterentwicklung von Fach- und Curriculumswissen - Weiterentwicklung von Lehrerfertigkeiten und -prozessen 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>keine direkte Entsprechung</i> - Fachwissen - Planung und Organisation, Steuerung des Schülerverhaltens

Fortsetzung Tabelle 2

Übergeordnete Kategorisierung	Hauptkategorien	Zielkategorien	Ähnlichkeit zu Skalen nach Hagger und Malmberg (2011)
Fortsetzung situative Ziele	soziale Beziehungen	<ul style="list-style-type: none"> - Ausbau von Beziehungen zu Kollegen, Schülern, Eltern - Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft - für Schüler den Unterschied auszumachen - von Anderen positiv betrachtet zu werden - Schülern und Kollegen in ihrer Entwicklung zu unterstützen 	<ul style="list-style-type: none"> - Beziehungen zu Kollegen, Beziehungen zu Schülern - Beziehungen zu Kollegen - Beziehungen zu Schülern, Lerneinfluss - <i>keine direkte Entsprechung</i> - Beziehungen zu Schülern, Beziehungen zu Kollegen, Lerneinfluss
Karriereziele	Arbeitsbedingungen	<ul style="list-style-type: none"> - gewünschte Arbeitsposition oder Arbeitsort - sicherer Arbeitsplatz 	<ul style="list-style-type: none"> - Karriere - Karriere
	Karriereentwicklung	<ul style="list-style-type: none"> - Ausbau der eigenen Karriere 	<ul style="list-style-type: none"> - Karriere

Karriere- und Freizeitorientierung unterschieden wird (Rosenstiel & Nerdinger, 2000), erscheint es lohnenswert diese beiden Aspekte im Weiteren separat zu betrachten.

Aus den bisherigen Darstellungen wird deutlich, dass bereits einige Studien vorliegen, die versucht haben, auch die Inhalte der von Lehrkräften angestrebten Ziele genauer zu untersuchen. Die bislang dabei zum Einsatz gekommenen qualitativ-induktiven Verfahren ermöglichten es dabei, nah an die Lebenswelt der Lehrkräfte heran zu treten und damit ein sehr realistisches Bild zu bekommen, welche Bereiche für sie von besonderer Bedeutung sind. Hilfreich wäre es nun, die verschiedenen inhaltlichen Ziele der Lehrkräfte auch quantitativ messbar zu machen, um einerseits leichter interindividuelle Vergleiche zu ermöglichen aber auch weiter zu überprüfen, wie die jeweilige Zielausprägung mit dem Erleben und Verhalten der Lehrkräfte in Verbindung steht. Während im Bereich der Forschung zu den Zielorientierungen von Lehrkräften bereits mehrere Messinstrumente vorliegen, so besteht hinsichtlich der Zielinhalte von Lehrkräften noch Entwicklungsbedarf. Von daher erscheint es bedeutsam, ein geeignetes Messinstrument zur Erfassung der inhaltlichen Lehrerziele zu entwickeln und zu überprüfen, wie die verschiedenen Zielinhalte das emotionale Erleben, aber auch das Unterrichtsverhalten der Lehrkräfte leiten können (vgl. auch Rüprich & Urhahne, 2015). Dabei ist anzumerken, dass aufgrund der Tatsache, dass die Studie von Hagger und Malmberg (2011) die bedeutsamen Zielbereiche bereits sehr differenziert abdeckt und entgegen der Studie von Mansfield und Beltman (2014) auch bereits zum Zeitpunkt der Entstehung dieser Arbeit schon vorlag, im Weiteren nur die dort genannten Zielbereiche weiter thematisiert werden.

2.2.3. Empirische Evidenz zu den Zielinhaltsbereichen

Um sich weiter mit den von Hagger und Malmberg (2011) vorgestellten Zielbereichen zu beschäftigen, erscheint es notwendig, die Inhalte der einzelnen Zielbereiche genauer zu betrachten. Zu jedem der von den Lehrkräften genannten Zielinhaltsbereichen: Freude am Lehrerberuf, Beziehungen zu Kollegen, Lehrstrategien, Berücksichtigung individueller Unterschiede, Schülermotivierung, Beziehungen zu Schülern, Fachwissen, Planung/Organisation, Lerneinfluss, Steuerung des Schülerverhaltens, Karriere, Persönliche Sicherheit beim Unterrichten sowie Verhältnis von Berufs- und Privatleben liegen mittlerweile eine Vielzahl von Studien vor, die die Bedeutung des jeweiligen Aspektes erhellen. Im Folgenden sollen daher die einzelnen Inhaltsbereiche genauer dargestellt sowie die Verbindung zu verwandten Konstrukten sowie Erlebens- und Verhaltensmaßen

der Lehrkräfte aufgezeigt werden. Die Ziele werden dabei in der Reihenfolge behandelt, in der sie auch im finalen Fragebogen (s. Anhang A) angeordnet sind.

2.2.3.1. Freude am Lehrerberuf

Generell wird angenommen, dass Lehrkräfte, die ihren Beruf als positiv und wichtig bewerten, diesen mit mehr Anstrengung und Ausdauer verfolgen und bessere Ergebnisse erzielen (Kunter, 2011). Es konnte gezeigt werden, dass Lernende von intrinsisch motivierten Lehrkräften ein stärkeres Interesse für das Fach zeigen, mehr Freude empfinden und die Unterrichtsqualität positiver beurteilen (Frenzel, Goetz, Lüdtke, Pekrun, & Sutton, 2009; Roth, Assor, Kanat-Mayomon & Kaplan, 2007). Auch im Rahmen der Untersuchungen zur professionellen Kompetenz von Lehrkräften (Kunter, 2011; Kunter et al., 2008) wurde untersucht, inwieweit der Enthusiasmus von Lehrkräften mit dem Unterrichtshandeln und den Lernerfolgen der Schüler zusammenhängt. Enthusiasmus wurde als individuell variierendes Merkmal konzipiert, das durch ein habituelles positives affektives Erleben bei der Ausübung des Berufs gekennzeichnet ist (Kunter, 2011; Kunter et al., 2008). Unterschieden wurde dabei zwischen dem Enthusiasmus für das Unterrichten und dem Enthusiasmus für das Unterrichtsfach. Ersteres umfasst eine tätigkeitsbezogene Dimension, die Befunden Rechnung trägt, dass für viele Lehrkräfte bei ihrer Arbeit das Interesse an pädagogischen Inhalten im Vordergrund steht. Die zweite Dimension stellt die fachbezogene Dimension dar, die die Begeisterung für bestimmte Fachinhalte thematisiert. Die Befunde zeigten, dass der Fachenthusiasmus im Gegensatz zum Unterrichtsenthusiasmus eine relativ hohe situative Stabilität aufwies. So ließ sich nachweisen, dass Lehrkräfte in Klassen mit hoher Motivation und geringen Disziplinproblemen mehr Freude am Unterrichten berichteten, wohingegen der Fachenthusiasmus unabhängig von diesen Klassenmerkmalen variierte (Kunter, 2011; Kunter, Frenzel, Nagy, Baumert, & Pekrun, 2011). Weitere Untersuchungen verdeutlichten zudem, dass Schüler von Lehrkräften, die über einen hohen Enthusiasmus beim Unterrichten berichteten, am Ende des Schuljahres höhere Leistungen sowie mehr Zuwachs an mathematikbezogener Freude zeigten (Kunter, 2011). Ebenso berichteten Schüler über eine bessere Unterrichtsqualität, wenn sie von Lehrkräften mit hohem Unterrichtsenthusiasmus unterrichtet wurden. Die Klassenführung wurde als günstiger eingeschätzt, es wurde eine höhere kognitive Aktivierung und mehr konstruktive Unterstützung erlebt (Kunter, 2011). Neben der Bedeutung des Lehrerenthusiasmus für den Unterricht erscheint daher auch die Frage relevant, wie stark allein das Streben nach

Freude am Unterrichten bei Lehramtsstudierenden und Lehrkräften ausgeprägt ist, zumal dieses Ziel im freien Selbstbericht von angehenden Lehrkräften des Öfteren genannt wurde (Hagger und Malmberg, 2011, Mansfield & Beltman, 2014). Zu untersuchen ist weiterhin, ob möglicherweise bereits eine starke Ausprägung dieser Ziele, durch deren regulierende Funktion auf die Handlungen, mit den Merkmalen der Unterrichtsqualität in Zusammenhang steht.

2.2.3.2. Beziehungen zu Kollegen

Studien verweisen darauf, dass eine Zusammenarbeit von Lehrkräften in Deutschland nur in geringem Ausmaß vorhanden ist (Gräsel, Fußangel & Pröbstel, 2006; Ulich, 1996). Dies wird häufig durch das Autonomiebestreben der Lehrkräfte erklärt, das durch die vorherrschende Organisationsstruktur (die Abgeschlossenheit der einzelnen Lehrpersonen im Klassenraum) zusätzlich unterstützt wird (Lortie, 1975; Ulich, 1996). Fragt man Lehrkräfte nach ihrem inhaltlichen Verständnis von Kooperation, so wird deutlich, dass sie Kooperation vor allem als eine Austauschbeziehung betrachten, bei der fachliche Aspekte wie die Weitergabe von Material, von Versuchsaufbauten oder Themenabsprachen im Mittelpunkt stehen (Gräsel et al., 2006). Austauschbeziehungen werden von Gräsel et al. (2006) als eine „low-cost“ - Form der Kooperation betrachtet, da diese ein weitgehend unabhängiges Arbeiten der Individuen zulässt, ein hohes Maß an Autonomie aufrechterhält und mit wenigen negativen Konsequenzen wie zeitraubenden Aushandlungsprozessen oder einer Bedrohung des Selbstwerts einhergeht. Höherwertige Formen der Kooperation wie die Kooperation durch Arbeitsteilung, die die gemeinsame Vorbereitung von Unterrichtseinheiten oder die Erstellung und Korrektur von Lern- und Prüfungsaufgaben umfassen kann sowie kokonstruktive Kooperationsformen wie das Team-Teaching wurden hingegen sehr selten genannt (Gräsel et al., 2006). Verwiesen wird hierbei auf die höheren Kosten dieser Kooperationsform, in der jeder Einzelne das Risiko eingehen muss, Fehler anzusprechen, zu kritisieren bzw. selbst Vorschläge zu machen, die möglicherweise auf Ablehnung stoßen. Selbst innerhalb der Lehrer-Fachgruppen, in der eine höherwertige Verankerung der Kooperation noch am ehesten vermutet wird, ließen sich diese kaum finden (Gräsel et al., 2006). Diese Ergebnisse sind enttäuschend, zumal Studien zeigen, dass die wahrgenommene Unterstützung durch Kollegen und die als angenehm eingeschätzte Arbeitsbeziehung mit höherer Arbeitszufriedenheit und einem geringeren Risiko für Burnout verbunden sind (Johnson & Johnson, 2003; Körner, 2003). Auch für die Umsetzung von Innovationen an Schulen stellt die Kooperation im Kollegium eine

fördernde Bedingung dar (Gräsel, Jäger & Willke, 2005). Dass das Ziel nach guten Beziehungen zu Kollegen für (angehende) Lehrkräfte durchaus relevant ist, verdeutlicht bereits die explizite Nennung in den qualitativ-induktiven Arbeiten von Hagger und Malmberg (2011) sowie Mansfield und Beltman (2014). Es erscheint aber auch interessant, wie stark dieses Zielstreben ausgeprägt ist und inwieweit sich durch das Ziel nach guten Beziehungen zu Kollegen diese möglicherweise auch eher einstellen und dadurch Zusammenhänge zu Maßen des subjektiven Wohlbefindens wie der Lebenszufriedenheit gefunden werden können, sich aber auch hinsichtlich der Durchführung von Unterricht und beispielsweise einer anderen Bewertung von Unterrichtsmethoden Zusammenhänge aufzeigen lassen.

2.2.3.3. Lehrstrategien

Lehrstrategien lassen sich als globale unterrichtliche Konzepte beschreiben, die dazu dienen, Lernprozesse zu initiieren und Lehrziele zu realisieren (Bosch, 2013). Sie sollen zum Lernen anregen, das Lernen in Gang halten sowie einen erfolgreichen Abschluss unterstützen (Gold, 2008). Aussagen darüber, welche Lehrstrategien als die besten Lehrmethoden anzusehen sind, lassen sich nur schwer treffen, da der Einsatz sowohl vom Lerngegenstand, dem Bildungsziel und den Eingangsmerkmalen und Besonderheiten der Lernenden abhängig ist (Gold, 2008). Meyer (2002) verweist auf verschiedene Lehr-Lernformen zwischen denen Lehrkräfte wählen können. So gilt es zu überlegen, ob und in welcher Art und Weise im Unterricht verschiedene Vortragsformen (z. B. Lehrervortrag oder Schülerreferat), Gesprächsformen (z. B. Brainstorming oder Interview), mediengestützte Vortrags- und Gesprächsformen (z. B. Tafelarbeit, Textübersetzung), Simulationsspiele (z. B. Rollen- oder Planspiele), szenische Arbeitsformen (z. B. Stehgreifspiel oder Theaterspiel), Dokumentations- und Rechercheformen (z. B. Bibliotheksarbeit oder Internetrecherche), aber auch verschiedene Kontroll- und Prüfformen (z. B. Test, Klausur, mündliche Prüfung) umgesetzt werden. Überdies gilt es zu bedenken, welche Sozialformen (Frontal-/Klassenunterricht, Gruppenarbeit, Partnerarbeit oder Einzelarbeit) dafür als angemessen erscheinen. Allgemein scheint es positiv zu sein, über ein breites Methodenwissen zu verfügen und die Vor- und Nachteile der einzelnen Methoden zu kennen (Helmke, 2004). Ein differenziertes Wissen über die verschiedenen Lehr-Lern-Methoden und des Einsatzes dieser Methoden im Unterricht wurde bereits von Shulman (1986, 1987) als eine Kernkategorie des Professionswissens von Lehrkräften erachtet. Auch neuere Studien verweisen auf die Bedeutung des

fachdidaktischen Wissens im Sinne des Wissens über didaktische Sequenzierungen, kognitive Anforderungen sowie multiple Repräsentations- und Erklärungsmöglichkeiten, wobei positive Auswirkungen auf das Lernen der Schüler aufgezeigt werden konnten (Baumert & Kunter, 2011). Interessant erscheint die Frage, welche Bedeutung neben dem didaktischen Wissen auch der didaktischen Motivation der Lehrkräfte zukommt. So gilt es zu untersuchen, wie stark Lehrkräfte in ihrem Beruf nach vielfältigen Lehrstrategien und neuen Unterrichtskonzepten streben, zumal derartige Ziele im freien Selbstbericht bereits wiederholt genannt wurden (Hagger & Malmberg, 2011; Mansfield & Beltman, 2014). Dabei ist es von besonderem Interesse auch zu schauen, inwieweit sich bereits nur durch die Berücksichtigung dieser Zielausprägung schon Zusammenhänge zu der Durchführung von Unterricht und beispielsweise einer anderen Einschätzung lernwirksamer Unterrichtsmethoden aufzeigen lassen.

2.2.3.4. Berücksichtigung individueller Unterschiede

Inbesondere seit dem 19. Jahrhundert wird an Lehrkräfte die Forderung gestellt, im Unterricht auf die Besonderheiten der einzelnen Schüler einzugehen (Klauer & Leutner, 2012). So lässt sich auch in allen Texten, die den Bildungsauftrag und die Aufgaben der Schule formulieren, das Postulat der optimalen Förderung jedes einzelnen Schülers finden (Sandfuchs, 2009). Diese Forderung im Unterricht umzusetzen ist angesichts der Heterogenität im Klassenzimmer nicht immer leicht. Klauer und Leutner (2012) weisen darauf hin, dass es in jeder Schulklasse Lernende gibt, die zur Leistungsspitze gehören und solche, die sich am unteren Ende der Rangskala befinden. Treiber und Weinert (1985) erachteten es dabei als optimal, wenn im Verlauf der Zeit alle Schüler gute Lernfortschritte machen, die Leistungsunterschiede aber im Sinne des Ausgleichs von Lernchancen vermindert werden. Oftmals ging eine Leistungsegalisierung in den untersuchten Klassen jedoch nicht mit einer Verbesserung der schlechteren Schüler, sondern mit einer Verschlechterung der besseren Schüler einher (Treiber & Weinert, 1985). Klassen in denen gute Lernfortschritte bei allen Schülern erreicht wurden, zeichneten sich jedoch v. a. dadurch aus, dass Lehrkräfte deutlich stärker die aktive Beteiligung der Schüler unterstützten und die Schüler-Lehrer-Interaktionen so steuern konnten, dass insgesamt höhere kognitive Operationen vollzogen wurden, die auch den gesamten Lehr-Lern-Prozess besser strukturierten (Klauer & Leutner, 2012). Die bekannteste Möglichkeit die individuellen Unterschiede der Schüler zu berücksichtigen, besteht in geeigneten instruktionalen Vorgehensweisen. Bereits Leutner (2010) weist darauf hin, dass nicht jede

Instruktion für jeden Lernenden in gleicher Weise geeignet sei, da sich Lernende sowohl hinsichtlich einer Vielzahl lehr- und lernrelevanter Eigenschaften wie dem Vorwissen, der Intelligenz, den Lernstilen, Interessen und Arbeitsverhalten unterscheiden. Adaptiv kann ein Unterricht dann heißen, wenn die instruktionalen Interventionen an die individuellen Eigenschaften der Schüler so angepasst sind, dass für jeden Schüler möglichst gute Lernbedingungen bestehen. Dabei sind die Chancen des adaptiven Unterrichtens darin zu sehen, dass individuelle Defizite der Lernenden z. B. durch zusätzliche Instruktionen beseitigt werden können. Leutner (2010) spricht in diesem Zusammenhang in Anlehnung an Salomon (1972) von einem Fördermodell. Gleichzeitig besteht jedoch auch die Möglichkeit, die individuellen Defizite der Lernenden durch geeignete Maßnahmen z. B. zur Verbesserung der Motivation oder der Informationsverarbeitung zu kompensieren (Kompensationsmodell) bzw. ausdrücklich die besonderen Stärken des Lernenden zu nutzen (Präferenzmodell). Ausgehend von dem Befund, dass Lehrkräften einige Möglichkeiten zur Verfügung stehen, die individuellen Unterschiede der Schüler zu berücksichtigen, interessiert die Frage, inwieweit Lehrkräfte überhaupt zu einem derartigen Verhalten motiviert sind. Ferner wäre dann zu untersuchen, inwieweit sich ein diesbezügliches Zielstreben auch im Verhalten der Lehrkräfte wiederfinden lässt und z. B. der Unterricht als unterstützender wahrgenommen wird und auch andere Methoden, so z. B. individuelle Instruktionen präferiert bzw. diese für das Lernen der Schüler als besonders wirksam erachtet werden.

2.2.3.5. Schülermotivierung

Da Bemühen und Anstrengung neben den Fähigkeiten und Fertigkeiten als bedeutsame lernerseitige Einflussfaktoren gelten, ist es nicht verwunderlich, dass auch auf die Motivierungsfunktion der Lehrkräfte immer wieder hingewiesen wird (Heider, 1958; Klauer & Leutner, 2012; Rheinberg & Fries, 2010). So betonen Hidi und Harackiewicz (2000), dass Lehrkräfte keine Facette und keine Möglichkeit unbeachtet lassen sollten, um Uninteressierte doch noch zum Lernen zu bewegen. Die aktuelle Motivation ergibt sich dabei aus Personenmerkmalen wie den Motiven als auch den dazu passenden Situationsmerkmalen. Versuche, die Lernmotivation durch eine entsprechende Veränderung der Situation anzuregen, scheinen demnach umso vielversprechender zu sein, je besser sie zur Motivstruktur des jeweiligen Lerners passen (z. B. kollektive Unterrichtsmethoden bei starkem Anschlussmotiv). Bereits Heckhausen und Rheinberg (1980) gaben jedoch zu bedenken, dass sich Lernende in der Stärke ihrer

Motivprägungen unterscheiden, was eine universell wirksame Empfehlung zur motivierenden Gestaltung von Lernsituationen schwierig macht. Erfolgsversprechender ist dies bei Bedürfnissen einzuschätzen, die nahezu alle Lernende in hinreichender Stärke verfolgen (Rheinberg & Fries, 2010). Dies dürfte nach Deci und Ryan (2002) auf die Bedürfnisse nach Selbstbestimmung, Kompetenz und soziale Eingebundenheit zutreffen. Um die Selbstbestimmung der Lernenden zu fördern, so dass Schüler sich selbst als Initiator ihres Verhaltens erleben können, wird empfohlen, den Schülern mehr Mitbestimmung z. B. bei der Auswahl des Lernstoffs einzuräumen, ihnen Freiräume z. B. Projektunterricht und Möglichkeiten zur Selbstbewertung zu ermöglichen (Schiefele, 2009). Um Lernende in der Wahrnehmung zu bestärken, Anforderungen der Umwelt wirksam bewältigen zu können, wird empfohlen, den Lernenden regelmäßige konstruktive Rückmeldungen zu geben, sie bei Schwierigkeiten zu unterstützen, klare und strukturierte Instruktionen zu etablieren und lebenspraktische Anwendungen mit einzubeziehen (Schiefele, 2009). Zur Förderung der sozialen Eingebundenheit werden von Schiefele (2009) Formen des kooperativen Lernens genannt, wobei darauf zu achten ist, dass die gemeinsame Arbeit einen intensiven sozialen Austausch erfordert und jeder Schüler für bestimmte Aufgabenteile selbstständig verantwortlich ist. Zusätzlich kann auch ein partnerschaftliches Lehrer-Schüler-Verhältnis das Gefühl der sozialen Eingebundenheit positiv unterstützen (Schiefele, 2004). Zahlreiche Studien belegen, dass ein Unterrichtsstil, der sich durch ein autonomieförderndes und unterstützendes Klima auszeichnet sowohl das Interesse als auch das Engagement der Schüler positiv beeinflussen kann (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991; Krapp, 2002; Reeve, 2002; Tsai, Kunter, Lüdtke, Trautwein & Ryan, 2008). Ebenso zeigt sich, dass eine kognitive Autonomieunterstützung, bei der Lehrkräfte das Wissen und das konzeptuelle Verständnis der Schüler anregen, positiv mit dem Interesse der Schüler assoziiert ist (Tsai et al., 2008). Neben den Möglichkeiten, die bislang zur Förderung der Schülermotivation genauer untersucht wurden, interessiert auf Seiten der Lehrperson daher die Frage, wie stark Lehrkräfte überhaupt bestrebt sind, die Schüler mit ihrem Unterricht zu motivieren und dadurch motivationale Fördermöglichkeiten überhaupt in Betracht gezogen werden, die dann wiederum auch das Lernklima positiv beeinflussen könnten.

2.2.3.6. Beziehungen zu Schülern

Der Aufbau von guten Beziehungen zu den Schülern, im Sinne eines sozialen und fürsorglichen Verhaltens (*Caring*) stellt nach Rogers und Webb (1991) eine zentrale Komponente des Lehrerhandelns dar. Sie äußert sich im Unterricht durch ermutigende Dialoge und eine erhöhte Sensitivität für die Bedürfnisse und Interessen der Lernenden. Nach Goldstein und Lake (2000) kann dadurch im Unterricht eine Atmosphäre des Vertrauens aufgebaut werden, die es Lernenden erlaubt neue Risiken einzugehen (McDermott, 1977) und sich positiv auf ihren Selbstwert auswirkt (Charney, 1992). Wie bereits im vorangegangenen Unterpunkt beschrieben, kann ein partnerschaftliches Lehrer-Schüler-Verhältnisses auch das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit fördern, das sich günstig auf die Motivation der Schüler auswirken kann (Deci & Ryan, 2002). Neben den positiven Auswirkungen aufseiten der Lernenden wirken sich positive soziale Beziehungen jedoch auch auf die Lehrpersonen selbst aus. So fand Lortie (1975), dass ein gutes Lehrer-Schüler-Verhältnis eine wesentliche Quelle beruflicher Zufriedenheit darstellt und von Lehrkräften oftmals als immaterielle Belohnung ihrer Arbeitstätigkeit angesehen wird. Hargreaves (1994) betonte zudem, dass viele den Beruf der Lehrkraft gerade deshalb ergreifen, weil er ihnen die Möglichkeit eröffnet, vertrauensvolle und unterstützende Beziehungen zu Schülern einzugehen. Demgegenüber kann sich die Betonung von vertrauensvollen Beziehungen zu den Schülern auch als eine Quelle von Schwierigkeiten erweisen, denn Lehrkräfte investieren unter Umständen eine Menge Zeit und Energie in die Ausbildung von guten Beziehungen zu ihren Schülern. Ähnlich dem Perfektionismus fühlen sich viele Lehrer daher frustriert oder sogar schuldig, wenn sie es nicht schaffen, die Bedürfnisse der Schüler zu erfüllen, so dass sie immer gefährdeter für Burnoutsymptome werden (Hargreaves, 1994). Interessant erscheint daher die Frage, wie stark Lehrkräfte nach guten Beziehungen zu ihren Schülern streben, wie sehr diese Zielausprägungen mit dem Wohlbefinden der Lehrkräfte in Zusammenhang stehen, sich aber beispielsweise auch in ihrem Verhalten und einem günstigeren lernförderlichen Klima widerspiegeln.

2.2.3.7. Fachwissen

Es besteht wohl weitgehende Übereinstimmung darüber, dass dem Wissen von Lehrkräften eine zentrale Bedeutung zur Steuerung von Lehr- und Lernprozessen zukommt (Baumert & Kunter, 2006; Bromme, 1992; Kraus et al., 2008). Bei dem Versuch eine Strukturierung des Lehrerwissens vorzunehmen, hat sich die Taxonomie von Shulman (1986,1987) durchgesetzt, der zunächst zwischen allgemeinem pädagogischen Wissen (z. B. Wissen

über Klassenführung, Diagnostik und Leistungsbeurteilung), Fachwissen (z. B. Faktenwissen, Argumentations- und Begründungswissen) und dem Fachdidaktischen Wissen (z. B. Wissen über Repräsentations- und Darstellungsmöglichkeiten sowie über Schülervorstellungen und Verständnisprozesse) unterschied. Fachwissen wird dabei oft als notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzung für fachdidaktisches Wissen angesehen (Baumert & Kunter, 2006). So ließ sich zeigen, dass geringeres fachliches Wissen die fachdidaktischen Erklärungs- und Repräsentationsmöglichkeiten von Lehrkräften begrenzt (Baumert & Kunter, 2011; Borko et al., 1992). Auch das Fachwissen selbst kann wieder in weitere Komponenten unterteilt werden, wie Baumert und Kunter (2011) dies am Modell des mathematischen Wissens verdeutlichen. Unterschieden wird hierbei zwischen akademischem Forschungswissen, einem profunden Verständnis der mathematischen Hintergründe der in der Schule unterrichteten Inhalte, einer Beherrschung des Schulstoffs auf einem zum Ende des Schuljahres erreichbaren Niveau und dem mathematischen Alltagswissen von Erwachsenen, das auch nach der Schule noch präsent ist. In den Studien von COACTIV (Kunter, Baumert, Blum, Klusmann, Krauss, & Neubrand, 2011), wurde das Fachwissen von Lehrkräften entsprechend des zweiten Punkts - als konzeptuelles Verständnis des unterrichteten Stoffes – konzipiert (Baumert & Kunter, 2011). Hierbei ließ sich zeigen, dass Fachwissen von Lehrkräften die curriculare Abstimmung der Aufgaben mit den Ansprüchen des Lehrplans in direkter Weise beeinflusste, was sich positiv auf die Mathematikleistungen der Schüler auswirkte. Ein direkter Einfluss auf die kognitive Aktivierung im Unterricht oder die individuelle Unterstützung beim Lernen ließ sich jedoch nicht finden (Baumert & Kunter, 2011). Bei der Untersuchung möglicher Schulformunterschiede ließ sich zeigen, dass Lehrkräfte am Gymnasium über deutlich mehr Fachwissen verfügten (Krauss et al., 2008). Hierbei ist zu berücksichtigen, dass bereits im Lehramtsstudium die fachwissenschaftlichen Inhalte bei den gymnasialen Lehramtsstudiengängen im Gegensatz zu den anderen Lehrämtern sehr stark ausgeprägt sind. Auch aus motivationaler Sicht wird jedoch darauf hingewiesen, dass fachliches Interesse der Lehramtsstudierenden eher mit der Wahl eines gymnasialen, pädagogisches Interesse hingegen eher mit der Wahl eines anderen Lehramts assoziiert ist (Retelsdorf & Möller, 2012). Interessant erscheint daher die Frage, wie stark das Streben nach Fachwissen bei den (angehenden) Lehrkräften ausgeprägt ist und inwieweit sich hierbei auch Schulformunterschiede finden lassen. Weiterhin wäre zu klären, inwieweit aufgrund dieser Zielausprägung auch Zusammenhänge zur Durchführung von Unterricht oder einer anderen Einschätzung lernwirksamer Unterrichtsmethoden sichtbar werden.

2.2.3.8. Planung und Organisation

Nach Clark und Dunn (1991) lässt sich der Begriff der Planung als ein psychologischer Prozess definieren, bei dem durch die Betrachtung der eigenen Ziele und der Möglichkeiten ihrer Erreichung versucht wird, sich die Zukunft zu vergegenwärtigen. Unterrichtsplanung umfasst dabei die systematische Entwicklung von unterrichtlichen Anforderungen, Materialien und Aktivitäten, wozu auch die Identifikation der Bedürfnisse der Lernenden und darauf abgestimmter Handlungsvorschläge gehören (Panasuk & Todd, 2005). Die Unterrichtsplanung und -implementierung gelten als kognitiv anspruchsvoll, da hierfür mehrere Wissensbereiche wie Inhaltswissen, pädagogisches Wissen sowie Wissen über das Lernen und geeignete Lernbedingungen integriert werden müssen (Bartlett & Elliott, 2008; Liyanage & Bartlett, 2010). Generell gilt es über folgende Aspekte eine Entscheidung zu treffen: die Zeitaufteilung für verschiedene Aufgaben innerhalb einer Unterrichtsstunde, den Einsatz von Anregungshilfen und die Art und Weise wie strukturiert und angeleitet der Lernprozess erfolgen soll, die Auswahl von verschiedenen Lehrstilen und -strategien, die den Lehr-Lernprozess aktivierend unterstützen sollen sowie die Bereitstellung von Ressourcen, die helfen und das Engagement der Lernenden leiten sollen (Liyanage & Bartlett, 2010). Planungsaktivitäten finden jedoch auch direkt während des Unterrichtens statt und schließen auch eine anschließende Evaluation der Unterrichtsstunde mit ein, um die Effektivität und Effizienz der Unterrichtsstunde zu bewerten (Liyanage & Bartlett, 2010). In der Literatur werden verschiedene Modelle zur Unterrichtsplanung vorgeschlagen (s. Clark & Peterson, 1986; Liyanage & Bartlett, 2010). Bedeutung erlangte dabei das Modell von Tyler (1949), das einen linearen Übergang von einem Anfangsstadium wie den Unterrichtszielen bis über die Aufstellung von Strategien und Ressourcen als Implementierungsoption, bis zur Zielerfüllung und anschließenden Evaluation der Ergebnisse umfasst. Die Linearität dieses Modells genießt auch in aktuellen Studien immer noch große Anerkennung (Liyanage & Bartlett, 2008), auch wenn einige Autoren sowohl die Reihenfolge (Egan, 1997) als auch die Unidirektionalität der ablaufenden Prozesse (John, 2006) in Frage stellen und die Bedeutung eines dialogischen Modells betonen, indem die Planung viel stärker von den Aktivitäten der Handelnden abhängt. Festzuhalten ist jedoch, dass Planungsaktivitäten einen elementaren Bestandteil des Lehrerhandelns bilden, wobei erfahrene Lehrkräfte hierbei über mehr Gelassenheit und Sicherheit verfügen. Berufsanfänger können sich aus Mangel an eigenen Erfahrungen oftmals nur auf ihr fachliches Wissen und die Tipps ihrer Ausbildungsleiter oder der Kollegen verlassen, was sich in einer größeren Unsicherheit äußert (Mutton, Hagger &

Burn, 2011; Reiser, 1994). Insgesamt stellt sich die Frage, wie stark Lehramtsstudierende und Lehrkräfte danach streben ihren Unterricht angemessen zu planen und zu organisieren, wobei dieses Ziel sowohl bei Hagger und Malmberg (2011) als auch bei Mansfield und Beltman (2014) im freien Selbstbericht wiederholt genannt wird. Eng damit in Zusammenhang steht auch die Überlegung, ob es allein mit ausgeprägten Zielen der Planung und Organisation schon gelingt, den Unterricht tatsächlich strukturierter anzuleiten, so dass Zusammenhänge zur Qualität des Unterrichts, aber auch der positiven Einschätzung strukturierender Unterrichtsmethoden sichtbar werden.

2.2.3.9. Lerneinfluss

Lehrkräfte stehen bei ihrer Haupttätigkeit – dem Unterrichten – vor der Herausforderung, Schüler dazu zu bewegen, sich aktiv mit Themen auseinanderzusetzen, die sich die Lernenden typischerweise nicht freiwillig gewählt haben (Kunter & Pohlmann, 2015). Auf die Lehrkraft kommt somit die Aufgabe zu, die Schüler zu motivieren, sie mit geeigneten Lehrinhalten zu versorgen, verschiedene kognitive und affektive Verstehensprozesse im Schüler auszulösen und Hinweisreize zu liefern, welche Informationen im Lehrstoff wichtig sind und wie die Informationen verarbeitet werden sollen (Niegemann, 2010). Dabei gilt es verständnisvolles Lernen zu ermöglichen, indem Wissensstrukturen verändert, erweitert, vernetzt, hierarchisch geordnet oder neu generiert werden (Baumert et al., 2011). Bisher liegen eine Reihe von Empfehlungen vor, wie der Lernstoff und die fachlichen Informationen zu gestalten sind, damit das Lernen erleichtert werden kann (Klauer & Leutner, 2012). Dabei wird angeraten zunächst die Aufmerksamkeit auf den neuen Lehrstoff zu lenken, was durch entsprechende Fragestellungen, Problemstellungen oder Zielangaben erfolgen kann (Klauer & Leutner, 2012). Wichtig ist hierbei, das jeweilige Vorwissen der Schüler, ggf. auch durch Wiederholungen, zu aktivieren. Darüber hinaus ist darauf zu achten, dass Lernende die Möglichkeit haben, sich selbstständig mit den neuen Informationen auseinanderzusetzen, indem z. B. durch Fragetechniken und Übungsaufgaben sowohl elaborative Prozesse (z. B. Aufdeckung impliziter, aber nicht explizit gegebener Zusammenhänge) und reduktive Prozesse (z. B. Strukturierung der Information durch grafische Veranschaulichungshilfen) angeregt werden. Übungen und Wiederholungen erlauben es zudem, dass nicht nur mehr gelernt und mehr behalten, sondern auch qualitativ besser gelernt wird (Klauer & Leutner, 2012). Dass die Vermittlung von Lernstoff einen bedeutenden Teil des Lehrerberufs ausmacht und Lehrkräfte daran interessiert sind, das Lernen der Schüler möglichst gut zu fördern,

belegen auch die Arbeiten zur Studienwahlmotivation (Pohlmann & Möller, 2010). Hierbei zeigt sich, dass Studierende, die sich für den Lehrerberuf entscheiden, auch davon ausgehen, dass sie selbst über gute Fähigkeiten zur Fachvermittlung sowie zur verständlichen und geduldigen Stoffklärung verfügen. Da auch in den Arbeiten von Hagger und Malmberg (2011) sowie Mansfield und Beltman (2014) diese Ziele bezüglich des Lerneinflusses immer wieder erwähnt wurden, erscheint es bedeutsam zu untersuchen, wie stark Personen nach dem Einfluss auf das Lernen der Schüler streben und inwieweit dieses Ziel mit weiteren Verhaltens- und Erlebnismaßen in Zusammenhang steht.

2.2.3.10. Steuerung des Schülerverhaltens

Nach Doyle (1986) besteht eine der Hauptaufgaben von Lehrkräften in der Etablierung und Beibehaltung von Disziplin im Klassenzimmer. So wird darauf hingewiesen, dass sich die Klassenräume von effizienten Lehrkräften durch Ordnung und Regelhaftigkeit auszeichnen (Brophy & Good, 1986). Bereits frühzeitig wurde der Frage nachgegangen, wie das Kontrollstreben von Lehrkräften ausgeprägt ist. Willower, Eidell und Hoy (1967) konstruierten ein Modell, in dem sich das Streben nach Schülerkontrolle auf einem Kontinuum von einer kontrollierend, überwachenden Orientierung (custodial orientation) bis zu einer offenen, humanistischen Orientierung (humanistic orientation) erstreckt. Die überwachende Orientierung entspricht demnach der traditionellen Schule, in der das Verhalten strikt kontrolliert wird und die Aufrechterhaltung der Ordnung die vorrangigste Aufgabe der Institution darstellt. Lehrkräfte neigen dazu, Schüler als wenig verantwortungsbewusst zu betrachten, so dass äußere Disziplinierungsmaßnahmen notwendig werden. In der Folge wird von den Schülern erwartet, die Entscheidungen der Lehrkräfte ohne Fragen zu akzeptieren. In Kontrast dazu steht die humanistische Auffassung, wonach die Schule ein Ort ist, an dem Schüler durch kooperative Interaktionen und ihre eigenen Erfahrungen lernen. Dies zeichnet sich auch durch enge und freundliche Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schülern aus, wobei im Gegensatz zu strikter Lehrerkontrolle, Wert auf Selbstdisziplin und Selbstregulation gelegt wird (Gordon, Dembo & Hocevar, 2007). Es konnte gezeigt werden, dass Lehrkräfte mit zunehmender Berufserfahrung eine kontrollierende Sichtweise einnehmen (Hoy & Woolfolk, 1990). Zudem wurde belegt, dass sowohl eine bürokratische Schulkultur als auch eine eher autoritäre Persönlichkeit mit einer stärkeren Schülerkontrolle einhergehen. Hoy und Jalovic (1979) konnten ableiten, dass eine humanistische Orientierung mit positiveren Einstellungen zu offenen Unterrichtsmethoden und einem erhöhten Einsatz von offenen

Unterrichtsmethoden im Schulalltag einhergeht. Lehrkräfte mit einer überwachenden Orientierung bevorzugen demnach eher traditionelle Unterrichtsmethoden. So wird die Funktion der Lehrkraft eher in der Vermittlung von Fachwissen gesehen, die die Lernprozesse und -ergebnisse kontrollieren kann. Diese Lehrkräfte präferieren oftmals Arbeitsweisen, bei denen Schüler folgsam und leise ihre Arbeiten an ihrem Schreibtisch verrichten (Gordon et al., 2007). Dass das Ziel nach einer Steuerung des Schülerverhaltens für (angehende) Lehrkräfte durchaus relevant ist, verdeutlicht bereits die explizite Nennung in den qualitativ-induktiven Arbeiten von Hagger und Malmberg (2011) sowie Mansfield und Beltman (2014). Interessant erscheint darüber hinaus aber auch die Frage, wie stark dieses Zielstreben jeweils ausgeprägt ist und inwieweit sich allein durch die Betrachtung dieser Zielausprägung schon Zusammenhänge zur Durchführung von Unterricht und beispielsweise einer effizienteren Klassenführung, aber auch einer anderen Wirksamkeitseinschätzung von offenen oder eher kontrollierenden Unterrichtsmethoden aufzeigen lassen.

2.2.3.11. Karriere

Hinsichtlich der Untersuchung der beruflichen Entwicklung und den Karrierevorstellungen haben einige Autoren intensiv erforscht, mit welchen Problemen, Sorgen oder Entwicklungsaufgaben sich Lehrkräfte in einer bestimmten Phase ihrer Berufslaufbahn auseinandersetzen (Fuller & Brown, 1975; Huberman, 1989). Bedeutung erlangte das bereits unter Punkt 2.2.2 erwähnte Stufenmodell von Fuller (1969) sowie Fuller und Brown (1975). Hierbei erfolgt eine Unterscheidung zwischen einer selbstbezogenen Phase, in der sich Lehrkräfte noch stark mit sich selbst und ihrer eigenen mangelnden Sicherheit im Lehrerberuf beschäftigen, einer nachfolgenden aufgabenbezogenen Phase, in der Sorgen um das eigene Fachverständnis und die Didaktik an Bedeutung gewinnen und einer abschließenden einflussbezogenen Phase, in der Gedanken im Vordergrund stehen, den akademischen und sozio-emotionalen Bedürfnissen der Schüler gerecht zu werden.

Ein anderer Zugang, das Karrierestreben der Lehrkräfte genauer zu untersuchen, besteht in der Betrachtung der karrierebezogenen Gründe, die entscheidend für die Berufswahl waren. Hierbei verweisen Studien darauf, dass ein gutes Einkommen und die finanzielle Absicherung im Lehrerberuf bei der Entscheidung für ein Lehramtsstudium zwar durchaus bedacht werden, dass intrinsische Faktoren wie dem pädagogischen oder fachlichen Interesse aber eine höhere Bedeutung zukommt (Pohlmann & Möller, 2010). Aufschlussreich ist auch die Untersuchung von Richardson und Watt (2005), in der

angehende Lehrkräfte, die zuvor bereits eine Berufsausbildung absolviert hatten, nach ihren Gründen für den Beruf der Lehrkraft befragt wurden und die erhobenen Antwortmuster clusteranalytisch untersucht sowie mit zusätzlich erhobenen qualitativen Berufswahlgründen in Zusammenhang gebracht wurden. Es ergaben sich drei verschiedene Cluster, wobei Cluster 1 Personen umfasste, die die Zeit für die Familie und den sozialen Status als gering und die finanzielle Belohnung als hoch erachteten, wohingegen Cluster 2 Personen umfasste, denen sowohl der soziale Status, finanzielle Belohnungen, Zeit für die Familie sowie ausführliche Überlegungen über den Beruf und die damit verbundene soziale Unterstützung wichtig waren, Cluster 3 umfasste vor allem Personen, die die Zeit für die Familie als sehr bedeutsam, den sozialen Status und die finanziellen Belohnungen hingegen als weniger bedeutsam erachteten. Interessant scheint daher die Frage, wie sehr Personen nach karrierebezogenen Zielen, aber auch dem Wunsch eines ausgeglichenen Verhältnisses von Berufs- und Privatleben (s. 3.2.2.13) streben und inwieweit diese unterschiedlichen Zielausprägungen auch mit Wohlbefindensmaßen wie der Lebenszufriedenheit, aber auch ihrem Unterrichtsverhalten verknüpft sind. Wird zudem bedacht, dass bislang nur sehr wenige Lehrkräfte eine Leitungsposition anstreben und viele Schulleiterstellen nur schwer zu besetzen sind (Eckinger, 2008; Wissinger, 2011), könnten genauere Angaben darüber, welche Lehrkräfte konkret danach streben, berufliche Aufstiegschancen zu nutzen, auch dabei helfen, diese in ihren Vorhaben zu unterstützen und zu fördern.

2.2.3.12. Persönliche Sicherheit beim Unterrichten

Hagger und Malmberg (2011) verzeichnen unter dieser Kategorie v. a. Aspekte, die sich mit der persönlichen Unsicherheit beim Unterrichten beschäftigen und Bestrebungen, sich diesbezüglich weiterzuentwickeln. Auch Helsing (2007) weist darauf hin, dass wenn Lehrkräfte auf ihre Berufsanfänge zurückschauen, vielfach deutlich wird, wie unsicher sie sich bei ihren Aufgaben fühlten. Aber auch erfahrene Lehrkräfte müssen sich immer wieder mit neuen Situationen auseinandersetzen. Munthe (2003) bezeichnet es als eine Charakteristik des Lehrerberufs, dass sich dieser durch viele Unsicherheiten auszeichnet und verweist darauf, dass die Auseinandersetzung und Bewältigung dieser Unsicherheiten einen wichtigen Aspekt der professionellen Entwicklung darstellt. Hatch (1999) und Helsing (2007) geben zu bedenken, dass sich Unsicherheiten aus der Suche nach der Balance zwischen den individuellen Bedürfnissen jedes einzelnen Schülers als auch den Anforderungen an die ganze Klasse ergeben können. Unsicherheiten entstehen auch, da

das Lernen der Schüler gleichzeitig anzuregen und zu unterstützen, ebenso aber auch zu bewerten ist. Zudem gilt es Wege zu finden, den Schülern herausfordernde Aufgaben zu stellen, ohne dass sie sich blamieren oder zu viele Misserfolge erleben (Hatch, 1999; Helsing, 2007). Insbesondere der Umgang mit Disziplinproblemen und dem Klassenmanagement stellt zudem eine der Hauptsorgen von Lehrkräften dar (Bromfield, 2006; Evertson & Weinstein, 2006). Munthe (2003) weist jedoch darauf hin, dass es beim Unterrichten keineswegs um die Erreichung einer hundertprozentigen Sicherheit geht, zumal dies mit Kosten bezüglich der Flexibilität und rigiden Unterrichtsinstruktionen in Verbindung steht (s. a. Rosenholtz, 1989). Ein Sicherheitsgefühl, das verdeutlicht, dass man auf viele relevante Ereignisse angemessen reagieren kann, dass man sich neuen Situationen nicht hilflos ausgeliefert fühlt und dass man dennoch akzeptieren kann, dass einige Dinge stets komplex und wenig kontrollierbar erscheinen und man diese als Chance zum Dazulernen ansieht, wird hierbei als besonders günstig erachtet (Helsing, 2007). Dass das Ziel nach einer zunehmenden Sicherheit für Lehrkräfte durchaus erstrebenswert ist, zeigen die qualitativ-induktiven Arbeiten von Hagger und Malmberg (2011) sowie Mansfield und Beltman (2014). Interessant erscheint nun die Frage, wie stark dieses Ziel ausgeprägt ist und welche Zusammenhänge sich zu Maßen des subjektiven Wohlbefindens sowie dem Unterrichtsverhalten aufzeigen lassen.

2.2.3.13. Verhältnis von Berufs- und Privatleben

Die Frage nach der Bedeutung eines ausgeglichenen Verhältnisses von Berufs- und Privatleben tritt in neueren Untersuchungen immer stärker in den Mittelpunkt (Cinamon & Rich, 2005; Palmer, Rose, Sandler & Randle, 2012). Angeregt durch Veränderungen des Familienbildes, in dem immer mehr Frauen gleich nach der Geburt ihrer Kinder erneut einer Arbeit nachgehen und sich beide Partner für Haushalt, Familie und die finanzielle Versorgung verantwortlich sehen, müssen die beruflichen und privaten Rollen und Identitäten neu überdacht und bestmöglich koordiniert werden (Halpern, 2005). Empirische Befunde zeigen, dass ein gutes Verhältnis zwischen Berufs- und Privatleben mit einer höheren Zufriedenheit sowohl im privaten als auch im beruflichen Bereich sowie mit höherem organisatorischem Commitment verbunden ist (Carlson, Grzywacz & Zivnuska, 2009). In Bezug auf den Lehrerberuf weisen Cinamon und Rich (2005) darauf hin, dass vielfach die Meinung besteht, dass sich bei dieser Arbeitstätigkeit berufliche und private Aspekte sehr einfach koordinieren lassen. Dazu gehört die Annahme, dass Lehrer nur einen sehr kurzen Arbeitstag haben, da der Unterricht vielfach bereits mittags beendet

ist, sie durch die Schulferien häufig zu Hause sind und insbesondere während der langen Sommerferien eine äußerst lange Urlaubspause haben. Viele Leute glauben, dass es dadurch besonders einfach ist, der eigenen Arbeit nachzugehen, ohne dass das Privatleben dadurch maßgeblich beeinflusst wird. Demgegenüber haben viele Studien gezeigt, dass der Beruf des Lehrers und die Tätigkeit des Unterrichtens eine sehr stressreiche Tätigkeit ist, die sich auf das Privatleben und die physische Gesundheit der Lehrkräfte auswirkt (Schaarschmidt 2005; Shernoff, Mehta, Atkins, Torf & Spencer, 2011). Ein hohes Arbeitspensum und lange Arbeitszeiten werden sehr häufig von Lehrkräften als belastend genannt (Timms, Graham & Cottrell, 2007). Darüber hinaus stellt auch das Missverhalten von Schülern einen hohen Stressor für die Lehrkräfte dar. So konnten Clunies-Ross, Little, und Kienhuis (2008) nachweisen, dass Lehrkräfte einen sehr großen Teil ihrer Zeit mit Verhaltensmanagement verwenden und sie hierbei vor allem reaktive Strategien verwenden um mit dem störenden Verhalten der Schüler umzugehen. Palmer et al. (2012) weisen darauf hin, dass Lehrkräfte, die sich einen großen Teil ihrer Arbeitszeit mit dem Problemverhalten von Kindern auseinandersetzen und zu Hause ebenfalls mit den sozialen und emotionalen Problemen ihrer Kinder umgehen müssen, dies oftmals als große Belastung erleben. Allgemein zeigt sich, dass sich von Lehrkräften berichtete Konflikte im Spannungsfeld zwischen Beruf und Privatleben negativ auf ihre Arbeits- und Lebenszufriedenheit auswirken sowie mit höheren Burnout, emotionaler Erschöpfung sowie der Intention den Beruf zu wechseln, verbunden sind (Netemeyer, Boles & McMurrin, 1996; Noor & Zainuddin, 2011). Aufgrund der hohen Bedeutung insbesondere für Maße des subjektiven Wohlbefindens erscheint es interessant zu untersuchen, wie stark das Ziel nach einem angemessenen Verhältnis von Berufs- und Privatleben bei Lehramtsstudierenden und Lehrkräften ausgeprägt ist, zumal es in qualitativ-induktiven Arbeiten wiederholt genannt wird (Hagger & Malmberg, 2011; Mansfield & Beltman, 2014). Auch die Frage, inwieweit sich diese Ziele auf das Unterrichtsverhalten der Lehrkräfte auswirken, gilt es weiter zu überprüfen.

Durch die Darstellung der empirischen Evidenz konnte gezeigt werden, welche Theorien und empirischen Erkenntnisse in den einzelnen Zielinhaltsbereichen bereits hervorgebracht wurden. Sicherlich wurde dabei nicht stets das Zielstreben, sondern mitunter auch die Zielumsetzung oder nur die Bedeutung des jeweiligen Zielinhalts thematisiert. Die Auseinandersetzung mit den einzelnen Inhaltsbereichen ermöglicht es jedoch, die Auswirkungen von Bestrebungen in diesen Bereichen genauer zu verstehen.

Ausgehend von den qualitativen Aussagen in der Untersuchung von Hagger und Malmberg (2011) ist die zusätzliche Betrachtung der empirischen Erkenntnisse der einzelnen Zielinhaltsbereiche ein erster Schritt, sich der Bedeutung der einzelnen Zielinhalte bewusst zu werden und konkrete Hypothesen zu damit in Verbindung stehenden Erlebens- und Verhaltensmaßen zu generieren. Dabei sind in dieser Arbeit insbesondere Zusammenhänge zwischen den dargestellten Zielinhaltsbereichen und Maßen des subjektiven Wohlbefindens, der Unterrichtsqualität sowie der eingeschätzten Wirksamkeit von Unterrichtsmethoden von Interesse. Auf diese Variablen soll im Weiteren näher eingegangen werden.

2.3. Ziele und subjektives Wohlbefinden

Bereits in den vorherigen Kapiteln wurde darauf hingewiesen, dass Ziele einen positiven Einfluss auf das emotionale Wohlbefinden ausüben können. So bemerkte Klinger (1977), dass Personen, die keine für sie bedeutungsvollen Ziele verfolgen und sich als ziellos empfinden, ihren Alltag als unausgefüllt bewerten und mit ihrem Leben unzufrieden sind. Inwieweit Ziele das subjektive Wohlbefinden beeinflussen können, hängt jedoch von einer Reihe von Bedingungen ab, die im teleonomischen Modell des subjektiven Wohlbefindens (Brunstein & Maier, 2002; Brunstein, Schultheiss & Maier, 1999) genauer thematisiert wurden. Darüber hinaus wurden sowohl in der Forschung zu den Zielorientierungen von Lehrkräften als auch den zielinhaltenstheoretischen Arbeiten Zusammenhänge zu Aspekten des subjektiven Wohlbefindens genauer untersucht. Auch auf diese Befunde soll im Folgenden näher eingegangen werden.

2.3.1. Das teleonomische Modell des subjektiven Wohlbefindens

Ziele können dem Alltag von Personen Struktur und Bedeutung verleihen, was mit einer erhöhten Lebenszufriedenheit einhergeht (Klinger, 1977). Brunstein und Maier (2002) geben jedoch zu bedenken, dass das Zielstreben keineswegs immer zu Wohlbefinden und Lebenszufriedenheit führen muss. Personen, die ihren Zielen hohe Bedeutung zumessen, bei ihrer Realisierung aber nicht erfolgreich sind, empfinden vor allem Gefühle der Frustration und Enttäuschung und können – sofern ihre Ziele auf Dauer durch Hindernisse blockiert werden – sogar in depressive Phasen verfallen (Brunstein & Maier, 2002; Klinger, 1977). In ihrem teleonomischen Modell des Wohlbefindens konnten Brunstein und Kollegen (Brunstein & Maier, 2002; Brunstein et al., 1999) eine Reihe von Bedingungen spezifizieren, die das Ausmaß der Ziele auf das Wohlbefinden beeinflussen (siehe

Abbildung 1). Entschlossenheit und Realisierbarkeit werden dabei als distale Einflussgrößen des Wohlbefindens betrachtet (Brunstein & Maier, 2002). Entschlossenheit, definiert als das Ausmaß, mit dem sich eine Person mit ihren Zielen identifiziert und sich diesen verpflichtet fühlt, bestimmt in welchem Umfang das eigene Wohlbefinden vom Streben nach persönlichen Zielen abhängig gemacht wird. Realisierbarkeit, definiert als das Ausmaß, indem eine Lebenssituation günstige oder ungünstige Bedingungen für die Zielverwirklichung bietet, beeinflusst hingegen die Richtung, in welche sich das Wohlbefinden über die Zeit verändert.

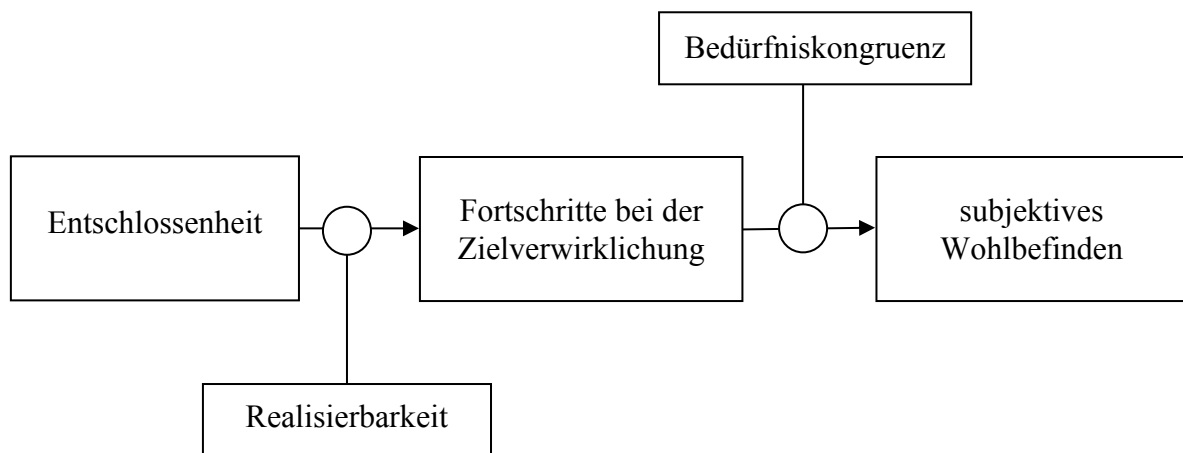


Abbildung 1. Teleonomisches Modell des subjektiven Wohlbefindens (nach Brunstein & Maier, 2002)

Brunstein und Maier (2002) nehmen an, dass Lebensbedingungen, welche die Verwirklichung von Zielen begünstigen, zu einer Zunahme des Wohlbefindens führen, wohingegen ungünstige Bedingungen eine Beeinträchtigung des Wohlbefindens nach sich ziehen. Fortschritten bei der Umsetzung von Zielen wird in diesem Modell die Rolle von vermittelnden Variablen zugewiesen. Zum einen werden Fortschritte als unmittelbare Ursachen für subjektives Wohlbefinden erachtet, wobei davon ausgegangen wird, dass positive und negative Affekte durch ein Feedbacksystem gesteuert werden, das die Annäherung an angestrebte Ziele registriert (Brunstein & Maier, 2002). Zum anderen wird postuliert, dass hohe Fortschritte nur dann erzielt werden, wenn ein hohes Maß an Entschlossenheit und günstige Realisierungsbedingungen zusammentreffen (Brunstein & Maier, 2002). Als weiterer Aspekt wird in dem Modell angenommen, dass sich die Fortschritte bei der Zielverwirklichung umso positiver auf ihr Wohlbefinden auswirken, je mehr die betreffenden Ziele den Bedürfnissen der handelnden Personen entspringen.

Mehrere Untersuchungen konnten bereits die empirische Evidenz dieses Modells nachweisen (Brunstein, Schultheiss & Grässmann, 1998; Maier & Brunstein, 2001).

Auch wenn das dargestellte teleonomische Modell des subjektiven Wohlbefindens den Einfluss der Ziele auf das subjektive Wohlbefinden oder die Lebenszufriedenheit sehr gut erklären kann, so wurde in Bezug auf die Ziele von Lehrkräften zunächst überlegt, ob die Ausrichtung auf bestimmte Ziele die Sensibilität für damit einhergehende positive oder negative Emotionen erhöht und sich dadurch die Zusammenhänge zum subjektiven Wohlbefinden erklären lassen. Auf die einzelnen Befunde der Arbeiten zu den Zielorientierungen sowie den Zielinhalten von Lehrkräften und damit in Zusammenhang stehenden Maßen des subjektiven Wohlbefindens soll im Folgenden näher eingegangen werden.

2.3.2. Forschung zu den Zielorientierungen von Lehrkräften und Wohlbefindensmaßen

Bei der Untersuchung des Zusammenhangs von Zielorientierungen der Lehrkräfte und Maßen des subjektiven Wohlbefindens wurde z. B. untersucht, wie sich Lern-, Annäherungsleistungs- sowie Vermeidungsleistungszielorientierungen auf Dimensionen des beruflichen Belastungserlebens von Lehrkräften auswirken. Ausgehend von der Annahme, dass eine Fokussierung auf die Vermeidung von negativen Ereignissen mit einer erhöhten Sensibilität für negative Informationen einhergeht, die an das Eintreten negativer Ereignisse erinnert und Ängste hervorbringen kann, konnten Tönjes und Dickhäuser (2009) in einer Längsschnittuntersuchung zeigen, dass eine Vermeidungsleistungszielorientierung bei Lehrkräften und Lehramtsanwärtern sowohl mit einer verstärkten Leistungsmangelwahrnehmung als auch einer ausgeprägteren emotionalen Erschöpfung in Verbindung steht. Die Leistungsmangelwahrnehmung umfasst das Gefühl im Berufsleben nicht genügend leistungsfähig zu sein, an Kompetenz einzubüßen und die Arbeit nicht mehr in gleicher Art erfolgreich ausführen zu können, wohingegen emotionale Erschöpfung Gefühle umfasst, im Arbeitsleben überbeansprucht, müde und ausgelaugt zu sein. Entsprechend der Annahme, dass eine Lern- und Annäherungsleistungszielorientierung durch den positiven Annäherungsfokus die Sensibilität für positive Informationen erhöhen sollte, zeigten sich zumeist auch die erwarteten negativen Effekte auf die emotionale Erschöpfung und die Leistungsmangelwahrnehmung. Die Lernzielorientierung verzeichnete jedoch nur bei Lehrkräften einen negativen Effekt auf die emotionale Erschöpfung, die Annäherungsleistungszielorientierung ging wiederum nur

bei Lehramtsanwärtern mit einem negativen Effekt auf die Leistungsmangelwahrnehmung und die emotionale Erschöpfung einher.

Befunde von Tönjes, Dickhäuser und Kröner (2008) konnten ebenfalls verdeutlichen, dass eine Annäherungsleistungszielorientierung negativ, eine Vermeidungszielorientierung hingegen positiv mit der Belastungsdimension des Leistungsmangels einherging. Neben der Erfassung durch die subjektive Einschätzung der Belastungsdimensionen ließ sich auch auf der Verhaltensebene zeigen, dass die Lernzielorientierung mit weniger berichteten Krankheitstagen, die Arbeitsvermeidungszielorientierung hingegen mit mehr berichteten Krankheitstagen einherging (Nitsche, Dickhäuser, Fasching & Dresel, 2013).

2.3.3. Forschung zu den Zielinhalten von Lehrkräften und Wohlbefindensmaßen

In Bezug auf die in qualitativ-induktiven Studien gefundenen inhaltlichen Zielkategorien liegen noch keine ausführlichen Befunde zu Zusammenhängen hinsichtlich der verschiedenen beruflichen Belastungsdimensionen vor. Dennoch sei darauf hingewiesen, dass in der qualitativ-induktiven Untersuchung von Hagger und Malmberg (2011), auf die sich die hier vorliegende Arbeit im Wesentlichen stützt, bereits Zusammenhänge zu Depression und Selbstwert aufgezeigt werden konnten. Depression entspricht dabei einer Symptomatik, die mit einer emotional gedrückten Stimmung, geringem Antrieb, negativem Selbstkonzept, Rückzugsverhalten und vegetativen Auffälligkeiten einhergehen kann (vgl. Hautzinger & Schababerle, 2013). Der Selbstwert wird hingegen als die Einstellung einer Person zu sich selbst definiert (Rosenberg, 1965) und charakterisiert, inwieweit sich Personen hinsichtlich ihrer Fähigkeiten oder Attribute bewerten. Hagger und Malmberg (2011) nahmen an, dass ein hoher Selbstwert einerseits die Generierung einer Vielzahl von Zielen unterstützt und andererseits mit einer geringeren Anzahl von berichteten Sorgen einhergeht. Genau das gegenteilige Muster wurde für Personen mit hohen Depressionswerten erwartet, die über viele Sorgen, allerdings nur über wenige Ziele berichten sollten. Es ließ sich zeigen, dass ein höherer Selbstwert mit weniger Zielen hinsichtlich der Berücksichtigung individueller Unterschiede und mehr Karrierezielen einherging, wohingegen höhere Depressionswerte mit mehr Zielen hinsichtlich der Beziehungen zu Schülern sowie Planung und Organisationsbestrebungen assoziiert waren. Diese Befunde ließen sich jedoch nur auf dem Signifikanzniveau von $p < 0.10$ nachweisen. Interessanterweise ging jedoch ein zunehmender Selbstwert signifikant mit weniger Sorgen

hinsichtlich der Lehrstrategien sowie der Berücksichtigung individueller Unterschiede einher, wohingegen höhere Depressionswerte mit einer größeren Anzahl berichteter Sorgen um das Selbst und weniger Sorgen um die Planung und Organisation assoziiert waren. Signifikante Zusammenhänge ließen sich auch zwischen der Anzahl der berichteten Ziele und der Anzahl berichteter Sorgen aufdecken. Dieser positive Zusammenhang zwischen Zielen und Sorgen ließ sich bei Berücksichtigung der einzelnen inhaltlichen Kategorien jedoch nur im Inhaltsbereich der Beziehungen zu Schülern, der Steuerung des Schülerverhaltens, dem Lerneinfluss, der Schülermotivierung sowie der Karriere aufdecken. Hagger und Malmberg (2011) geben zu bedenken, dass Personen mit hohem Selbstwert oder hohen Depressionswerten möglicherweise auch andere Strategien benutzen, um mit ihren Sorgen umzugehen und ihre Ziele zu verwirklichen. Insbesondere bei Personen mit hohem Selbstwert wird davon ausgegangen, dass diese adaptive Coping-Strategien anwenden, so dass sie auch bei Widerständen weiter an ihren Zielen festhalten und nicht so schnell aufgeben. Weiterhin wird in Erwägung gezogen, dass ein Zusammenhang zwischen Maßen des subjektiven Wohlbefindens und Zielen auch darin gesehen werden kann, dass einige Ziele möglicherweise als schwieriger eingeschätzt werden als andere Ziele, so dass Personen mit hohen Depressionswerten sich eher sehr leichte oder extrem schwierige Ziele setzen. Dies erlaubt den Personen ihre sehr leichten Ziele auf jeden Fall zu erreichen und gestattet eine selbstwertdienliche Erklärung, dass die sehr schwierigen Ziele auch von anderen kaum zu erreichen gewesen wären.

Aufgrund der vielfältigen Zusammenhänge von Lehrerzielen und Maßen des subjektiven Wohlbefindens soll diese Thematik im Rahmen dieser Arbeit weiter untersucht werden.

2.4. Ziele und Merkmale der Unterrichtsqualität

Ziele von Lehrkräften erweisen sich aber nicht nur für das subjektive Wohlbefinden als relevant, sie besitzen auch regulierende und steuernde Funktionen für das Unterrichtshandeln der Lehrkräfte. Vielfach wurde darauf hingewiesen, dass Lehrkräfte im Unterricht vor den Herausforderungen stehen mehrere Ereignisse gleichzeitig koordinieren zu müssen, auf sich rasch verändernde Unterrichtssituationen prompt und unmittelbar zu reagieren und auch unvorhergesehene Situationen unter öffentlicher Beobachtung der Klasse souverän zu meistern (Doyle, 2006, Kunter & Trautwein, 2013). Diese beschriebene Vielschichtigkeit im Unterricht erfordert nach Kunter und Trautwein (2013) eine umsichtige Planung. Zielen, die sich Lehrkräfte gesetzt haben, kommt hierbei die

Funktion zu, dass sie zu Handlungen veranlassen, die auf die angestrebten Ergebnisse hin organisiert werden, aber auch bei Überlegungen helfen, welche Handlungsalternative in der konkreten Situation als die geeignetste erscheint (Kleinbeck, 2010). Darüber hinaus können Ziele auch den Einsatz der Fähigkeiten und Fertigkeiten steuern, so dass bei der Feststellung einer Diskrepanz zwischen dem angestrebten und dem tatsächlich erreichten Ergebnis mit verstärktem Einsatz persönlicher Leistungsvoraussetzungen wie erhöhter Anstrengung und Ausdauer reagiert werden kann (vgl. Kleinbeck, 2010). Weiterhin ist hervorzuheben, dass die Ziele von Lehrkräften auch in allen gängigen Modellen der Unterrichtsqualität Berücksichtigung finden. Sowohl im Angebots-Nutzungs-Modell (Helmke, 2012), als auch im COACTIV-Modell (Kunter, Baumert et al., 2011), wird neben weiteren Faktoren wie dem Fachwissen oder dem Fachdidaktischen Wissen ein besonderer Wert auf die Ziele von Lehrkräften gelegt. Um zu verstehen, inwieweit Ziele im Unterricht wirksam werden können, ist der Begriff der Unterrichtsqualität zunächst genauer zu betrachten.

Die Unterrichtsqualität beschäftigt sich mit der Frage, was guten Unterricht ausmacht (Ditton, 2002; Helmke, 2004). Dabei ist von Interesse, welche die für guten Unterricht erforderlichen Kompetenzen sind, welche Merkmale für die Beurteilung der Unterrichtsqualität überhaupt relevant sind und wie sich die Qualität messen lässt (Helmke, 2004). Ditton (2002, 2006) weist darauf hin, dass sich guter Unterricht zum einen anhand normativer Vorstellungen, zum anderen anhand seiner Wirkungen oder Effekte bewerten lässt. Kriterien der ersten Betrachtungsweise können ein humaner Umgang zwischen Schülern und Lehrkräften sein, die Einhaltung von zwischenmenschlichen Grundregeln, die Entscheidungs- und Beteiligungsmöglichkeit der Schüler oder die in sich stimmige, fachlich adäquate Darbietung und systematische Entwicklung der Lehrinhalte (Ditton, 2002, 2006). Betrachtet man die Wirkungen oder Effekte, so werden als Kriterien meist die Leistungen der Schüler herangezogen, unter Umständen aber auch Einstellungen, Haltungen oder Werte. Betont wird, dass der Unterricht dabei vor der Herausforderung steht, mehrere Ziele gleichzeitig erreichen zu wollen (Ditton, 2006). Erwünscht ist ein Unterricht, der ein hohes Maß an Kompetenz jedes einzelnen Schülers fördert, gleichzeitig aber einen Leistungsausgleich zwischen stärkeren und schwächeren Schülern einer Klasse ermöglicht. Diskutiert wird in diesem Zusammenhang, ob Leistungssteigerung und Leistungsausgleich nicht unvereinbare Zielsetzungen sind und ob bei einem auf die Förderung fachlichen Wissens hin optimierten Unterricht nicht andere (erzieherische) Ziele auf der Strecke bleiben (Ditton, 2006).

Als bedeutsam erwies sich auch das bereits erwähnte Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke (2012), welches versucht, die Faktoren der Unterrichtsqualität in ein umfassenderes Modell der Wirkungsweise des Unterrichts zu integrieren. Dabei verdeutlicht dieses Modell sehr prägnant, dass der von der Lehrkraft durchgeführte Unterricht nur ein Angebot repräsentiert, das in seiner Gesamtheit nicht notwendigerweise direkt zu den fachlichen und überfachlichen Wirkungen führt, sondern das von zwei vermittelnden Prozessen abhängt. Entscheidend ist zum einen, ob und wie die Erwartungen der Lehrkraft und der unterrichtlichen Maßnahmen von den Schülern wahrgenommen und wie sie interpretiert werden; zum zweiten ist von Bedeutung, ob und zu welchen motivationalen, emotionalen und volitionalen Prozessen sie auf Schülerseite führen (Helmke, 2004). Wie die Abbildung 2 verdeutlicht, sieht das Modell von Helmke (2012) insgesamt acht Erklärungsblöcke vor, die die Bereiche: Merkmale der Lehrperson, Unterricht, Unterrichtszeit, Kontext, Familie, Lernpotential, Lernaktivitäten sowie Wahrnehmung und Interpretation des Unterrichts umfassen. Alle diese Blöcke haben direkten oder indirekten Einfluss auf die Wirkungen und Erträge des Unterrichts, wobei sie z. T. selbst wieder von diesen beeinflusst werden (Helmke 2004, 2012).

Es ist ersichtlich, dass Helmke (2012) bei den Merkmalen der Lehrperson neben dem Professionswissen, den fachlichen, fachdidaktischen und diagnostischen Kompetenzen sowie den subjektiven Theorien bzw. epistemologischen Überzeugungen auch explizit die Ziele von Lehrkräften erwähnt, die den Unterricht und die Unterrichtsqualität beeinflussen können. Den Kern der Unterrichtsqualität machen nach Helmke (2012) dann diejenigen Prinzipien und Merkmale aus, die für den Unterrichtserfolg ausschlaggebend sind. Zu berücksichtigen sind dabei Merkmale wie die Klassenführung, die Aktivierung oder die Klarheit und Strukturierung, die sich direkt auf die Förderung der Informationsverarbeitung beziehen (Helmke, 2012). Beachtenswert sind auch Merkmale wie die Motivierung oder das lernförderliche Klima sowie der Umgang mit Heterogenität und Angebotsvariation (Helmke, 2012). Während das Modell verdeutlicht, dass sich die von Lehrkräften verfolgten inhaltlichen Ziele direkt auf die Merkmale der Unterrichtsqualität auswirken können und diese Zusammenhänge in der vorliegenden Arbeit auch empirisch weiter untersucht werden sollen, verdeutlicht das Modell jedoch zugleich, dass auch Kontextmerkmale und die individuellen Eingangsvoraussetzungen der Lernenden stets mit zu berücksichtigen sind. Es ist demnach stets zu bedenken, dass es sich um verschiedene Merkmale und Merkmalsgruppen handelt, die sich positiv auf das Lernen

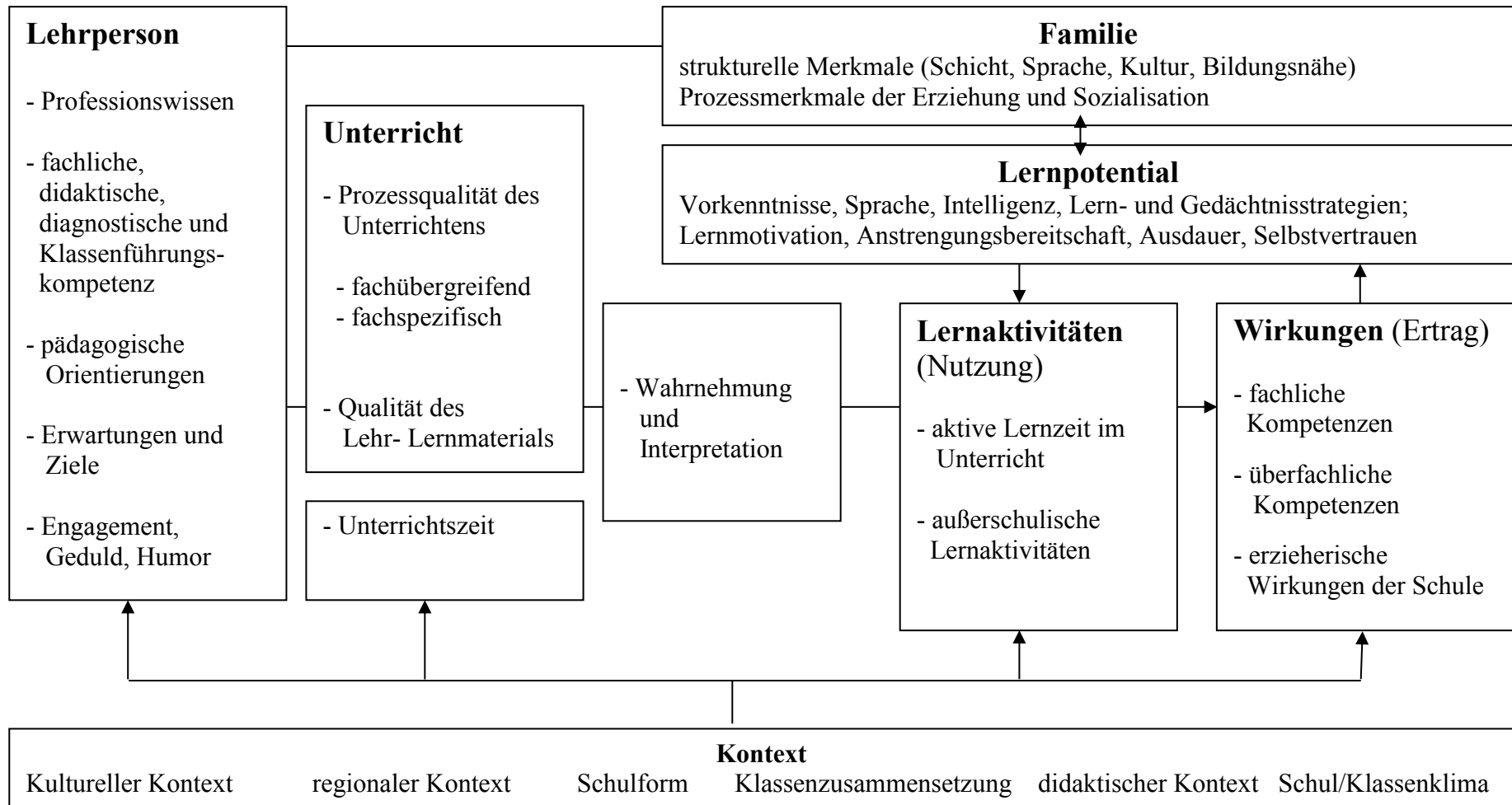


Abbildung 2. Das Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts nach Helmke (2012)

auswirken können. Die Betrachtung der Ziele von Lehrkräften kann hierbei jedoch einen wertvollen Erklärungsbeitrag leisten.

Dabei betont Helmke (2004), dass die Aussagen seines Modells jedoch nicht dahingehend verstanden werden sollen, dass z. B. alle Merkmale bei einer einzelnen Lehrkraft in maximaler Ausprägung vorhanden sein müssen (Helmke, 2004). So wird darauf hingewiesen, dass vielmehr das Gesamtmuster des Unterrichts, das z. T. als „Stil“ (vgl. Helmke 2004, S. 45) bezeichnet wird, für die Unterrichtsqualität entscheidend ist. Helmke (2004) verweist auf verschiedene empirische Studien, die allesamt zeigen konnten, dass sich erfolgreiche Schulklassen durch sehr unterschiedliche Profile des Unterrichts, der Lehrer-Schüler-Interaktionen und der Klassenführung auszeichnen können. So scheint es, dass Lehrkräfte je nach ihren Talenten und pädagogischen Orientierungen mit ganz unterschiedlichen Mustern der Unterrichtsqualität zum gleichen Ziel gelangen können, was ein breites Spektrum von Handlungsmöglichkeiten eröffnet (Helmke, 2004).

Bei der Frage, welches geeignete Muster und Strukturen sind, mithilfe derer Lehrkräfte verständnisvolle Lernprozesse initiieren und aufrechterhalten können, haben sich neben Helmke (2004, 2012) auch die Forscher im Rahmen des COACTIV-Projekts (Kunter, Baumert et al., 2011) eingehender beschäftigt. Auch sie erachten Unterricht als eine Gelegenheitsstruktur zum Lernen, die eine selbständige und aktive Auseinandersetzung mit neuem und bereits vorhandenem eigenem Wissen unterstützen soll. In Bezug auf bedeutende Strukturen der Unterrichtsqualität betonen sie in Anlehnung an Oser und Baeriswyl (2001), sowie Seidel (2003) die Unterscheidung in sogenannte Sicht- und Tiefenstrukturen. Sichtstrukturen umfassen übergeordnete Organisationsmerkmale des Unterrichts wie Rahmenbedingungen, Muster der Unterrichtsinszenierung oder methodische Unterrichtselemente. Tiefenstrukturen beziehen sich hingegen auf Merkmale des direkten Lehr-Lern-Prozesses und beschreiben eher den Umgang mit dem Lernstoff, die Beziehung der Lernenden untereinander und zwischen Lehrperson und Schüler (Kunter & Voss, 2011). Für eine derartige Unterscheidung spricht, dass das Vorliegen bestimmter Sichtstrukturen und die Qualität der Tiefenstrukturen weitgehend unabhängig voneinander variieren, so dass innerhalb einer Sichtstruktur z. B. die Aufgabenstellung oder die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden völlig unterschiedlich gestaltet sein können (Kunter & Voss, 2011). Zur Erklärung von Schülerleistungen und deren Lernfortschritten hat sich gemäß der aktuellen Forschungslage gezeigt, dass insbesondere die Tiefenstrukturen hohe Erklärungsmacht

besitzen, weshalb gerade diese oft als Dimensionen der Unterrichtsqualität bezeichnet werden (Helmke, 2004; Kunter & Voss, 2011). Auf die auch im Rahmen der COACTIV-Studie sehr umfangreich untersuchten Tiefenstrukturen der effizienten Klassenführung sowie des lernförderlichen Klimas insbesondere im Sinne der konstruktiven Unterstützung soll im Folgenden detaillierter eingegangen werden.

2.4.1. Klassenführung

Eine effiziente Klassenführung, die als ein bedeutendes Schlüsselmerkmal der Unterrichtsqualität angesehen wird, umfasst die Steuerung der Interaktionen in der Klasse (Kunter & Voss, 2011). Aufgabe der Lehrkraft ist es Disziplin und Ordnung herzustellen und es den Schülern zu ermöglichen, die Lernzeit aktiv zu nutzen ohne durch störende Aktivitäten abgelenkt zu werden (Doyle, 1986; Emmer & Stough, 2001; Helmke & Weinert, 1997). In Anlehnung an Kounin (2006) wird Klassenführung dabei nicht nur im Sinne eines reaktiven Umgangs mit Störungen aufgefasst, sondern umfasst ebenso präventive und proaktive Steuerungsaspekte.

Kounin (2006) verweist auf die Aspekte der Allgegenwärtigkeit und Überlappung, der Reibungslosigkeit und dem Schwung, der Gruppenmobilisierung sowie der Abwechslung und Herausforderung. Mit dem Aspekt der Allgegenwärtigkeit verdeutlicht Kounin, dass die Lehrperson in der Lage sein sollte, über alle ablaufenden Prozesse im Klassenzimmer informiert zu sein, zum richtigen Zeitpunkt einzugreifen und den eigentlichen Urheber frühzeitig zu erkennen. Eng damit verbunden ist der von Kounin angesprochene Punkt der Überlappung. Dieser umfasst die Fähigkeit des Lehrenden, die Aufmerksamkeit simultan auf mehrere Dinge gleichzeitig zu richten. So sollte es effektiven Lehrpersonen gelingen, sich vollständig auf den Unterricht zu konzentrieren, Störungen frühzeitig zu erkennen und durch Blickkontakte, kurze Unterweisungen oder vermehrte Einbeziehung dieser Schüler, quasi nebenbei auf diese Störungen zu reagieren ohne den Unterrichtsfluss dadurch maßgeblich zu unterbrechen. Die von Kounin genannten Aspekte der Reibungslosigkeit und des Schwungs beziehen sich vor allem auf die Fähigkeit der Lehrkräfte den Unterrichtsverlauf flüssig zu gestalten, Längen im Unterricht vorzubeugen und auf eine fortgesetzte Auseinandersetzung mit den fachlichen Inhalten zu achten. Der Aspekt der Gruppenmobilisierung umfasst hingegen die Fähigkeit der Lehrperson, sich auf die Klasse als Ganzes zu konzentrieren und für eine hohe Unterrichtsbeteiligung zu sorgen. Seidel (2015) verweist hierbei auf Methoden, die Spannung erzeugen, das Aufrufen möglichst vieler verschiedener Schüler, Aufforderungen

an die Lernenden sich zu melden bevor der Aufruf ergeht sowie das Einbeziehen neuer und ungewöhnlicher Medien. Die von Kounin abschließend genannten Aspekte der Abwechslung und der Herausforderung sollen es wiederum ermöglichen, dass sich die Schüler konzentriert und kognitiv aktiv mit den Lerninhalten auseinandersetzen. Indikatoren dafür können Abwechslungen in der Art und im Umfang der erforderlichen intellektuellen Tätigkeiten, in der Darbietungsweise der Lehrkraft, den Arbeitsmitteln, der Gruppenanordnung oder den Lernaktivitäten sein (Seidel, 2015).

Neben den von Kounin (2006) genannten Merkmalen einer präventiven und proaktiven Klassenführung hat sich die Forschungsgruppe um Evertson und Emerson (Emmer, Evertson & Worsham, 2003; Evertson, Emmer & Worsham, 2006) hingegen eher mit der Bedeutung von Regelsystemen auseinandergesetzt. Als sehr wirkungsvoll hat es sich erwiesen, wenn Regeln und Unterrichtsabläufe gleich zu Beginn des Schuljahres klar kommuniziert werden und unter Berücksichtigung des jeweiligen Klassenkontextes auf deren Einhaltung geachtet wird (Emmer et al., 2003). Hierbei ist zu beachten, dass die Etablierung eines Regelsystems als eine flexible und keinesfalls rigide Organisationsform des Unterrichts zu betrachten ist, die es von der Lehrkraft erfordert, das Verhalten adaptiv, an die jeweilige Situation im Klassenzimmer anzupassen (Neuenschwander, 2006).

Mehrere Studien belegen, dass sich eine souveräne Klassenführung und ein störungsfreier Unterricht positiv auf kognitive und motivational-affektive Lernmerkmale der Schüler auswirken. Beschrieben werden Zusammenhänge einer effektiven Klassenführung und eines geringen Ausmaßes an Störungen zu besseren Schulleistungen und einer höheren Intensität kognitiver Aktivitäten (Neuenschwander, 2006; Rakoczy et al., 2007). Metaanalysen verdeutlichen, dass eine effektive Klassenführung - insbesondere im Sinne des Managements von Lernzeit - den Lernerfolg der Schüler begünstigen kann (Seidel & Shavelson, 2007). Neben den kognitiven Variablen kann ein störungsarmer, disziplinierter Unterricht auch motivational-affektive Merkmale wie das Kompetenz- und Autonomieerleben, aber auch das Engagement und Interesse der Lernenden unterstützen (Helmke, Schneider & Weinert, 1986; Kunter, Baumert & Köller, 2007; Rakoczy, 2006, Rakoczy, 2007). Aufgrund der Vielzahl von Befunden, die eine erfolgreiche Klassenführung als Voraussetzung für erfolgreiches und motiviertes Lernen interpretieren, kommt auch der Frage, welche Merkmale und Verhaltensweisen von Lehrkräften eine effiziente Klassenführung unterstützen können nach wie vor eine große Bedeutung zu.

2.4.2. Lernförderliches Klima

Für die Begleitung von Lernprozessen der Schüler erweist sich auch das Klassenklima als relevant. Der Begriff des Klassenklimas wird dabei nach Eder (2010) als subjektiv wahrgenommene schulische Umwelt definiert. Wichtige Facetten stellen dabei die Lehrer-Schüler-Beziehung, die Beziehungen der Schüler untereinander, Merkmale des Unterrichts (z. B. Leistungsdruck) sowie Lernhaltungen der Schüler dar.

Die Qualität der Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler sollte sich dabei durch eine angemessene emotionale und motivationale Unterstützung der Lernenden durch die Lehrkraft auszeichnen (Kunter & Voss, 2011). Dies umfasst nach Kunter und Voss (2011) einen respektvollen und geduldigen Umgang mit den Lernenden, so dass auch bei Fehlern oder Verständnisschwierigkeiten wertschätzend und umsichtig gehandelt wird und die Schüler bei ihrem Lernprozess begleitet werden. Eine hohe Beziehungsqualität zwischen Lehrenden und Lernenden zeichnet sich zudem durch eine hohe Sozialorientierung aus, indem Lehrpersonen sowohl bei persönlichen als auch sozialen Problemen stets ansprechbar sind (Kunter & Voss, 2011).

Ein weiterer Aspekt des Klassenklimas stellen nach Eder (2010) Merkmale des Unterrichts dar. Er verweist dabei auf den Leistungs- und Unterrichtsdruck, die Schülerbeteiligung, die Kontrolle der Schülerarbeit sowie die Vermittlungsqualität (Eder, 1998). Leistungs- und Unterrichtsdruck beziehen sich auf das Ausmaß an Lern- und Leistungsanforderungen, und gehen der Frage nach, welche Lernanstrengungen nötig sind und inwieweit der Stoffumfang beispielsweise hoch oder das Tempo als sehr schnell eingeschätzt wird. Schülerbeteiligung umfasst das Ausmaß, indem die Lernenden aktiv und eigenständig im Unterricht tätig sein können, die Kontrolle der Schülerarbeit umfasst hingegen, inwieweit Lehrpersonen darauf achten, dass die Schüler im Unterricht mitarbeiten und verlangte Leistungen tatsächlich erbringen. Unter der Vermittlungsqualität versteht Eder das Ausmaß, indem sich Lehrkräfte bemühen den Unterricht schülerorientiert zu gestalten und optimale Bedingungen für das Verstehen und Aneignen des Stoffes zu schaffen.

Ähnlich der von Eder (1998) genannten Vermittlungsqualität betonen auch Kunter und Voss (2011) den Aspekt der Strukturierung im Sinne des Scaffolding (vgl. Pea, 2004). Gemeint sind damit strukturierende Maßnahmen, mit denen es gelingen sollte die Anforderungen einer Lernsituation so anzupassen, dass sie für die Lernenden bewältigbar werden (Kunter & Voss, 2011). Hierbei wird auf die Möglichkeit der Zergliederung komplexer Aufgaben in überschaubare Schritte, das strukturierende Eingreifen bei

Verständnisschwierigkeiten oder die Gewährung von konstruktiven Erklärungen und Rückmeldungen verwiesen.

Neben den bisher genannten Aspekten des Klassenklimas sind nach Eder (2010) auch noch die verschiedenen Facetten der Schüler-Schüler-Beziehungen wie Gemeinschaft und Rivalität oder allgemein das Werteklima in der Klasse zu benennen. Andere Autoren berücksichtigen hierbei weitere Facetten wie Cliquenbildung oder Aggressionen gegen Mitschüler (von Saldern & Littig, 1987). Unter Berücksichtigung des großen Umfangs des Klimakonstrukts und der häufig angemerkten Kritik, dass der Klimabegriff als eines der unschärfsten Konstrukte in der Unterrichtsforschung betrachtet werden kann und sich nur schwer operationalisieren lässt (Gruehn 2000, Hasselhorn & Gold, 2013; Lipowsky, 2015), hat sich in letzter Zeit und in Bezug auf die Auswirkungen des Lehrerhandelns jedoch der Begriff der konstruktiven Unterstützung (Hasselhorn & Gold, 2013; Kunter & Voss, 2011) oder des lernförderlichen Klimas (Helmke, 2012) durchgesetzt. Hierbei wird die Facette der Schüler- und Schülerbeziehungen weitestgehend außer Acht gelassen und sich vor allem auf die bereits beschriebene Qualität in der Lehrer-Schüler-Beziehung (respektvoller und geduldiger Umgang mit Lernenden, konstruktiver Umgang mit Fehlern und hohe Sozialorientierung) sowie die Strukturierung der Lernumgebung (kleinschrittige, bewältigbare und unterstützende Angebote) konzentriert.

Bedeutung erhält ein positiv eingeschätztes Lernklima durch seine Erklärungskraft für Leistungen, Befinden und Verhalten der Schüler einer Klasse (Eder, 2010). Positive Zusammenhänge zeigen sich zu besseren Schulleistungen, höherer Schulzufriedenheit, geringeren schulischen Belastungen und höherem Selbstwertgefühl (Eder, 2010). Insbesondere die affektiven Merkmale der Schüler scheinen durch das Klima beeinflusst zu werden (Lipowsky, 2015). Auch die zwischen dem Unterrichtsklima und den Schulleistungen berichteten Zusammenhänge, werden zumeist als indirekte Effekte gewertet, die über ein aktiveres Engagement und eine höherer Lernmotivation ihre Wirkung auf den Lernerfolg bewirken (Lipowsky, 2015). So ist davon auszugehen, dass Lernende, die gute Beziehungen zu ihren Lehrern empfinden und sich im Unterricht respektiert fühlen, den Unterricht mit mehr Freude besuchen, sich stärker eingebunden und dazugehörig fühlen, sich demzufolge mehr anstrengen und höhere Motivation für das Lernen entwickeln, was den Lernerfolg begünstigt. Für diesen indirekten Effekt sprechen auch die empirischen Arbeiten von Furrer und Skinner (2003).

Neben der Untersuchung der positiven Auswirkungen des unterstützenden Lernklimas auf Schülervariablen stellt sich auch die Frage, welche Faktoren sich seitens der Lehrperson auf das Klassenklima auswirken. Mehrere Studien unterstützen die Annahme, dass Lehrkräfte das von ihnen wahrgenommene Klima unter Kollegen an ihre Klassen weitervermitteln (Eder, 1996). Auch ein positives Verhältnis zur Schulleitung zeigte positive Wirkungen auf das Klassenklima (Knapp, 1985). Daher ist zu untersuchen, inwieweit auch das eigene Bestreben nach positiven und unterstützenden Beziehungen sowohl zu Kollegen als auch zu Schülern positiv mit dem Klassenklima assoziiert ist. Erste Studien zeigen bereits, dass das Verfolgen von sozialen Zielen sowohl mit der selbstberichteten als auch der von Schülern eingeschätzten wahrgenommenen sozialen Unterstützung einhergeht (Butler, 2012). Diese Überlegungen gilt es im Rahmen dieser Arbeit weiterzuverfolgen.

2.5. Ziele und die wahrgenommene Wirksamkeit von Unterrichtsmethoden

Unter Berücksichtigung der Modelle des COACTIV-Projekts (Kunter, Baumert et al., 2011) und dem Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke (2012) wurde bereits im vorangegangenen Kapitel darauf hingewiesen, dass Ziele auch für das unterrichtliche Handeln von großer Bedeutung sind. Während es im Kapitel 2.4 vorwiegend um die Unterrichtsqualität und die damit verbundenen Tiefenstrukturen des Lernens wie die Klassenführung und das lernförderliche Klima ging, liegt nunmehr der Fokus auf den Unterrichtsmethoden. So erscheint die Frage relevant, ob Personen mit unterschiedlichen Zielen sich auch in ihren Unterrichtsmethoden bzw. in der wahrgenommenen Wirksamkeit dieser Methoden für das Lernen der Schüler unterscheiden. So geben Klauer und Leutner (2012) zu bedenken, dass Lehrkräfte, die primär die Kreativität und Problemlösefähigkeit sowie das selbstständige Denken fördern wollen eher zur Bevorzugung entdeckender Lernformen neigen dürften, wohingegen diejenigen Lehrkräfte, denen es mehr darum geht, eine umfangreiche und klar strukturierte Wissensbasis zu vermitteln, eher zur Bevorzugung lehrergeleiteter Verfahren neigen. Zwar wird von einer Vielzahl von Autoren darauf hingewiesen, dass es eine allerbeste, für alle Lerninhalte, Lerner und Kontexte angemessene Lehrmethode nicht geben kann (Hasselhorn & Gold, 2013; Klauer & Leutner, 2012), dennoch erweisen sich einige Methoden als wirksamer als andere und hängen offenbar ganz entscheidend von den entsprechenden Zielen einer Person ab (Klauer & Leutner, 2012). Auch die Untersuchung von Hattie (2013) zur Wirksamkeit von

Unterrichtsmethoden hat die Debatte über effektive und weniger effektive Unterrichtsmethoden noch einmal deutlich angeregt. Welche Bedeutung den Lehrerzielen hinsichtlich der Unterrichtsmethoden und dabei vor allem der Einschätzung der Wirksamkeit bestimmter Unterrichtsmethoden für das Lernen der Schüler zukommt, soll daher im Rahmen dieser Arbeit eingehender untersucht werden. Dazu soll zunächst eine Klassifikationsmöglichkeit der Unterrichtsmethoden vorgestellt und bisherige Untersuchungen zur Wirksamkeit im Sinne des Lernerfolgs der Schüler aufgezeigt werden.

2.5.1. Klassifikation von Unterrichtsmethoden

Bei dem Versuch die verschiedenen Unterrichtsmethoden zu klassifizieren wird zumeist zwischen einer lehrergeleiteten und einer schülergeleiteten Unterrichtsstrategie unterschieden (Hasselhorn & Gold, 2013; Klauer & Leutner, 2012). Erstere betont die Rolle des aktiv Lehrenden, der den Aufbau von Verhaltensweisen und den Erwerb von Wissensstrukturen planvoll vorbereitet, steuert und überwacht (Hasselhorn & Gold, 2013). Dies zeigt sich im Unterricht durch klare Zielvorgaben, eine verständliche und schrittweise Darstellung von Inhalten, nach Schwierigkeiten gestaffelte Lehrerfragen, Phasen angeleiteten und selbstständigen Übens, häufigem Lehrerfeedback und einer regelmäßigen Überprüfung der Lernfortschritte der Lernenden (Lipowsky, 2015; Rosenshine & Stevens, 1986). In diesem Zusammenhang wird häufig auch von darbietendem Lehren oder direkter Instruktion gesprochen. Nach Hasselhorn und Gold (2013) vereinigen sich in diesem Unterrichtsstil verhaltensorientierte (behaviorale) sowie kognitivistische Sichtweisen und Forschungstraditionen. Gemäß den Ansätzen der verhaltensorientierten Forschungslinie erlauben es die beim begleitenden Üben gegebenen unmittelbaren Leistungsrückmeldungen sowie die regelmäßigen Ergebniskontrollen Fortschritte zeitnah zu belohnen und bei Problemen rechtzeitig einzugreifen. Aus kognitivistischer Sichtweise wird die Bedeutung des verstehenden Lernens thematisiert, indem Lehrkräfte durch entsprechende Hilfen relevantes Vorwissen aktivieren und dadurch den Lernprozess anbahnen (Hasselhorn & Gold, 2013). Diesen lehrergeleiteten Ansätzen werden die schülergeleiteten Ansätze gegenübergestellt, die eher konstruktivistisch orientiert sind. Zwar wird auch hier die vorhandene Wissensstruktur zum Ausgangspunkt genommen, es wird aber sehr stark auf die Selbsttätigkeit und Eigenverantwortlichkeit der Lernenden gesetzt, wobei der Steuerungsfunktion der Lehrkraft nur eine geringe Bedeutung zukommt (Hasselhorn & Gold, 2013). Lernen wird demnach eher als individuelle Wissenskonstruktion verstanden und nicht als Wissenserwerb durch Vermittlung

(Hasselhorn & Gold, 2013). Hierzu werden unter anderem das entdeckende Lernen, das forschende Lernen, das problemorientierte Lernen, sowie offene Unterrichtsformen gezählt (Borich, 2007; Hasselhorn & Gold, 2013). Gemein ist diesen Methoden, dass die Auseinandersetzung mit Problemsituationen und damit einhergehende kognitive Konflikte eine Umstrukturierung und Erweiterung des Wissens fördern sollen. Auch die Bedeutsamkeit von sozialen Prozessen in Form des Austauschs bei der Wissenskonstruktion z. B. bei kooperativen Lernformen wird hervorgehoben.

Vor- und Nachteile der schüler- und lehrergeleiteten Ansätze wurden bereits in früheren Jahren kontrovers diskutiert und sind auch heute noch Gegenstand zahlreicher Auseinandersetzungen (vgl. Kirschner, Sweller & Clark, 2006). Als Vertreter der lehrergeleiteten Unterrichtsstrategien sind die Arbeiten von Ausubel (1963) zu nennen, der schulisches Lernen hauptsächlich als das sinnvoll-rezeptive Nachvollziehen von Zusammenhängen erachtet. Er betont, dass verständnisvolle und sinnvolle Lernprozesse insbesondere dann gelingen, wenn eine Integration des neuen Lehrstoffes in die schon bekannte kognitive Struktur des Lernenden stattfindet (Ausubel 1963; Klauer & Leutner, 2012). Dafür ist es notwendig, dass das Wissen strukturiert, miteinander vielfach verbunden und aufeinander bezogen ist (Klauer & Leutner, 2012). Aus diesem Grund sollten bei der Unterrichtsgestaltung die Prinzipien der strukturierenden Hinweise, der progressiven Differenzierung, der integrativen Aussöhnung, der sequenziellen Organisation sowie der Wissensverfestigung berücksichtigt werden (Ausubel 1963; Klauer & Leutner, 2012; Lipowsky, 2015). Nach Ausubel (1963) erlauben es vorstrukturierende Hinweise, sogenannte „advance organizer“, einen Überblick über den Unterrichtsgegenstand zu geben und bieten gedankliche Verankerungsmöglichkeiten, so dass Vorwissen aktiviert und neue Ideen leichter in bereits vorhandene Wissensstrukturen integriert werden können. Mit dem Prinzip der progressiven Differenzierung empfiehlt Ausubel (1963) den Unterricht so aufzubauen, dass die Stoffdarbietung von allgemeinen Begriffen zu spezifischen Details voranschreitet. Ein weiterer Punkt stellt die integrative Aussöhnung dar, der darauf verweist, die Beziehungen, Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen inhaltlichen Aspekten deutlich herauszuarbeiten. Ferner erfordert der Unterricht nach Ausubel (1963) eine sequenzielle Organisation, indem die dem Stoff innewohnenden Abhängigkeiten beachtet und der Stoff entsprechend unterteilt wird. Schließlich wird auch die Verfestigung betont, indem das Wissen durch ausgewählte und variierende Übungen und Wiederholungen besser abgespeichert werden soll. Deutlich wird, dass die von Ausubel (1963) genannten Unterrichtsprinzipien einen Unterricht favorisieren, der

wesentlich von der Lehrkraft bestimmt ist und sowohl eine zielstrebige Planung als auch eine konsequente Durchführung erfordert.

Bruner (1961, 1966) setzte sich hingegen für das entdeckende Lernen ein. Seiner Ansicht nach sei es nicht möglich, Lernende so zu instruieren und auf das Leben vorzubereiten, dass sie später in der Lage wären, alle ihnen begegnenden Probleme lösen zu können (Bruner, 1961, 1966; Klauer & Leutner, 2012). Deshalb empfiehlt Bruner nachdrücklich, sich eingehender mit den Strategien des Problemlösens zu beschäftigen. In diesem Zusammenhang wird auch betont, dass Dinge, die selbst entdeckt werden, auch eher behalten und leichter auf neue Situationen übertragen werden können (Bruner, 1961, 1966; Klauer & Leutner, 2012). Dem Lehrenden kommt hierbei die Rolle eines zurückhaltenden Moderators zu, der für die Auswahl geeigneter Probleme und Aufgabenstellungen sorgt und das Entdecken anleitet. So gilt es insbesondere solche Probleme auszuwählen, die eine Gesetzmäßigkeit erkennen lassen, welche leicht auf andere Probleme übertragen werden können. Bruner setzt sich demnach nicht für ein unreguliertes und ungesteuertes Entdeckenlassen ein, dennoch ist der Unterricht seiner Meinung nach stärker durch Schüleraktivitäten, als durch Lehreraktivitäten gekennzeichnet (Klauer & Leutner, 2012). Vorteile der schülergeleiteten Unterrichtsansätze werden darin gesehen, dass sie den Aufbau von flexiblem Wissen unterstützen, tieferes Verständnis ermöglichen sowie die Anwendbarkeit sowie den Transfer erworbener Kenntnisse und Fertigkeiten fördern (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001). Des Weiteren wird angemerkt, dass sich schülergeleitete Ansätze positiv auf die Motivation der Lernenden auswirken, indem die Selbstbestimmung der Schüler unterstützt wird, weswegen zusätzliche Motivierungshilfen überflüssig würden. Diese Annahme wird durch Arbeiten gestützt, die positive Zusammenhänge zwischen Wahlfreiheiten im Unterricht und dem Autonomieerleben bzw. der Ausbildung von Interesse aufzeigen konnten (Grolnik & Ryan, 1987; Hartinger, 2005). Kritik wird an den schülergeleiteten Unterrichtsmethoden insbesondere an der hohen Zeitintensität des freien Erarbeitens geübt, die im Schulalltag jedoch nur begrenzt zur Verfügung steht (Klauer & Leutner, 2012). Daher wird die Gefahr gesehen, dass die Vermittlung notwendiger Wissensinhalte zu Gunsten des Erwerbs formaler Schlüsselqualifikationen vernachlässigt wird. Zudem ist sich die Frage zu stellen, inwieweit Schüler überhaupt in der Lage sind, alles zu entdecken, was sie wissen müssen, insbesondere Lernschwächere könnten mit diesem Vorgehen leicht an ihre Grenzen stoßen (Ausubel, 1963; Klauer & Leutner, 2012).

Vergleicht man beide Konzepte, so geht es vor allem um die Frage, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten auf Seiten der Schüler angestrebt werden. Damit ist denkbar, dass je nachdem welche Ziele Lehrkräfte in ihrem Unterricht verfolgen auch die Vor- und Nachteile der einzelnen Methoden unterschiedlich bewertet werden und zu einer anderen Wirksamkeitseinschätzung führen.

2.5.2. Untersuchungen zur Wirksamkeit von Unterrichtsmethoden

Beschäftigt man sich mit der Frage, welche Unterrichtsmethoden sich für das Lernen der Schüler als besonders wirksam herausgestellt haben, so sind die umfangreichen Befunde der Hattie-Studie (Hattie, 2013) heranzuziehen. Hattie (2013) hat sich der Aufgabe gewidmet, eine Synthese von über 800 Metaanalysen zu Einflüssen auf Schülerleistungen bereitzustellen, um eine umfassende Perspektive zu erhalten, was Schlüsseleinflüsse auf die Lernleistung sind und was nicht. Es wird angemerkt, dass das Projekt zunächst mit einer Sammlung von 134 Metaanalysen begann, um die Frage zu beantworten, warum einige Einflüsse eine größere Wirkung erzeugen als andere (Hattie, 1992, 2013). Anschließend wurde diese Sammlung von Metaanalysen um eine große Anzahl weiterer Metaanalysen ergänzt, so dass mittlerweile 800 Metaanalysen ausfindig gemacht werden konnten, die 52637 Studien umfassen und 146142 Effektstärken über den Einfluss eines Programms, einer Vorgehensweise oder einer Innovation auf die akademische Lernleistung in der Schule umfassen (Hattie 2013). Insgesamt beruhen die Ergebnisse auf den Lernergebnissen von über 80 Millionen Lernenden. Wie Hattie (2013) selbst bemerkt, liegt der Vorteil seiner Studie darin, dass man sich zur Erlangung von Erkenntnissen über die Wirksamkeit von Schul- und Unterrichtsvariablen auf den Wissenserwerb von Schülern, nun nicht mehr durch eine Vielzahl einzelner empirischer Studien mit ihren unterschiedlichen Forschungsdesigns, Stichproben, Methoden und Ergebnissen kämpfen muss, sondern die wichtigsten Ergebnisse dieser vielen Studien nun entlang eines einzelnen Maßes vorzufinden sind (Hattie, 2013). Als einheitliches Maß bediente sich Hattie (2013) dabei der Umrechnung in Effektstärken, da diese Mittelwertsunterschiede im Wissenszuwachs zweier Gruppen (z. B. einer Interventions- und einer Kontrollgruppe) in Einheiten der Standardabweichung messen und als Maß für die praktische Relevanz von Einflussgrößen gelten können (Köller, Möller & Möller, 2013). So verweist eine Effektstärke von $d = 1.0$ auf eine Steigerung der Schulleistung um eine Standardabweichung.

Hattie (2013) konnte zudem feststellen, dass die Gesamtverteilung aller Effektstärken einer Normalverteilung folgt und etwa 90 % aller Effekte im Bildungswesen positive Effekte darstellen (Hattie, 2013). Es gilt demnach zu bedenken, dass Aussagen von Lehrkräften, dass sie einen positiven Effekt auf die Lernleistung erzielen als geradezu triviale Aussage zu werten sind, da praktisch alles, was versucht wird, auch funktioniert (Hattie, 2013). Es wird deshalb vorgeschlagen, bei der Bewertung der Effektstärken den Schwellenwert bzw. Referenzmaßstab auf $d = 0.40$ festzusetzen, da eine Effektstärke von $d = .40$ den typischen Effekt aller denkbaren Einflüsse im Bildungsbereich zusammenfasst. Dies deckt sich auch mit Längsschnittstudien, die zeigen konnten, dass der jährliche Effekt von dem, was Schüler in einem Jahr in den Fächern Lesen, Mathematik und Schreiben in den Altersklassen von 4 bis 13 dazulernen, ungefähr bei $d = .35$ liegt (Hattie, 2013). Hattie (2013) bezeichnet alle Einflüsse oberhalb dieses Referenzpunktes von $d = .40$ auch als erwünschte Effekte. Um einen überdurchschnittlichen Zuwachs beim Lernerfolg zu erzielen, müsste ein Wert von größer $d = .40$ angestrebt werden, um als exzellent zu gelten gar ein Wert größer $d = .60$ (Hattie, 2013). Während nun Effektstärken über $d = .40$ diejenigen Einflüsse verdeutlichen, welche die größten Auswirkungen auf Lernleistungs-Outcomes der Schüler haben, werden Effektstärken zwischen $d = .15$ bis $.40$ von Hattie (2013) als durchschnittliche Effekte gewertet. Diese sind vergleichbar zu dem, was eine Lehrperson in einem typischen Schuljahr an Lernleistungen der Schüler erzielen kann. Beruhend auf Schätzungen aus Ländern, in denen es keine oder nur eine begrenzte Schulversorgung gibt, entspricht die Zone zwischen $d = .00$ und $.15$ hingegen dem, was Lernende vermutlich erreichen könnten, wenn kein Schulbesuch stattfinden würde (Hattie, 2013). Allein die Berücksichtigung von Reifungsprozessen könnte die in diesem Rahmen vorliegenden Leistungsverbesserungen erklären. Werte unter $d = .00$ erfassen umkehrende Effekte, also solche, die die Lernleistung verringern und damit in jedem Fall ungewünschte Effekte darstellen.

Bemerkenswert ist, dass Hattie (2013) Einflussfaktoren auf die Lernleistung in sechs großen Domänen untersucht, die die Lernenden, das Elternhaus, die Schule, die Lehrperson, die Curricula als auch das Unterrichten umfassen. Hierbei zeigt sich, dass sich die durchschnittlichen Effektstärken der untersuchten Einflüsse in jedem dieser sechs Bereiche zunächst als sehr ähnlich erweisen. Einzige Ausnahme stellen die Schulunterschiede dar, die für die Verbesserung der Lernleistung weit weniger verantwortlich sind, als die anderen Wirkfaktoren. Werden jedoch die Effektstärken in den sechs Domänen relativ zum Referenzwert von $d = .40$ analysiert, so lässt sich feststellen,

dass es zwar ungefähr genauso viele Effekte des Elternhauses, der Lernenden, der Curricula sowie der Lehrperson oberhalb wie unterhalb dieses Durchschnitts gibt, dass es aber weit mehr Effekte des Unterrichtens oberhalb und noch mehr Effekte der Schule unterhalb dieses Referenzrahmens gibt (Hattie, 2013). Methoden des Unterrichtens stellen demnach einen besonders wichtigen Aspekt für die Lernleistung der Schüler dar und werden auch im Rahmen dieser Arbeit primär betrachtet.

Konzentriert man sich auf Aspekte des Unterrichtens, so betont Hattie (2013), dass das Modell des wirksamen Lehren und Lernens lehrerzentriertes Lehren und schülerzentriertes Lernen kombiniert, anstatt beide gegeneinander auszuspielen. Gleichzeitig nimmt aber auch er eine Unterteilung von Unterrichtsmethoden vor, in denen der Rolle der Lehrkraft entweder die Bedeutung eines Regisseurs (activator) oder eines Moderators (facilitator) zukommt und belegt, dass insbesondere dem ersteren eine höhere Bedeutung für das Lernen der Schüler zukommt (Hattie, 2013). Hattie versteht eine Person, die als Regisseur agiert als eine Lehrkraft, die über Ziele, Inhalte, Methoden und Medien bestimmt. Eine Lehrkraft, die als Moderator agiert, zeichnet sich hingegen durch eine gewisse Zurückhaltung bei der Gestaltung der Lernprozesse und Fragen der Zuständigkeit bei der Festlegung von Zielen, Inhalten und Methoden aus und geht mit einer Übertragung dieser Verantwortung an die Lernenden einher. Hattie (2013) betont, dass Lehrpersonen als Regisseure bewusst den Wandel gestalten und die Lernprozesse steuern. Aus Beobachtungsstudien berichtet er, dass sich effektive Lehrkräfte durch ein großes Ausmaß an aktiver Beteiligung auszeichnen, so dass der Unterricht weder als still und gedämpft noch als laut und überhitzt, sondern eher als intensiv, lebhaft und wagemutig beschrieben werden kann (Hattie, 2013). Betrachtet man die Effektstärken der den Lehrpersonen in ihrer Funktion als Regisseur zugeordneten Unterrichtsmethoden wie Feedback ($d = .73$), direkte Instruktion ($d = .59$) oder Ziele ($d = .56$) so zeichnen sich diese durch deutlich überdurchschnittliche Effekte auf die Lernleistung der Schüler aus. Die den Lehrpersonen in ihrer Funktion als Moderator zugeordneten Unterrichtsmethoden wie Induktives Vorgehen ($d = .33$), Individualisierung ($d = .23$) oder problembasiertes Lernen ($d = .15$) erweisen sich hingegen als deutlich niedriger und stellen nur durchschnittliche Effekte auf die Lernleistung der Schüler dar. Hattie (2013) betont anhand dieser Resultate, dass ein aktiver und geführter Unterricht viel effektiver, als ein ungeführter und moderierender Unterricht ist. In diesem Zusammenhang wird auch auf die Befunde von Kirschner et al. (2006) verwiesen, die darlegen, dass eine minimale Leitung während des Unterrichtens

nicht funktioniert, weil die Vielzahl an neuen Informationen sowie die unstrukturierten und möglicherweise auch fehlerhaften Problemlösestrategien die Effektivität des Arbeitsgedächtnisses beeinträchtigen und die Lernenden überfordern können. Betont wird in Anlehnung an die Arbeiten von Phillips (1995) jedoch auch, dass es konzeptuelles Wissen auch im Sinne des Konstruktivismus erfordert, dass alle Lernenden aktiv sind, dass alles was sie lernen, sozial konstruiert ist und das Lernende das Wissen selbst generieren müssen. Gleichzeitig wird jedoch darauf hingewiesen, dass es gerade die Methoden mit einer aktiven Rolle der Lehrperson sind, die diese Forderung am besten umsetzen können, da hierdurch eine direkte Beteiligung sowie ein starkes Gefühl der Handlungsfähigkeit möglich wird (Hattie, 2013).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass durch die Befunde von Hattie (2013) zu einer Vielzahl von Unterrichtsmethoden empirisch gesicherte Ergebnisse vorliegen, welche Methoden sich für das Lernen der Schüler als besonders wirksam erweisen. Neuere Untersuchungen beschäftigen sich zudem mit der Frage, inwieweit die empirischen Befunde von Hattie mit den subjektiven Überzeugungen von Lehrkräften bezüglich der Wirkfaktoren der Lernleistung im Einklang stehen. Auf diese Untersuchungen soll im Weiteren näher eingegangen werden.

2.5.3. Subjektive Überzeugungen zur Wirksamkeit von Unterrichtsmethoden

Mit der Frage, wie stark Lehrkräfte ihrer Meinung nach selbst die Effekte bestimmter Einflussgrößen auf die Schülerleistungen einschätzen, können die subjektiven Überzeugungen von Lehrkräften erfasst werden. Lehrerüberzeugungen lassen sich als Vorstellungen und Annahmen von Lehrkräften über schul- und unterrichtsbezogene Phänomene und Prozesse mit einer bewertenden Komponente bezeichnen (Kunter & Pohlmann, 2015). Im Gegensatz zum Wissen, das als eine gerechtfertigte wahre Meinung erachtet wird, indem es auf empirisch belegten Befunden beruht und sich demzufolge durch einen höheren Grad an Gewissheit auszeichnet, repräsentieren die Überzeugungen von Personen deren Meinungen, Bewertungen oder auch subjektive Erklärungssysteme (Köller, Möller & Möller, 2013; Kunter & Pohlmann, 2015; Pajares, 1992). Darauf hingewiesen wird, dass Überzeugungen daher nicht per se als richtig oder falsch bewertet werden können, dennoch können sie mehr oder weniger gut begründet sein oder auf falschen Prämissen beruhen und Einfluss auf das Lehrerhandeln nehmen (Kunter & Pohlmann, 2015). Hierbei ist anzumerken, dass sich Überzeugungen von Lehrkräften zum

Teil auch deutlich von den in ihrer Ausbildung gelehrteten Inhalten unterscheiden. Nicht zwangsläufig sind daher die didaktischen Konzepte und Methoden, die Lehrkräften in ihrer Ausbildung vermittelt werden auch diejenigen, die von ihnen später in der Praxis genutzt werden (Köller et al., 2013; Wahl, 2002). Hinzu kommt, dass Lehrkräfte fast jede (von ihnen selbst initiierte Maßnahme) als wirksam erleben, wobei die tatsächlichen Unterschiede in der Effektivität einzelner Maßnahmen aufgrund des Fehlens direkter Vergleiche oft übersehen werden (Köller et al., 2013). Zu bedenken ist auch, dass das Überzeugungssystem von Lehrkräften bereits frühzeitig eine hohe Stabilität erreicht, da Lehramtsstudierende aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen als Schüler bereits als Insider ihres Faches bzw. ihres angestrebten Berufsfeldes gelten. Sie besitzen daher bereits frühzeitig relativ stabile Vorstellungen darüber, was eine gute Lehrkraft ausmacht oder wie sich die Lernenden zu verhalten haben (Clark 1988; Köller et al., 2013; Nespor, 1987). Fehleinschätzungen zeigen sich häufig dahingehend, dass Studienanfänger die affektiven Variablen des Unterrichtens überschätzen, wohingegen sie die kognitiven und akademischen Variablen eher unterschätzen. Um zu überprüfen, inwieweit zwischen den subjektiven Überzeugungen von Lehrkräften zur Wirksamkeit von unterrichtlichen Maßnahmen und den Ergebnissen der Hattie-Studie substanzielle Abweichungen vorliegen, führten Köller et al. (2013) eine Studie durch, in denen sie auch die Expertiseerfahrung der Lehrkräfte berücksichtigten, indem sowohl Lehramtsstudierende, erfahrene Lehrkräfte als auch die Schulleitung befragt wurden. In Bezug auf die Einschätzung zur Wirksamkeit von Unterrichtsmethoden zeigte sich, dass insbesondere der lehrergesteuerte Unterricht im Gegensatz zu den Befunden von Hattie (2013) als wenig effektiv eingeschätzt wurde. Angemerkt wurde, dass hierbei möglicherweise das Klischee eines unzeitgemäßen und langweiligen Frontalunterrichts wirkte (Köller et al., 2013). Für wirksam gehalten wurden hingegen sowohl von Lehramtsstudierenden und erfahrenen Lehrkräften die Methoden des offenen, des problemorientierten oder des kooperativen Unterrichts, der am besten noch von einem Lehrerteam geleitet wird. Obwohl diese Methoden bis auf das kooperative Lernen von Hattie als kaum wirksam bewertet wurden, scheinen diese Erkenntnisse das professionelle Grundverständnis der Lehrkräfte noch wenig beeinflusst zu haben. Allenfalls die Schulleitungen von Gymnasien zeigten in ihren subjektiven Überzeugungen eine größere Übereinstimmung zu den Befunden von Hattie (2013). Es erscheint daher interessant, inwieweit die Überzeugungen zur Wirksamkeit einzelner Unterrichtsmethoden möglicherweise auch von den Zielen einer Lehrkraft beeinflusst werden. So ist anzunehmen, dass Lehrkräfte, die z. B. verstärkt nach Schülermotivierung und guten

Beziehungen zu den Schülern streben auch eher diejenigen Methoden als wirksam erachten, die es ihnen erlauben den direkteren Bezug zu den Schülern und deren Motivierung auch umzusetzen. Dies scheint beispielsweise beim kooperativen Lernen sehr gut möglich zu sein. Dabei ist zu klären, ob bestimmte Ziele möglicherweise eher mit einer erhöhten Wirksamkeitseinschätzung von lehrergeleiteten Unterrichtsmethoden, andere Ziele wiederum mit einer erhöhten Wirksamkeitseinschätzung der schülergeleiteten Unterrichtsmethoden einhergehen.

3. Konkretisierung der Fragestellung

Wie aus Kapitel 2 ersichtlich wurde, besteht ein großes Forschungsinteresse daran, die Lehrermotivation und hierbei die Lehrerziele genauer zu untersuchen. Durch die Bedeutung von Zielen für das menschliche Handeln, indem sie die Aufmerksamkeit auf zielrelevante Dinge lenken, die Auswahl von Strategien beeinflussen sowie die Ausdauer und Anstrengung zielbezogener Verhaltensweisen unterstützen und das subjektive Wohlbefinden beeinflussen, erscheint die Frage relevant, welche Ziele Lehrkräfte maßgeblich anstreben und inwieweit diese mit ihrem emotionalen Erleben, ihrem Wohlbefinden, aber auch ihrem unterrichtlichen Denken und Handeln im Einklang stehen. Angeregt durch die Kritik an den bisher vornehmlich untersuchten Lern- und Leistungszielorientierungen von Lehrkräften, die mit der Fokussierung auf leistungsthematische Aspekte jedoch nur einen Bruchteil des Zielspektrums von Lehrkräften darstellen und nicht als die einzigen steuernden Kräfte angesehen werden sollten (vgl. auch Boekaerts, de Koning & Vedder, 2006; Mansfield, Wosnitza & Beltman, 2012), ist es das Anliegen dieser Arbeit eine umfassendere Darstellung der inhaltlichen Lehrerziele zu ermöglichen und diese mit dem Erleben und Verhalten der Lehrkräfte in Beziehung zu setzen. Die wenigen bislang vorliegenden qualitativ-induktiven Studien (Hagger & Malmberg, 2011; Lemos, 1996; Mansfield & Beltman, 2014) verdeutlichen bereits, welche Ziele es sein können, die für Lehrkräfte relevant sind. Der große Vorteil dieser qualitativ-induktiven Studien liegt darin, dass die Lehrerziele, basierend auf den Einzelaussagen der Lehrenden, sehr lebensweltnah und facettenreich erfasst werden. Aufgrund der individuellen Antworten ist es jedoch nicht möglich, Lehrpersonen hinsichtlich ihrer Bewertung von identischen Zielen miteinander zu vergleichen, so dass Unterschiede im Zielstreben zwischen verschiedenen Populationsgruppen z. B. Lehramtsstudierenden und erfahrenen Lehrkräften oder zwischen Lehrkräften verschiedener Schulformen aufgezeigt werden können. Insgesamt ist es daher das Anliegen dieser Arbeit, ein Messinstrument zur Erfassung inhaltlicher Lehrerziele zu entwickeln, das auch hinsichtlich seiner Struktur und seiner Zusammenhänge zu Wohlbefindensmaßen überprüft werden soll. Ferner ist auch zu untersuchen, welche Zusammenhänge zwischen den inhaltlichen Lehrerzielen und der Unterrichtsqualität sowie der wahrgenommenen Wirksamkeit von Unterrichtsmethoden aufgezeigt werden können. Im Einzelnen sollen dabei die folgenden Fragen geklärt werden:

3.1. Erfassung von Lehrerzielen, Annahmen zur Struktur und Validitätsprüfung mittels Wohlbefindensmaßen

Welche inhaltlichen Ziele verfolgen (angehende) Lehrkräfte und wie können individuelle Unterschiede in der Ausprägung des jeweiligen Zielstrebens aufgezeigt werden? Zur Klärung dieser Frage soll ein Messinstrument entwickelt werden, das es erlaubt, die in den qualitativen Studien genannten Zielinhalte der Lehrkräfte quantitativ zu erfassen und somit ein differenziertes Bild der von Lehrkräften verfolgten Ziele darzustellen. Dabei ist sowohl auf die Ökonomie des zu entwickelnden Messinstruments zu achten, als auch die Reliabilität und Validität zu überprüfen. Da die Erstellung des Fragebogens maßgeblich auf den Aussagen der Studie von Hagger und Malmberg (2011) beruht, ist zu untersuchen, ob sich die dort gefundene Struktur auch in den eigenen quantitativen Daten widerspiegelt und sich faktorenanalytisch überprüfen lässt. Dabei interessiert, inwieweit die 13 im Rahmen dieser Arbeit als quantitatives Messinstrument entwickelten Zielskalen (Karriere und Verhältnis von Berufs- und Privatleben werden als eigenständige Kategorien betrachtet) auch untereinander korrelieren. Es ist zudem zu überprüfen, ob sich ähnlich der von Hagger und Malmberg (2011) an Fuller (1969) angelehnten Unterteilung in selbst-, aufgaben-, und einflussbezogene Ziele (vgl. Tabelle 1), auch bei den quantitativen Daten eine ähnliche Struktur von drei Faktoren höherer Ordnung aufzeigen lässt oder welche Struktur sich stattdessen ergibt.

Als weiterer Punkt interessiert auch die Frage, ob Lehrkräfte in Abhängigkeit von der Berufserfahrung oder der gewählten Schulform andere Zielausprägungen aufweisen. Ähnlich wie fachliches Interesse eher mit der Wahl eines gymnasialen Lehramts und pädagogisches Interesse eher mit der Wahl eines anderen Lehramts assoziiert ist (Retelsdorf & Möller, 2012), so könnten auch Ziele, die Leistungsaspekte zum Inhalt haben insbesondere bei Gymnasiallehrkräften höher ausgeprägt sein, wohingegen pädagogisch orientierte Ziele wie gute Beziehungen zu Schülern oder die Schülermotivierung bei Lehrpersonen nicht-gymnasialer Lehrämter stärkere Zustimmung erfahren.

Überdies soll, angeregt durch Arbeiten im Zusammenhang von Zielen und Maßen des subjektiven Wohlbefindens und zur Überprüfung der kriterialen Validität auch überprüft werden, inwieweit sich zwischen dem Verfolgen bestimmter Lehrerziele und den bislang insbesondere in der Zielorientierungsforschung untersuchten Maßen der Lehrerselbstwirksamkeit, der emotionalen Erschöpfung, der Lebenszufriedenheit aber auch dem Selbstwert differentielle Zusammenhänge aufzeigen lassen. Fungieren eine hohe

Selbstwirksamkeit und ein hoher Selbstwert z. B. als interne Ressourcen, so dass den eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten mehr vertraut wird und Ziele verstärkt aufgestellt werden? Geht eine hohe Zielausprägung durch die damit verbundene Wahrscheinlichkeit, dass Ziele eher in Angriff genommen und daraus folgend eher realisiert werden können ganz allgemein mit höherer Lebenszufriedenheit einher, oder trifft dies nur auf einige Zielkategorien zu? Ist die Auseinandersetzung mit belastenden Zielinhalten mit höherer emotionaler Erschöpfung verbunden? Die Überprüfung der in diesem Abschnitt genannten Fragestellungen ist Kern der ersten empirischen Studie dieser Arbeit.

3.2. Lehrerziele und Merkmale der Unterrichtsqualität

Der zweite Fragenkomplex beschäftigt sich mit der Bedeutung der inhaltlichen Ziele für das Unterrichtshandeln bzw. die wahrgenommene Unterrichtsqualität. Inwieweit sind die von Lehrkräften verfolgten Ziele auch für die Qualitätsmerkmale der Klassenführung und des lernförderlichen Klimas relevant? In allen gängigen Modellen der Unterrichtsqualität wird mittlerweile davon ausgegangen, dass neben dem Wissen von Lehrkräften auch die Ziele von Lehrkräften die Unterrichtsqualität beeinflussen können (Helmke, 2012; Kunter, Baumert et al., 2011). Dieser Zusammenhang lässt sich insbesondere durch die handlungsregulierende Funktion von Zielen erklären. Ziele veranlassen zu Handlungen, sie organisieren die Handlungen und richten sie auf die angestrebten Ergebnisse aus (Kleinbeck, 2010). Auch liefern sie die Grundlage für den kontrollierenden Vergleich zwischen dem angestrebten und dem tatsächlich erreichten Ziel, sodass bei festgestellten Diskrepanzen mit verstärkter Anstrengung und Ausdauer oder auch anderen Strategien reagiert werden kann.

Könnte es daher sein, dass Personen, die nach sozialen Zielen wie z. B. der Schülermotivierung oder guten Beziehungen zu Schülern streben, auch eher einen Unterricht gestalten, der sich durch ein gutes lernförderliches Klima auszeichnet? Möglicherweise legen Lehrkräfte mit ausgeprägten sozialen Zielen ihre Aufmerksamkeit vermehrt auf soziale Aspekte, konzentrieren sich mehr darauf, die Schüler in einer respektvollen und wertvollen Art bei ihrem Lernprozess zu begleiten und auch bei persönlichen Problemen der Schüler ansprechbar zu sein. Möglicherweise werden auch bei etwaigen Ergebnisdiskrepanzen vermehrte Versuche unternommen, um die wertschätzende und unterstützende Lernatmosphäre wiederherzustellen.

Weiterhin kann die Frage gestellt werden, ob das Verfolgen von ordnenden und strukturierenden Zielen wie Planung und Organisation oder Steuerung des

Schülerverhaltens mit einer stärkeren Ausprägung des Qualitätsmerkmals der Klassenführung einhergeht. Möglicherweise werden durch die Fokussierung auf einen gut strukturierten Unterricht auch andere Handlungsmittel eingesetzt und z. B. sehr früh Regelsysteme eingeführt, die sich hinsichtlich der Klassenführung als sehr wirkungsvoll erweisen.

Die Überprüfung der Frage, inwieweit das Streben nach inhaltlich unterscheidbaren Zielen mit einer unterschiedlichen Ausprägung der Qualitätsmerkmale der Klassenführung und des lernförderlichen Klimas einhergeht, ist somit das Hauptanliegen der zweiten empirischen Studie dieser Arbeit. Um dabei Verzerrungen im Sinne einer konsistenten Selbstdarstellung zu vermeiden, werden die genannten Unterrichtsqualitätsmerkmale dabei nicht nur im Lehrerselbstbericht, sondern auch im Fremdbbericht durch geschulte unabhängige Beobachter erfasst.

3.3. Profile von Lehrerzielen und Unterschiede in der wahrgenommenen Wirksamkeit von Unterrichtsmethoden

In der dritten Studie gilt es zwei weitere Forschungsanliegen zu klären. Als ein erstes Anliegen soll das Zueinander der verschiedenen inhaltlichen Lehrerziele in Form von Zielprofilen genauer untersucht werden. Als ein zweites Anliegen ist zu überprüfen, inwieweit sich Gruppen von Lehrkräften mit unterschiedlichen Zielprofilen auch in ihrem unterrichtsbezogenen Denken wie den subjektiven Annahmen zur Wirksamkeit von Unterrichtsmethoden unterscheiden.

Hinsichtlich des ersten Forschungsanliegens ist dabei zu vermuten, dass sich bei der Betrachtung der verschiedenen Zielprofile der Lehrkräfte, mehrere Gruppen von Lehrpersonen unterscheiden lassen, die spezifische Muster des Zielstrebens aufweisen. So könnte es z. B. eine Gruppe von Lehrpersonen geben, die sich in ihrem Zielstreben dadurch auszeichnet, dass sie vorrangig sozial motiviert ist und speziell soziale Ziele als besonders erstrebenswert erachtet werden. Ähnlich der aus Arbeiten zur Studienwahlmotivation (Pohlmann & Möller, 2010) bekannten Unterscheidung zwischen einer eher pädagogischen oder fachlichen Motivation, wäre es zudem denkbar, dass sich andererseits auch Lehrkräfte gruppieren lassen, die sich dadurch auszeichnen, dass sie vorrangig die auf fachliche Aspekte ausgerichteten Ziele wie Bestrebungen nach Fachwissen oder Planung und Organisation anstreben. In der dritten Studie dieser Arbeit soll daher mittels einer clusteranalytischen Untersuchung überprüft werden, welche Gruppen von Lehrkräften sich anhand ihrer Zielbestrebungen identifizieren lassen.

Als zweites Anliegen ist zudem zu untersuchen, inwieweit sich die aufgefundenen Gruppen von Lehrkräften auch in ihrem unterrichtsbezogenen Denken, wie den subjektiven Annahmen zur Wirksamkeit von Unterrichtsmethoden, unterscheiden. Möglicherweise verfestigen sich Lehrerziele nicht nur in den eigentlichen Lehr-Lernprozessen wie einem lernförderlichen Klima oder der Klassenführung, sondern auch in übergeordneten Mustern der Unterrichtsgestaltung. So scheint es je nach den individuellen Zielen der Lehrkräfte auch eine Präferenz für bestimmte Unterrichtsmethoden zu geben. Bereits Klauer und Leutner (2012) geben zu bedenken, dass Lehrkräfte, denen es vor allem um die Vermittlung einer umfangreichen und klar strukturierten Wissensbasis geht, eher zur Bevorzugung lehrergeleiteter Verfahren neigen. Darüber hinaus ist anzunehmen, dass sich die Bedeutung von Zielen nicht nur auf die bevorzugte Anwendung von Unterrichtsmethoden, sondern auch auf die Einschätzung der Wirksamkeit dieser Methoden auswirkt. So zeigt sich wiederholt, dass zwar umfangreiche Befunde vorliegen, welche Maßnahmen sich für das Lernen der Schüler als besonders wirkungsvoll erweisen, dass diese Ergebnisse von Lehrkräften aber kaum beachtet und genutzt werden (Hattie, 2013; Köller et al., 2013). Es sollte nicht übersehen werden, dass Lehrpersonen eigene einflussreiche Theorien besitzen, was für sie funktioniert (Hattie, 2013). Aufbauend auf den Diskussionen zu den subjektiven Wirksamkeitseinschätzungen von Unterrichtsmethoden, ist in der dritten Studie nunmehr der Frage nachzugehen, ob in Abhängigkeit von dem Muster der vorrangig verfolgten Lehrerziele auch andere Unterrichtsmethoden als wirksam für das Lernen der Schüler erachtet werden. So ist es denkbar, dass Lehrkräfte, die sich durch ein Zielprofil auszeichnen, das durch stark ausgeprägte soziale und emotionale Bestrebungen charakterisiert ist, insbesondere zu einer starken Wirksamkeitseinschätzung schülergeleiteter Unterrichtsmethoden tendieren. Gerade schülergeleitete Unterrichtsmethoden zeichnen sich dadurch aus, dass sie die Aktivität der Lernenden betonen, den Schülern große Wahlfreiheiten und Mitsprachemöglichkeiten eröffnen und Gelegenheiten zum selbstständigen Wissenserwerb gewähren. Möglicherweise lenken stark ausgeprägte soziale und emotionale Ziele den Aufmerksamkeitsfokus hierbei auch vermehrt auf die Tatsache, dass Schüler besonders dann gut lernen, wenn sie die persönliche Bedeutsamkeit des Lerngegenstandes erkennen und dass mit Freude und Interesse am Lerngegenstand eine viel tiefere Verarbeitung und auch eine längere Behaltensdauer wahrscheinlicher werden. Auf der anderen Seite kann vermutet werden, dass vor allem diejenigen Gruppen von Lehrkräften, die sich durch ein Muster von stark ausgeprägten Zielen hinsichtlich des Fachwissens, der Planung

und Organisation sowie der Verhaltensregulation charakterisieren lassen, zu einer positiveren Wirksamkeitseinschätzung lehrergeleiteter Unterrichtsmethoden tendieren. Möglicherweise ist Lehrkräften mit einer starken Ausprägung dieser Ziele stärker bewusst, dass Schüler besonders dann gut lernen, wenn sie auf eine lernförderliche und strukturierte Umgebung treffen, in der Lehrkräfte als Anleiter und Informationsvermittler die Aufmerksamkeit der Schüler auf die wichtigen Informationen lenken, die Menge an Wissen in angemessene Einheiten untergliedern und mit bereits gespeichertem Wissen der Lernenden verknüpfen. Die empirische Überprüfung der genannten Annahmen bildet den Kern der dritten empirischen Untersuchung dieser Arbeit, die in Form einer Fragebogenerhebung an Lehramtsstudierenden, Referendaren und Lehrkräften durchgeführt wird.

Insgesamt wird ersichtlich, dass die verschiedenen Inhalte der Lehrerziele bislang kaum im Zusammenhang zum Unterrichtshandeln oder dem subjektiven Wohlbefinden von Lehrkräften untersucht wurden. Aufgrund der Tatsache, dass diese Ziele durch die häufigen Erwähnungen im freien Antwortbericht (vgl. Hagger & Malmberg, 2011; Mansfield & Beltman, 2014) aber besonders relevant für Lehrkräfte zu sein scheinen, ist sowohl eine erstmalige quantitative Erfassung und Strukturüberprüfung dieser inhaltlichen Lehrerziele sowie die Untersuchung der Handlungsleitung dieser Lehrerziele sowohl hinsichtlich der Bedeutsamkeit für die Unterrichtsqualität als auch in Bezug auf subjektive Erlebensmaße sehr erstrebenswert. Diesem Anliegen versucht die vorliegende Arbeit nachzukommen. Zur Beantwortung der konkreten Fragestellungen werden dabei im nachfolgenden empirischen Teil die drei durchgeführten empirischen Studien ausführlich dargestellt. Die einzelnen Studien werden sowohl hinsichtlich der Hypothesen, der Methodik, der Ergebnisse als auch der Diskussion eigenständig thematisiert, bevor die Ergebnisse der einzelnen Studien im abschließenden Kapitel dieser Arbeit noch einmal zusammenfassend diskutiert werden.

4. Empirische Studien

4.1. Studie 1: Entwicklung eines Fragebogens zur Erfassung von Lehrerzielen auf Grundlage eines zielinhalte-theoretischen Forschungsansatzes

Aufgrund der Bedeutung von Zielen für die Handlungsregulation als auch ihren Auswirkungen auf das subjektive Wohlbefinden erscheint primär die Frage relevant, welche Ziele (angehende) Lehrkräfte verfolgen und wie sich individuelle Unterschiede in der Ausprägung des jeweiligen Zielstrebens aufzeigen lassen. Dabei soll mit dieser Arbeit der Versuch unternommen werden, die für Lehrkräfte relevanten Ziele in ihrer großen inhaltlichen Breite zu erfassen und dabei doch interindividuelle Vergleiche in der jeweiligen Zielausprägung zu ermöglichen. Auf der Grundlage der qualitativ-induktiven Untersuchungen von Hagger und Malmberg (2011), gilt es, in der ersten Studie dieser Arbeit daher einen Fragebogen zu entwickeln, der die von Lehrkräften im freien Antwortformat gegebenen Antworten aufnimmt und sowohl ein inhaltlich vielschichtiges und lebensweltnahes Instrument darstellt, als auch gleichzeitig Aspekte der Testökonomie sowie die Einhaltung der Gütekriterien berücksichtigt. Wie bei der Erstellung des Fragebogens vorgegangen wurde und welche Annahmen hinsichtlich der Fragebogenstruktur sowie der vermuteten Zusammenhänge zu den Kriteriumsvariablen bestehen, wird im Folgenden berichtet.

4.1.1. Fragebogenkonstruktion und Validierungshypothesen

4.1.1.1. Vorgehen zur Konstruktion des Fragebogens und Strukturannahmen

Als Basis für die Erstellung des Fragebogens dienten zwölf der von Hagger und Malmberg (2011) berichteten Kategorien. Lediglich eine Kategorie, die sich speziell auf Ziele bezüglich der Bewältigung eines Lehrerausbildungskurses an der Universität Oxford bezog, wurde nicht weiter berücksichtigt. Weiterhin erschien es bedeutsam, das Ziel Karriere sowie das Ziel eines ausgewogenen Verhältnisses von Berufs- und Privatleben getrennt voneinander zu betrachten, da hierdurch zwei unterschiedliche Aspekte von Karriere- und Freizeitorientierung zum Ausdruck kommen (Rosenstiel & Nerdinger, 2000). Insgesamt basierte der Fragebogen daher auf den 13 Zielkategorien: Freude am Lehrerberuf, Beziehungen zu Kollegen, Lehrstrategien, Berücksichtigung individueller Unterschiede, Schülermotivierung, Beziehungen zu Schülern, Fachwissen, Planung/Organisation, Lerneinfluss, Steuerung des Schülerverhaltens, Karriere,

Persönliche Sicherheit beim Unterrichten sowie Verhältnis von Berufs- und Privatleben. Die inhaltliche Beschreibung dieser Kategorien sowie ausgewählte Antworten der Lehrkräfte wurden bereits im Kapitel 2.2.2 (s. Tabelle 1) genauer erörtert.

Die Entwicklung der konkreten Items des Fragebogens erfolgte in Forschungsseminaren der Pädagogischen Psychologie unter Anleitung eines Teams von Pädagogischen Psychologen (eine wissenschaftliche Mitarbeiterin, ein Professor, eine studentische Hilfskraft) und der Mitarbeit der Lehramtsstudierenden. Jeder Seminarteilnehmer erhielt ein Blatt Papier, auf dem die 13 zuvor genannten Zielkategorien nach Hagger und Malmberg (2011) sowie jeweils zwei Beispielaussagen (s. Tabelle 1) abgedruckt waren. Die Studierenden wurden gebeten, jeweils zwei bis drei neue Aussagen zu diesen Kategorien zu generieren, die jeweils ähnliche inhaltliche Bestrebungen betrafen. Sowohl die neu generierten als auch die ursprünglichen Aussagen wurden anschließend gesichtet und hinsichtlich der Aufnahme in die finale Fragebogenversion diskutiert, wobei identische oder sich sehr stark überlappende Aussagen ausgeschlossen wurden. Insgesamt ergaben sich dabei jeweils sechs bis zehn Items pro Skala, die anschließend in einer Vorstudie an 71 weiteren Lehramtsstudierenden getestet wurden. Hierbei zeigte sich eine gute interne Konsistenz der Daten, wobei die Reliabilitäten (Cronbachs Alpha) der einzelnen Skalen zwischen .71 bis .87 lagen.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der anschließenden Untersuchungen berichtet, wobei das Anliegen darin besteht, eine kürzere Version des Fragebogens mit jeweils vier Items pro Skala unter Einhaltung der Gütekriterien zu gewinnen. Dabei ist sowohl an einer Stichprobe von Lehramtsstudierenden als auch an einer Stichprobe von im Beruf stehenden Lehrkräften zu testen, ob der Fragebogen die 13 Zielbereiche jeweils reliabel und valide abdecken kann. Neben einer Überprüfung der Reliabilität soll dabei aus Gründen der Konstruktvalidität auch geschaut werden, inwieweit sich die von Hagger und Malmberg (2011) aufgrund inhaltlicher Kriterien und des Zusammenschlusses von Experten berichtete Struktur von 13 Zielbereichen auch in den eigenen Daten widerspiegelt und sich faktorenanalytisch bestätigen lässt. In diesem Zusammenhang lässt sich auch die Annahme mehrerer Faktoren höherer Ordnung überprüfen. So ist zu untersuchen, ob sich die von Hagger und Malmberg (2011) in Anlehnung an Fuller (1969) unternommene Unterteilung in selbst-, aufgaben-, und einflussbezogene Ziele auch in den quantitativ erhobenen Daten finden lässt und drei Faktoren höherer Ordnung aufgezeigt werden können.

4.1.1.2. Annahmen zu Stichproben- und Schulformunterschieden

Unter der Annahme, dass der Fragebogen zur Erfassung von Lehrerzielen die 13 Lehrerzielskalen reliabel erfassen kann, ist auch zu überprüfen, inwieweit zwischen den Zielausprägungen von Lehramtsstudierenden und im Beruf stehenden Lehrkräften Unterschiede bestehen und inwieweit sich auch Schulformunterschiede aufzeigen lassen.

Lehramtsstudierende und im Beruf stehende Lehrkräfte

Es wird angenommen, dass sich der Fragebogen sowohl für die Erfassung der Ziele von Lehramtsstudierenden als auch von längerer Zeit im Beruf stehenden Lehrkräften eignet. Gleichwohl ist jedoch zu vermuten, dass sich hinsichtlich der Ausprägung der berücksichtigten Zielinhalte substanzielle Unterschiede ergeben. Schon in der Arbeit von Hagger und Malmberg (2011) wurde ersichtlich, dass einige Lehrerziele eher frühzeitig, andere eher innerhalb eines langen Zeitfensters zur Realisierung angedacht wurden. Wie Fuller (1969) postulierte, sollten Lehrkräfte in den ersten Berufsjahren vor allem mit sich selbst beschäftigt sein und sich Sorgen über ihre eigene Sicherheit im Lehrerberuf sowie die Steuerung des Schülerverhaltens machen. Ähnlich ist auch bei Lehramtsstudierenden zu erwarten, dass diese aufgrund ihres geringen Umfangs an selbstständig abgehaltenen Unterrichtsstunden noch über wenig Erfahrung verfügen und insbesondere Ziele nach persönlicher Sicherheit beim Unterrichten sowie bezüglich der Steuerung des Schülerverhaltens stärker anstreben als erfahrene Lehrkräfte. Auch in der Untersuchung von Hagger und Malmberg (2011) wurden diese Ziele zu einem relativ frühen Zeitpunkt zur Realisierung angedacht. Im Gegensatz dazu wurde die Umsetzung von Karrierezielen erst relativ spät einkalkuliert. Aufgrund der Tatsache, dass es sich bei dem Beruf der Lehrkraft ohnehin um eine Tätigkeit mit geringen Aufstiegschancen handelt, erscheint es nachvollziehbar, dass Bestrebungen, inwieweit man sich von seinen Kollegen positiv abheben und z. B. Schulleiterposten o. ä. einnehmen möchte, erst in späteren Berufsjahren Relevanz besitzen. Folgende Hypothesen sind daher zu prüfen:

Hypothese 1a: Lehramtsstudierende zeigen stärker ausgeprägte Ziele nach persönlicher Sicherheit beim Unterrichten als im Beruf stehende Lehrkräfte.

Hypothese 1b: Lehramtsstudierende zeigen stärker ausgeprägte Ziele bezüglich der Steuerung des Schülerverhaltens als im Beruf stehende Lehrkräfte.

Hypothese 1c: Lehramtsstudierende zeigen geringer ausgeprägte Karriereziele als im Beruf stehende Lehrkräfte.

In Bezug auf die anderen Zielbereiche lassen sich aufgrund der Literatur keine eindeutigen Voraussagen treffen, ob diese eher bei Lehramtsstudierenden oder bei erfahrenen Lehrkräften stärker ausgeprägt sind. Es kann zwar vermutet werden, dass Lehramtsstudierende noch mit einer idealisierenden Einstellung an ihren Beruf herangehen oder aufgrund bisheriger mangelnder Umsetzungsmöglichkeiten überhaupt erstmals ihre Ziele im Alltag verwirklichen wollen und diese deshalb verstärkt anstreben. Demgegenüber kann in Bezug auf erfahrene Lehrkräfte aber argumentiert werden, dass mit zunehmender Unterrichtspraxis auch deutlich wird, auf welche Aspekte es im Schulalltag besonders ankommt und sich die eigenen Ziele hinsichtlich dieser Aspekte noch verstärken. Unterschiede zwischen Lehramtsstudierenden und Lehrkräften in den anderen 10 Zielkategorien sollen daher zunächst explorativ untersucht werden.

Schulformunterschiede

Es ist anzunehmen, dass mit dem vorliegenden Fragebogen auch schulformbezogene Unterschiede in den verschiedenen inhaltlichen Zielausprägungen aufgefunden werden können. Auch wenn mehrfach betont wurde, dass für den Beruf der Lehrkraft sowohl eine hohe fachliche als auch eine hohe pädagogische Motivation wünschenswert wäre (Brühwiler, 2001; Retelsdorf & Möller, 2012), so zeigt sich doch, dass Lehramtsanwärter verschiedener Schulformen unterschiedliche Motivationskonstellationen aufweisen. So ließ sich belegen, dass Lehramtsstudierende, die zukünftig an einer Sekundarschule unterrichten wollen, eher fächerzentriert motiviert sind, wohingegen Lehramtsstudierende, mit dem Ziel an einer Grundschule zu unterrichten, eher kindzentriert motiviert sind (Book & Freeman, 1986). Ähnlich zeigte sich auch in der Untersuchung von Pohlmann und Möller (2010), dass bei Studierenden des gymnasialen Lehramts das fachliche Interesse höher ausgeprägt war, als bei Studierenden des Realschullehramts. Dass fachliches Interesse eher mit der Wahl eines gymnasialen Lehramts und pädagogisches Interesse eher mit der Wahl eines anderen Lehramts einhergeht, belegen auch die Befunde von Retelsdorf und Möller (2012). In ähnlicher Weise ist zu vermuten, dass auch Ziele, das eigene Fachwissen zu erweitern, besonders bei zukünftigen Gymnasiallehrern stark ausgeprägt sind, wohingegen pädagogisch orientierte Ziele wie Beziehungen zu Schülern sowie Schülermotivierung eher bei zukünftigen Förder- und Grundschullehrkräften stark ausgeprägt sein sollten. Da in Grund- und Förderschulen zudem das Eingehen auf die individuellen Probleme beim Lernen ein sehr bedeutender Aspekt ist, wird angenommen, dass auch Ziele der Berücksichtigung individueller Unterschiede bei angehenden

Grundschul- und Förderschullehrkräften stärker ausgeprägt sind, als bei angehenden Gymnasiallehrkräften. Formuliert werden die folgenden Hypothesen:

Hypothese 2a: Lehramtsstudierende der Förder- und Grundschule berichten über ein stärkeres Streben nach guten Beziehungen zu Schülern, Schülermotivierung sowie der Berücksichtigung individueller Unterschiede als Sekundar- und Gymnasiallehrkräfte.

Hypothese 2b: Lehramtsstudierende, die später am Gymnasium unterrichten wollen, berichten über ein stärkeres Streben nach Fachwissen und Lerneinfluss als Lehrkräfte der anderen Schulformen.

4.1.1.3. Hypothesen zur Prüfung der Kriteriumsvalidität

Zur Überprüfung der Validität des Fragebogens sind Zusammenhänge zu den Maßen Lehrerselbstwirksamkeit, Selbstwert, emotionale Erschöpfung sowie Lebenszufriedenheit zu analysieren. Diese Maße wurden bereits in mehreren Studien im Zusammenhang mit Zielorientierungen, z. T. aber auch mit den inhaltlichen Zielen von Lehrkräften untersucht (vgl. Kapitel 2.3).

Selbstwirksamkeitserwartung. Selbstwirksamkeitserwartung bezeichnet die subjektive Gewissheit, eine neue oder schwierige Aufgabe auch dann erfolgreich bearbeiten zu können, wenn sich Widerstände in den Weg stellen (Schmitz & Schwarzer, 2000). Als Erweiterung der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung wurde zudem speziell für den Beruf der Lehrkraft untersucht, inwieweit Lehrkräfte der Überzeugung sind, ihre Berufsanforderungen auf kompetente Weise bewältigen zu können. Dies umfasst die beruflichen Anforderungen wie berufliche Leistung, berufsbezogene soziale Interaktion, Umgang mit Stress und Emotionen sowie innovativem Handeln (Schmitz & Schwarzer, 2000). Es zeigt sich, dass Menschen, die nicht davon überzeugt sind, durch ihr Verhalten etwas Erwünschtes erreichen zu können, auch mit geringerer Wahrscheinlichkeit einen Handlungsversuch unternehmen und diesen erfolgreich zu Ende führen (Bandura, 1997; Schmitz & Schwarzer, 2000). Besteht jedoch eine hohe subjektive Überzeugung schwierige Aufgaben aufgrund eigener Kompetenzen bewältigen zu können, so kann diese innere Ressource die Suche nach anspruchsvollen Zielen fördern und sich positiv auf Anstrengung und Ausdauer bei der Bewältigung auswirken (vgl. Bandura, 1997; Jerusalem, 1990; Schwarzer, 1993, 1994). Es ist daher anzunehmen, dass sowohl angehende als auch erfahrene Lehrkräfte, die ihren eigenen Fähigkeiten vertrauen und über das Gefühl

verfügen, auftretende berufliche Schwierigkeiten gut bewältigen zu können, auch verstärkt berufliche Ziele aufstellen und diese vermehrt in Angriff nehmen. Formuliert wird die Hypothese:

Hypothese 3: Sowohl bei Lehramtsstudierenden als auch bei erfahrenen Lehrkräften geht eine stärker ausgeprägte Lehrerselbstwirksamkeit mit einem stärker ausgeprägten Zielstreben einher.

Selbstwert. Ähnliche Befunde zeigen sich hinsichtlich des Selbstwerts. Personen mit einem hohen Selbstwert setzen sich hohe Ziele, geben nach Misserfolgen nicht so schnell auf und versuchen es erneut (Nurmi, 2001). Bereits Hagger und Malmberg (2011) gingen deshalb davon aus, dass ein hoher Selbstwert die Generierung einer Vielzahl von Zielen unterstützt. Gezeigt werden konnte, dass Personen mit hohem Selbstwert insbesondere über mehr Karriereziele berichteten (Hagger & Malmberg, 2011). Angenommen wird daher, dass die als interne Ressource wirkende positive Selbstbewertung mit einem stärker ausgeprägten Zielstreben einhergeht. Es wird folgende Hypothese postuliert:

Hypothese 4: Sowohl bei Lehramtsstudierenden als auch bei erfahrenen Lehrkräften werden positive Zusammenhänge zwischen dem Selbstwert und den Lehrerzielen erwartet.

Emotionale Erschöpfung. Ausgehend von Studien, die positive Zusammenhänge zwischen dem Zielprozess und dem subjektiven Wohlbefinden einschließlich der Lebens- und Berufszufriedenheit zeigen (Brunstein & Maier, 2002; Lent & Brown, 2006, 2008), sollte ein höheres Zielstreben mit niedrigerer emotionaler Erschöpfung sowie höherer Lebenszufriedenheit einhergehen. Werden konkrete Ziele verfolgt, kann eine Person sich als aktiv handelnd erleben, hat eine positive Zukunftsvorstellung vor Augen und erkennt Möglichkeiten, dem gewünschten Endzustand immer näher zu kommen. Ein ausgeprägtes Zielstreben sollte demnach negativ mit der Burnoutkomponente der emotionalen Erschöpfung einhergehen, die nach Maslach und Jackson (1986) durch Gefühle der Entkräftigung sowie des Mangels an Begeisterung und Interesse für das eigene Berufsleben gekennzeichnet ist. Befunde aus der Forschung zum Belastungserleben von Lehrkräften (Schaarschmidt, 2005) weisen jedoch darauf hin, dass bestimmte Aspekte von Lehrkräften als besonders unangenehm und bedrückend empfunden werden. Hierzu gehört als stärkster Stressor das Verhalten schwieriger Schüler. Auch administrative

Verpflichtungen sowie die Koordinierung beruflicher und privater Verpflichtungen werden als überdurchschnittlich belastend bewertet, wohingegen Beziehungen zu Kollegen oder der Bezahlung nur eine unterdurchschnittliche Bedeutung zukommt. Daher wird erwartet, dass insbesondere Ziele, die den Umgang mit Belastungsfaktoren zum Inhalt haben (Steuerung des Schülerverhaltens, Auseinandersetzung mit persönlicher (Un)sicherheit beim Unterrichten, Verhältnis von Beruf- und Privatleben), eher positiv mit emotionaler Erschöpfung einhergehen, wohingegen die übrigen Ziele, einen negativen Zusammenhang mit emotionaler Erschöpfung aufweisen. Aufgrund der geringen Unterrichtserfahrung von Lehramtsstudierenden und dem damit vermutlich geringeren Erleben der belastenden Arbeitsbedingungen werden diese Zusammenhänge nur bei im Beruf stehenden Lehrkräften, jedoch nicht bei Lehramtsstudierenden erwartet. Es wird die folgende Hypothese formuliert:

Hypothese 5: In der Stichprobe der Lehrkräfte werden positive Zusammenhänge zwischen den Zielen Steuerung des Schülerverhaltens, Persönliche Sicherheit beim Unterrichten und Verhältnis von Berufs- und Privatleben mit emotionaler Erschöpfung erwartet. Negative Zusammenhänge zur emotionalen Erschöpfung werden für die anderen zehn Zielkategorien erwartet.

Lebenszufriedenheit. Neben der Untersuchung des Zusammenhangs von Lehrerzielen zu affektiven Variablen wie der emotionalen Erschöpfung interessiert auch, inwieweit sich Zusammenhänge zu kognitiven Aspekten des subjektiven Wohlbefindens aufzeigen lassen. Ein wichtiger Aspekt stellt hierbei die Lebenszufriedenheit dar. Die Lebenszufriedenheit bezieht sich auf kognitive (bilanzierende) Bewertungen der vergangenen, gegenwärtigen oder zukünftigen Lebensbedingungen. Diese subjektiven Bewertungen resultieren aus dem Vergleich der aktuellen Lebenssituation mit den eigenen Zielen, Wünschen und Plänen sowie mit der Situation anderer (Schumacher, Gunzelmann & Brähler, 1996; Slesazek, 2008). Es ist daher zu erwarten, dass bereits das Setzen von Zielen, die mit der eigenen Grundüberzeugung der Personen einhergehen, zu stärkerer Lebenszufriedenheit führt. Da für die Entscheidung zur Aufnahme eines Lehramtsstudiums vor allem intrinsische Faktoren von Bedeutung sind (Pohlmann & Möller, 2010) ist zu erwarten, dass Lehrpersonen, die sich bewusst und begeistert für den Lehrerberuf entscheiden und dabei lehrerspezifische Ziele anstreben, durch die erlebte Passung eine hohe Lebenszufriedenheit berichten. Darüber hinaus konnte auch bei Berücksichtigung der Zielausführung gezeigt werden, dass ein effektiverer Zielprozess mit einer stärker

ausgeprägten Lebens- und Berufszufriedenheit einhergeht. Werden Ziele aktiv angestrebt und können diese entsprechend umgesetzt werden, so resultiert eine positive Ergebnisevaluation und Zufriedenheit stellt sich ein. Werden auch hier die beschriebenen Befunde der Belastungsforschung zugrunde gelegt, die zeigen, dass bestimmte Aspekte des Lehrerberufs wie das Verhalten schwieriger Schüler, administrative Verpflichtungen sowie die Koordinierung beruflicher und privater Verpflichtungen als überdurchschnittlich anstrengend empfunden werden, so ist auch die Umsetzung der damit assoziierten Ziele als komplizierter zu bewerten. Daher wird erwartet, dass insbesondere Ziele, die den Umgang mit belastenden Faktoren zum Inhalt haben (Streben nach angemessener Steuerung des Schülerverhaltens, Streben nach persönlicher Sicherheit beim Unterrichten, Streben nach einem guten Verhältnis von Berufs- und Privatleben), eher negativ mit der Lebenszufriedenheit einhergehen, wohingegen Ziele, die vor allem einfluss- und aufgabenbezogene Inhalte thematisieren, einen positiven Zusammenhang zur Lebenszufriedenheit aufweisen. Aufgrund der dafür notwendigen Unterrichtserfahrung werden auch diese Zusammenhänge nur für im Beruf stehende Lehrkräfte, jedoch nicht für Lehramtsstudierende erwartet. Formuliert wird die Hypothese:

Hypothese 6: Bei im Beruf stehenden Lehrkräften werden negative Zusammenhänge zwischen den Zielen Steuerung des Schülerverhaltens, Persönlicher Sicherheit beim Unterrichten, Verhältnis von Berufs- und Privatleben und Lebenszufriedenheit erwartet. Positive Zusammenhänge zur Lebenszufriedenheit werden für die anderen zehn Zielkategorien erwartet.

4.1.2. Methode

4.1.2.1. Stichproben

Die erste Stichprobe setzte sich aus 133 Lehramtsstudierenden des Bundeslandes Sachsen-Anhalt zusammen. Mittels einer explorativen Datenanalyse wurden die Daten auf Ausreißerwerte kontrolliert, worauf eine Versuchsperson von den weiteren Berechnungen ausgeschlossen wurde. Der für die Ergebnisse relevante Datensatz von 132 Lehramtsstudierenden umfasste 108 Frauen und 24 Männer. Das Durchschnittsalter betrug 22.52 Jahre ($SD = 3.22$), wobei sich die Probanden durchschnittlich im fünften Semester befanden ($M = 5.28$, $SD = 2.33$). Bezüglich der Verteilung auf die Schulformen bereiteten sich 77 Studierende auf das Berufsfeld Gymnasium vor, 20 auf Sekundarschulen, 21 auf Förderschulen sowie 14 auf Grundschulen.

Die zweite Stichprobe setzte sich aus 232 Lehrkräften verschiedener Unterrichtsfächer zusammen. Fünf Versuchspersonen wurden nach Durchführung einer explorativen Datenanalyse aufgrund des gehäufteten Auftretens von Ausreißerwerten aus den weiteren Analysen ausgeschlossen, so dass sich die Ergebnisse auf eine Gesamtstichprobe von 227 Lehrkräften (183 Frauen, 43 Männer und eine Person ohne Angabe des Geschlechts) beziehen. Das Durchschnittsalter der Teilnehmer betrug 49.13 Jahre ($SD = 7.74$) mit einer durchschnittlichen Diensterfahrung von 24.95 Jahren ($SD = 9.44$). Achtundachtzig Lehrkräfte arbeiteten an einem Gymnasium, 131 an einer Sekundar-, fünf an einer Gesamt- sowie drei Lehrkräfte an einer Förderschule.

4.1.2.2. Erhebungsinstrumente

Fragebogen zur Erfassung von Lehrerzielen (FELZ). Der FELZ bestand wie bereits unter Punkt 4.1.1.1 erwähnt, aus 13 Zielkategorien, wobei jede Zielkategorie jeweils sechs bis zehn Items beinhaltete. Ziel war es, eine kürzere Version des Fragebogens mit vier Items pro Skala unter Einhaltung der Gütekriterien zu gewinnen. Die Items wurden in gemischter Reihenfolge dargeboten, der Itemstamm lautete für alle 110 Items: „In meinem Beruf als (zukünftige) Lehrkraft strebe ich danach...“ und war in Fettdruck oben auf jeder Seite platziert. Das Antwortformat reichte von 1 (*stimme gar nicht zu*) bis 5 (*stimme vollkommen zu*) und wurde auch für alle abhängigen Variablen beibehalten.

Lehrerselbstwirksamkeit. Die wahrgenommene Lehrerselbstwirksamkeit wurde durch acht Items der deutschen Lehrerselbstwirksamkeitsskala (Schmitz & Schwarzer, 2000) erfasst. Hierbei wurden nur die Items vorgegeben, die sich auf die Arbeit mit den Schülern beziehen. Bis auf ein negativ gepoltes Item waren alle Items im Sinne einer hohen Lehrerselbstwirksamkeit formuliert. Ein Itembeispiel lautet: „Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen Schülern in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe“. Die internen Konsistenzen (Cronbachs Alpha) lagen bei $\alpha = .74$ in der Studierendenstichprobe und $\alpha = .78$ in der Lehrerstichprobe.

Selbstwertgefühl. Das Ausmaß des Selbstwertgefühls wurde durch sechs Items der revidierten Selbstwertskala nach Rosenberg (1965), in der deutschen Version von Collani und Herzberg (2003) erfasst. Die Skala beinhaltete drei positiv und drei negativ formulierte Items. Ein Itembeispiel lautet: „Alles in allem bin ich mit mir selbst zufrieden“. Die

internen Konsistenzen lagen bei $\alpha = .85$ in der Studierendenstichprobe und $\alpha = .72$ in der Lehrerstichprobe.

Emotionale Erschöpfung. Zur Erfassung dieser Komponente des Burnouts wurden sieben Items der Subskala Emotionale Erschöpfung aus der deutschen Fassung des Maslach Burnout Inventory (MBI-D) von Büssing und Perrar (1992; Maslach & Jackson, 1986) verwendet. Ein Itembeispiel lautet: „Ich fühle mich durch meine Arbeit ausgebrannt.“ In der Studierendenstichprobe wurden die Itemformulierungen an den Studienalltag angepasst, indem das Wort „Beruf“ durch das Wort „Studium“ ersetzt wurde. Die internen Konsistenzen lagen bei $\alpha = .89$ in der Studierendenstichprobe und $\alpha = .89$ in der Lehrerstichprobe.

Lebenszufriedenheit. Die Lebenszufriedenheit wurde durch sechs Items der entsprechenden Subskala aus dem Manual des Arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM) von Schaarschmidt und Fischer (2008) erfasst. Bis auf ein negativ formuliertes Item sind alle Items im Sinne einer hohen Lebenszufriedenheit formuliert. Ein Itembeispiel lautet: „Mit meinem bisherigen Leben kann ich zufrieden sein.“ Die internen Konsistenzen lagen bei $\alpha = .84$ in der Studierendenstichprobe und $\alpha = .81$ in der Lehrerstichprobe.

4.1.2.3. Durchführung

Für die Stichprobe der Lehramtsstudierenden wurde der Fragebogen als Onlineversion bereitgestellt. Die Studierenden wurden durch Aufrufe in Seminaren der Pädagogischen Psychologie dazu angeworben, an einer Online-Umfrage zu Zielen von Lehramtsstudierenden teilzunehmen. Die Teilnahme erfolgte freiwillig und wurde nicht vergütet.

Bei der Stichprobe der Lehrkräfte wurde der Fragebogen in gedruckter Version eingesetzt. Es wurden 635 Fragebögen inklusive eines frankierten Rückumschlags versendet. Zusätzlich wurden die Direktoren der Schulen per E-Mail kontaktiert, um weitere Kollegen zur Teilnahme an einer Onlineversion des Fragebogens aufzufordern. Von den postalisch verschickten Fragebögen kamen 225 Fragebögen vollständig ausgefüllt zurück, was einer Rücklaufquote von 35 % entsprach. Weitere sieben Lehrkräfte beteiligten sich an der Online-Umfrage.

4.1.3. Ergebnisse

4.1.3.1. Teststatistische Kennwerte der Skalen

Um eine kurze, ökonomische Variante des Fragebogens zu erhalten, wurden nach inhaltlichen Kriterien und unter Berücksichtigung der Trennschärfen jeweils vier Items pro Skala ausgewählt. Tabelle 3 zeigt die Mittelwerte, Standardabweichungen und Trennschärfen der Lehrerzielitems getrennt für die Stichproben der Lehramtsstudierenden und der Lehrkräfte. Die Trennschärfen der Einzelitems wiesen in beiden Stichproben zufriedenstellende Werte auf. Keine Itemtrennschärfe unterschritt den Wert von .28. Auch die in Tabelle 4 dargestellten internen Konsistenzen der Skalen sind mit Werten zwischen $r = .70$ und $.86$ bei der Stichprobe der Studierenden sowie $r = .64$ und $.84$ bei der Stichprobe der Lehrkräfte zufriedenstellend bis gut. Die Mittelwerte der Skalen (vgl. Tabelle 4) lagen in der Studierendenstichprobe jeweils im überdurchschnittlichen Bereich. Als am stärksten ausgeprägtes Ziel erwies sich die Freude am Lehrerberuf, gefolgt von der Schülermotivierung und den Lehrstrategien. Auch in der Lehrerstichprobe wurden bis auf eine Ausnahme stets überdurchschnittliche Werte erreicht. Als am stärksten ausgeprägte Ziele erwiesen sich das Streben nach Fachwissen sowie die Steuerung des Schülerverhaltens. Das Ziel Karriere erhielt in beiden Stichproben die geringsten Zustimmungswerte, verdeutlichte durch die verhältnismäßig hohe Standardabweichung aber auch, wie stark das Karrierestreben zwischen den Personen variierte.

Tabelle 3

Mittelwerte, Standardabweichungen und Trennschärfen der Lehrerzielitems

	Lehramtsstudierende			Lehrkräfte		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r_{it}</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r_{it}</i>
<i>In meinem Beruf als (zukünftige) Lehrkraft strebe ich danach...</i>						
<i>Freude am Lehrerberuf (FLB)</i>						
FLB 1 ...Spaß am Unterrichten zu haben.	4.64	.56	.65	4.31	.69	.62
FLB 2 ...in meinem Beruf Erfüllung zu erleben.	4.27	.75	.56	4.04	.79	.55
FLB 3 ...an meinem Beruf die Freude zu behalten.	4.67	.59	.68	4.47	.65	.64
FLB 4 ...mit Begeisterung zu unterrichten.	4.74	.52	.66	4.36	.67	.69

FORTSETZUNG	Lehramtsstudierende			Lehrkräfte		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r_{it}</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r_{it}</i>
<i>In meinem Beruf als (zukünftige) Lehrkraft strebe ich danach...</i>						
<i>Beziehungen zu Kollegen (BZK)</i>						
BZK 1 ...mit meinen Kollegen im Team zu arbeiten.	4.14	.69	.72	4.26	.70	.50
BZK 2 ...mir bei Problemen Rat bei Kollegen holen zu können.	4.19	.79	.48	4.09	.74	.48
BZK 3 ...fächerübergreifend mit Kollegen zusammenzuarbeiten.	4.14	.73	.58	3.98	.81	.60
BZK 4 ...sich im Kollegium auch mal kritisieren zu können.	4.12	.71	.42	3.94	.79	.51
<i>Lehrstrategien(LS)</i>						
LS 1 ...meinen Unterricht abwechslungsreich zu gestalten.	4.67	.53	.41	4.54	.57	.46
LS 2 ...in meinem Unterricht vielfältige Methoden einzusetzen.	4.52	.64	.64	4.24	.66	.68
LS 3 ...in meinem Unterricht die Sozialformen zu variieren.	4.40	.74	.49	4.16	.77	.62
LS 4 ...neue Unterrichtskonzepte und Lehrensätze aufzugreifen.	4.10	.79	.58	3.99	.77	.68
<i>Individuelle Unterschiede (IU)</i>						
IU 1 ...der unterschiedlichen Leistungsfähigkeit meiner Schüler gerecht zu werden.	4.53	.60	.72	4.23	.70	.60
IU 2 ...unterschiedliche Lerntypen zu berücksichtigen.	4.58	.61	.58	4.11	.72	.60
IU 3 ...jeden Schüler individuell zu fördern.	4.28	.78	.64	3.82	.79	.61
IU 4 ...jeden Schüler in seinem Tempo lernen zu lassen.	3.94	.85	.57	3.47	.82	.52
<i>Schülermotivierung (SM)</i>						
SM 1 ...für die Schüler interessanten Unterricht zu halten.	4.62	.59	.46	4.45	.60	.57
SM 2 ...die Schüler in den Unterricht stärker einzubinden.	4.46	.62	.51	4.19	.63	.55
SM 3 ...die Schüler mit meinem Unterricht zu motivieren.	4.57	.58	.58	4.40	.61	.59
SM 4 ...die Schüler mit meinem Unterricht emotional anzusprechen.	3.99	.84	.52	3.98	.76	.46
<i>Beziehungen zu Schülern (BS)</i>						
BS 1 ...eine positive Einstellung zu meinen Schülern zu entwickeln.	4.61	.63	.60	4.53	.66	.41
BS 2 ...die persönlichen Hintergründe der Schüler zu kennen.	3.86	.89	.53	3.89	.89	.52
BS 3 ...ein vertrauensvolles Verhältnis zu meinen Schülern aufzubauen	4.52	.61	.71	4.50	.54	.53
BS 4 ...für meine Schüler ein offenes Ohr zu haben.	4.46	.71	.67	4.42	.62	.52

FORTSETZUNG	Lehramtsstudierende			Lehrkräfte		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r_{it}</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r_{it}</i>
<i>In meinem Beruf als (zukünftige) Lehrkraft strebe ich danach...</i>						
<i>Fachwissen (FW)</i>						
FW 1 ...mein Fachwissen auf dem neuesten Stand zu halten.	4.43	.66	.49	4.47	.61	.50
FW 2 ...mich fachlich gut auszukennen.	4.61	.54	.60	4.53	.53	.60
FW 3 ...auf unerwartete Fachfragen antworten zu können.	4.36	.72	.36	4.04	.73	.48
FW 4 ...meinen Schülern fachliche Bezüge erläutern zu können.	4.55	.60	.54	4.40	.62	.52
<i>Planung/Organisation (PO)</i>						
PO 1 ...meinen Unterricht sehr gut zu organisieren.	4.52	.65	.51	4.44	.60	.49
PO 2 ...meinen Unterricht mit großer Sorgfalt zu planen.	4.02	.78	.59	4.23	.71	.65
PO 3 ...auf meinen Unterricht sehr gut vorbereitet zu sein.	4.42	.65	.66	4.44	.63	.65
PO 4 ...im Unterricht eine gute zeitliche Planung zu haben.	4.31	.71	.61	4.24	.69	.52
<i>Lerneinfluss (LE)</i>						
LE 1 ...ein Lehrer zu sein, bei dem die Schüler viel lernen.	4.67	.57	.52	4.63	.53	.42
LE 2 ...zu zeigen, dass die Schüler gut bei mir lernen.	3.92	.91	.59	3.86	.82	.46
LE 3 ...einen echten Einfluss auf das Lernen meiner Schüler zu haben	4.24	.74	.34	4.20	.63	.37
LE 4 ...als Lehrer wahrgenommen zu werden, der seinen Schülern viel beibringt.	4.14	.88	.69	4.17	.72	.48
<i>Steuerung Schülerverhalten (SS)</i>						
SS 1 ...dass die Schüler meinen Anweisungen Folge leisten.	3.92	.81	.68	4.37	.67	.68
SS 2 ...dass die Schüler sich an die aufgestellten Regeln halten.	4.18	.77	.74	4.49	.61	.65
SS 3 ...unerwünschtes Schülerverhalten zügig zu unterbinden.	3.73	.88	.71	4.23	.79	.69
SS 4 ...keine Probleme mit der Disziplin im Unterricht zu haben.	4.05	.80	.68	4.34	.68	.65
<i>Karriere (KA)</i>						
KA 1 ...meine Karriere als Lehrer beständig weiterzuentwickeln.	3.68	1.03	.55	3.28	1.06	.59
KA 2 ...berufliche Aufstiegschancen zu nutzen.	3.41	1.01	.68	2.82	1.14	.62
KA 3 ...ein sehr gutes Einkommen zu erzielen.	3.13	1.16	.56	3.35	1.04	.28
KA 4 ...mich im Hinblick auf meine Karriere von meinen Kollegen positiv abzuheben.	2.78	1.07	.64	2.27	1.11	.58

FORTSETZUNG	Lehramtsstudierende			Lehrkräfte		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r_{it}</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r_{it}</i>
<i>In meinem Beruf als (zukünftige) Lehrkraft strebe ich danach...</i>						
<i>Persönliche Sicherheit beim Unterrichten (PS)</i>						
PS 1 ...selbstbewusst in der Klasse aufzutreten.	4.02	.87	.59	3.96	1.13	.69
PS 2 ...beim Unterrichten nicht nervös zu sein.	3.70	1.05	.75	3.48	1.43	.68
PS 3 ...im Unterricht selbstsicher zu sein.	4.05	.85	.83	3.67	1.25	.79
PS 4 ...gelassen in den Unterricht zu gehen.	3.93	.83	.71	3.81	1.05	.57
<i>Berufs- und Privatleben (BP)</i>						
BP 1 ...nicht so viel Stress zu haben, dass keine Zeit mehr für anderes bleibt.	4.22	.89	.73	3.99	.97	.59
BP 2 ...ein ausgewogenes Verhältnis von Arbeits- und Privatleben zu erreichen.	4.49	.69	.66	4.42	.79	.70
BP 3 ...ausreichend Freizeit zu haben, um mich zu erholen.	4.06	.92	.65	3.90	.93	.63
BP 4 ...kein Workaholic zu werden.	4.38	.79	.75	4.22	.93	.46

Tabelle 4

Mittelwerte, Standardabweichungen und interne Konsistenzen der Lehrerzielskalen

	Lehramtsstudierende			Lehrkräfte		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	α	<i>M</i>	<i>SD</i>	α
Freude am Lehrerberuf	4.44	.43	.81	4.30	.56	.81
Beziehungen zu Kollegen	4.13	.48	.75	4.07	.56	.73
Lehrstrategien	4.40	.41	.73	4.24	.55	.79
Individuelle Unterschiede	4.30	.48	.80	3.92	.58	.78
Schülermotivierung	4.40	.45	.72	4.26	.49	.74
Beziehungen zu Schülern	4.35	.51	.80	4.33	.50	.69
Fachwissen	4.26	.48	.70	4.36	.46	.73
Planung/Organisation	4.33	.41	.78	4.34	.51	.77
Lerneinfluss	4.24	.53	.73	4.22	.48	.64
Steuerung Schülerverhalten	3.98	.61	.86	4.36	.56	.83
Karriere	3.17	.70	.79	2.93	.80	.72
Persönliche Sicherheit	4.03	.53	.86	3.72	1.01	.84
Berufs- und Privatleben	4.16	.58	.85	4.15	.70	.78

Anmerkungen. α = Cronbachs Alpha.

Tabelle 5

Interkorrelationen der Lehrerzielskalen bei den Studierenden (unterhalb der Diagonalen) und den Lehrkräften (oberhalb der Diagonalen)

	FLB	BZK	LS	IU	SM	BS	FW	PO	LE	SS	KA	PS	BP
Freude am Lehrerberuf (FLB)	–	.45**	.56**	.47**	.58**	.52**	.41**	.47**	.51**	.34**	.31**	.23**	.10
Beziehungen zu Kollegen (BZK)	.50**	–	.62**	.62**	.52**	.41**	.41**	.43**	.50**	.36**	.26**	.02	.15*
Lehrstrategien (LS)	.58**	.59**	–	.67**	.64**	.37**	.41**	.49**	.48**	.22**	.35**	-.01	.04
Individuelle Unterschiede (IU)	.50**	.47**	.66**	–	.69**	.51**	.40**	.39**	.48**	.30**	.29**	-.02	.03
Schülermotivierung (SM)	.72**	.48**	.69**	.71**	–	.58**	.50**	.51**	.52**	.31**	.15*	.14*	.01
Beziehungen zu Schülern (BS)	.64**	.59**	.58**	.62**	.77**	–	.37**	.30**	.48**	.31**	.11	.15*	.03
Fachwissen (FW)	.31**	.10	.24**	.14	.28**	.08	–	.66**	.60**	.46**	.15*	.07	.16*
Planung/Organisation (PO)	.57**	.37**	.62**	.44**	.59**	.47**	.62**	–	.57**	.43**	.19**	.15*	.15*
Lerneinfluss (LE)	.42**	.17	.28**	.24**	.45**	.34**	.59**	.55**	–	.42**	.24**	.12	.12
Steuerung Schülerverhalten (SS)	.38**	.03	.19*	.05	.29**	.17*	.63**	.60**	.60**	–	.18**	.32**	.30**
Karriere (KA)	.18*	.13	.15	.01	.11	.02	.41**	.28**	.48**	.49**	–	.19**	.17*
Persönliche Sicherheit (PS)	.42**	.29**	.22*	.19*	.28**	.35**	.36**	.45**	.31**	.40**	.18*	–	.19**
Berufs- und Privatleben (BP)	.37**	.25**	.24**	.16	.26**	.32**	.10	.27**	.19*	.41**	.25**	.34**	–

Anmerkungen. * $p < .05$, ** $p < .01$.

4.1.3.2. Skaleninterkorrelation

Die Interkorrelationen der Lehrerzielskalen sind in Tabelle 5 dargestellt. Die Korrelationen zeigten in beiden Stichproben recht große Ähnlichkeit und waren insgesamt verhältnismäßig hoch. Mit die höchsten Korrelationen ($r > .69$) zeigten sich in beiden Stichproben zwischen den Skalen Schülermotivierung und Berücksichtigung individueller Unterschiede. Die Skalen Persönliche Sicherheit beim Unterrichten sowie Vereinbarkeit von Berufs- und Privatleben korrelierten bei den Lehrkräften untereinander und mit der Skala Steuerung des Schülerverhaltens, zeigten darüber hinaus jedoch nur geringe Beziehungen zu den weiteren Zielskalen.

4.1.3.3. Faktorielle Struktur

Zur Überprüfung, welche faktorielle Struktur den Lehrerzielen zugrunde liegt, wurde zunächst auf die Ziellanordnung aus der Studie von Hagger und Malmberg (2011) zurückgegriffen. Dabei galt es zu untersuchen, ob sich die von Hagger und Malmberg (2011) in Anlehnung an die Arbeiten von Fuller (1969) vorgeschlagene Struktur der Lehrerziele (vgl. Kapitel 2.2.2., Tabelle 1) mit einer Unterteilung in einflussbezogene, aufgabenbezogene und selbstbezogene Ziele auch in den eigenen quantitativen Daten widerspiegelt. Zur Prüfung dieser Annahme wurde mit AMOS 22 zunächst eine konfirmatorische Faktorenanalyse gerechnet. Aufgrund der für eine konfirmatorische Faktorenanalyse recht kleinen Stichprobe der Lehramtsstudierenden wurde diese Berechnung nur mit dem Lehrkräftedatensatz durchgeführt, wobei fehlende Werte nach der EM-Methode imputiert wurden. Abbildung 3 zeigt das in Anlehnung an Hagger und Malmberg (2011) konstruierte und konfirmatorisch getestete Modell. Es konnte jedoch keine zulässige Modelllösung aufgezeigt werden, da sich die ergebene Kovarianzmatrix als nicht positiv definit erwies.

Als weiterer Schritt wurde ebenfalls mittels AMOS 22 konfirmatorisch getestet, ob möglicherweise eine Anordnung gemäß der von Mansfield und Beltman (2014) angenommenen Zielstruktur die eigenen quantitativen Daten gut darstellen kann. Auch wenn die Arbeit von Mansfield und Beltman (2014) zum Zeitpunkt der Entwicklung des hier vorgestellten Fragebogens zu Lehrerzielen noch nicht vorlag und die Konstruktion der Items daher auf den Angaben der Studie von Hagger und Malmberg beruht, so fällt doch auf (vgl. auch Kapitel 2.2.2, insbesondere Tabelle 2), dass auch in der Arbeit von Mansfield und Beltman (2014) inhaltlich ausgesprochen ähnliche Zielkategorien ermittelt wurden.

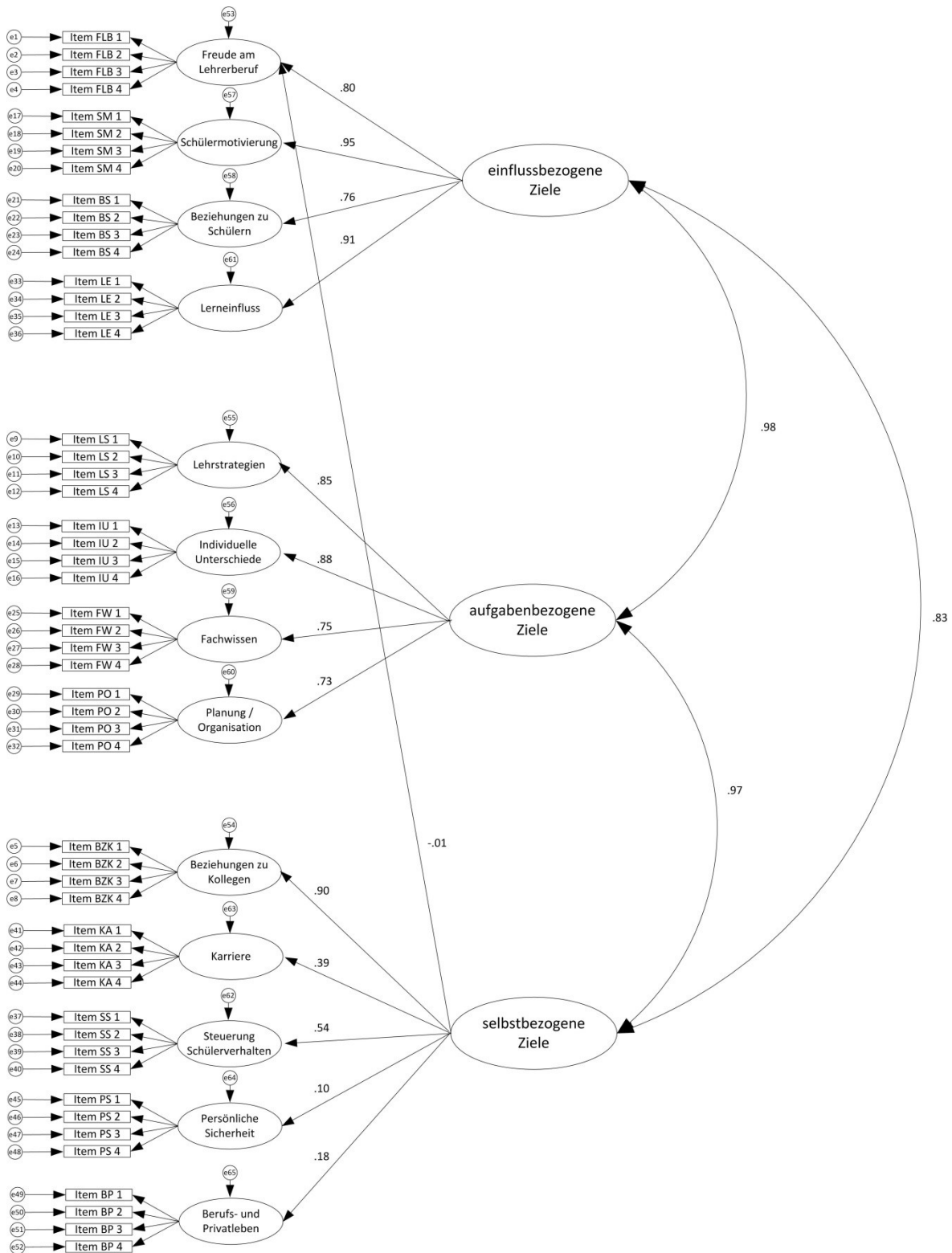


Abbildung 3. Konfirmatorisch getestete Modellstruktur der Lehrerziele gemäß den Annahmen von Hagger und Malmberg (2011). Dargestellt sind die standardisierten sempipartiellen Regressionsgewichte sowie die Korrelationen an den Doppelpfeilen.

Geprüft wurde daher auch, inwieweit die 13 quantitativ ermittelten Lehrerzielskalen eine Faktorenstruktur aufweisen, die den Annahmen von Mansfield und Beltman (2014) mit einer übergeordneten Kategorisierung in persönliche, karrierebezogene und situative Ziele entsprechen. Zu beachten ist jedoch, dass Karriereziele in der Arbeit von Hagger und Malmberg (2011) nur als eine einheitliche Kategorie erachtet wurden, so dass bei der Fragebogengenerierung für Karriereziele auch nur wenige Items und nicht mehrere Skalen entwickelt wurden, was im zu prüfenden Modell (s. Abbildung 4) entsprechend beachtet werden musste. Die Testung des Modells ergab, dass der auf einem Vergleich zwischen beobachteter und durch das Modell implizierter Kovarianzmatrix basierende χ^2 -Wert einen Wert von 2268.94 erreichte. Dieser war für die Anzahl von 1258 Freiheitsgraden mit $p < .001$ signifikant. Der signifikante Wert verdeutlicht, dass die Nullhypothese und somit die Annahme, dass die empirische Kovarianzmatrix der modelltheoretischen Kovarianzmatrix entspricht, nicht bestätigt werden konnte, was eine Ablehnung des Modells impliziert. Der Chi-Quadrat-Test steht jedoch auch in der Kritik, da dieser bei großen Stichproben bereits bei trivialen Unterschieden signifikant wird, weshalb zusätzlich auch das Verhältnis des χ^2 -Werts zu den Freiheitsgraden, welches unter 2 liegen sollte und Fit-Indizes wie der Comparative-Fit-Index (CFI) oder der Root-Mean-Square-Error of Approximation (RMSEA) mit angegeben werden sollten. Bei der Modelltestung entsprechend den Annahmen von Mansfield und Beltman (2014) ergab sich ein Verhältnis des χ^2 -Werts zu den Freiheitsgraden von 1.8, die Betrachtung der Fit-Indizes verwies auf einen CFI von .804 sowie einen RMSEA von .060. Unter Berücksichtigung der Angaben von Hu und Bentler (1998, 1999) sollte der CFI einen Wert um .95 oder größer, der RMSEA einen Wert kleiner .08 erreichen. Da neben der Tatsache des signifikanten Chi-Quadrat-Tests auch der CFI nicht den geforderten Modell-Fit erreichte, schien es naheliegend das Modell zu verwerfen.

Da aufgrund dieser Erkenntnisse nicht davon auszugehen ist, dass die quantitativ erhobenen Lehrerziele die gleiche Struktur aufweisen, wie dies in den qualitativen Arbeiten von Hagger und Malmberg (2011) sowie von Mansfield und Beltman (2014) der Fall war, galt es daher in einem weiteren Schritt zu überprüfen, welche Struktur den quantitativen Daten stattdessen zugrunde liegt. Daher wurden sowohl für die Stichprobe der Lehramtsstudierenden als auch der Lehrkräfte in SPSS 22 exploratorische Faktorenanalysen mit Varimax-Rotation auf Skalenebene durchgeführt. Sowohl der Kaiser-Meyer-Olkin-Koeffizient als auch der Bartlett-Test sprachen dafür, dass die vorliegenden Daten die Durchführbarkeit einer Faktorenanalyse rechtfertigen (vgl.

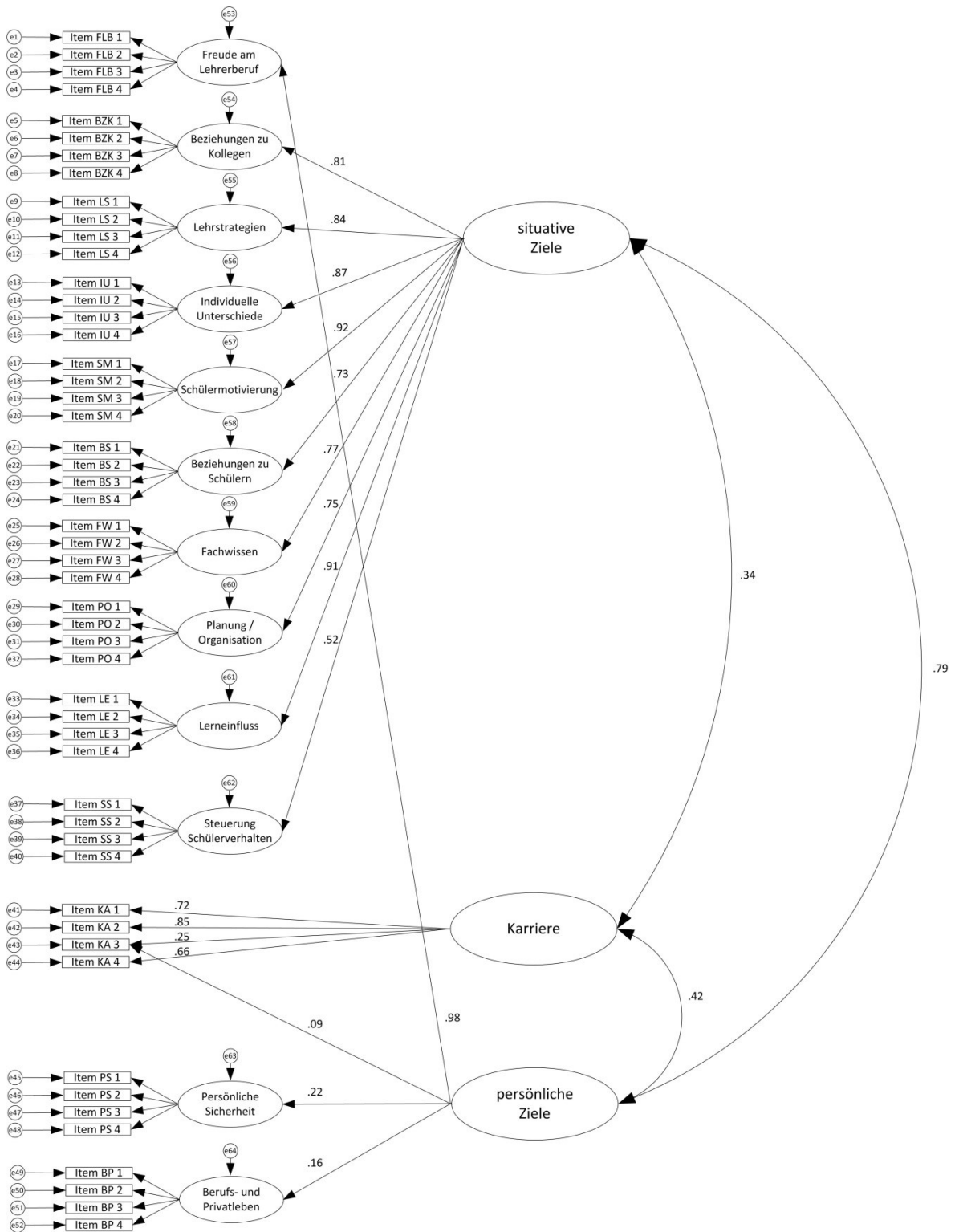


Abbildung 4. Konfirmatorisch getestete Modellstruktur der Lehrerziele gemäß den Annahmen von Mansfield und Beltman (2014). Dargestellt sind die standardisierten sempipartiellen Regressionsgewichte sowie die Korrelationen an den Doppelpfeilen.

Bühner, 2011). Der Kaiser-Meyer-Olkin-Koeffizient lag in der Studierendenstichprobe bei .86 und in der Lehrkräftestichprobe bei .88, was für eine gute Eignung der Daten spricht. Auch der Bartlett-Test erwies sich in beiden Stichproben als signifikant (Studierendenstichprobe: $\chi^2 = 985.67$, $df = 78$, $p < .001$; Lehrkräftestichprobe: $\chi^2 = 1283.77$, $df = 78$, $p < .001$). Die Faktorenanalysen ergaben drei Eigenwerte über 1.0. Der Eigenwerteverlauf lag in der Studierendenstichprobe nach Rotation bei 4.26, 3.15 und 1.54 (unrotiert: 5.61, 2.28, 1.06) sowie in der Lehrkräftestichprobe bei 3.87, 2.57 und 1.58 (unrotiert: 5.45, 1.49, 1.09), wobei insgesamt 69 % bzw. 62 % der Varianz aufgeklärt werden konnten. Die jeweiligen Ladungsmuster sind in Tabelle 6 ersichtlich. Der erste Faktor klärte bei den Studierenden 33 % der Varianz auf, der zweite Faktor 24 % und der dritte Faktor 12 %. Bei den Lehrkräften lagen die Werte bei 30 %, 20 % und 12 %. Deutlich wird, dass bis auf Karriere die Skalen in beiden Stichproben das gleiche Ladungsmuster zeigten. Zu beachten sind in der Lehrkräftestichprobe jedoch die hohen Doppelladungen der Skalen Karriere und Steuerung des Schülerverhaltens sowie in der Studierendenstichprobe die hohe Doppelladung der Skala Planung/Organisation.

Tabelle 6

Ergebnisse der Hauptkomponentenanalyse der Lehrerzielskalen mit Varimax-Rotation

	Lehramtsstudierende			Lehrkräfte		
	F1	F2	F3	F1	F2	F3
Freude am Lehrerberuf	.70	.29	.33	.68	.28	.23
Beziehungen zu Kollegen	.69	-.05	.28	.69	.30	.07
Lehrstrategien	.82	.18	.04	.84	.19	-.04
Individuelle Unterschiede	.84	.04	-.07	.80	.24	-.08
Schülermotivierung	.86	.25	.07	.71	.43	-.08
Beziehungen zu Schülern	.83	.03	.28	.54	.37	.05
Fachwissen	.12	.86	-.05	.29	.80	.06
Planung/Organisation	.56	.65	.12	.37	.70	.13
Lerneinfluss	.27	.78	.05	.48	.63	.12
Steuerung Schülerverhalten	-.03	.82	.35	.16	.60	.50
Karriere	-.07	.64	.24	.55	-.29	.53
Persönliche Sicherheit	.23	.34	.57	.02	.07	.71
Berufs- und Privatleben	.16	.11	.86	-.08	.17	.66

Anmerkung. Fettgedruckt sind Faktorladungen größer oder gleich .50.

Mittels des gleichen methodischen Vorgehens wurde die Faktorenstruktur auch auf Itemebene überprüft. Hierbei wurden in beiden Stichproben 12 Eigenwerte ermittelt. Da jeder dieser Faktoren jedoch nur einen sehr geringen Varianzanteil aufklärte, wurde zudem der Screeplot berücksichtigt, der wie auf Skalenebene jeweils eine Dreifaktorenlösung nahelegte. Die rotierte Lösung zeigte in der Studierendenstichprobe Eigenwerte von 9.07, 7.53 und 4.84 (unrotiert: 11.40, 6.50 und 3.53) sowie in der Lehrkräftestichprobe von 10.19, 5.80 und 4.11 (unrotiert: 12.95, 4.20 und 2.94), wobei diese insgesamt 41 % bzw. 39 % der Varianz aufklärten. Der erste Faktorklärte bei den Studierenden 17 % der Varianz auf, der zweite Faktor 15 % und der dritte Faktor 9 %. Bei den Lehrkräften lagen die Werte bei 20 %, 11 % und 8 %. Das jeweilige Ladungsmuster der Items ist in Tabelle 7 ersichtlich.

Tabelle 7

Ergebnisse der Hauptkomponentenanalyse der Lehrerzielitems

	<u>Studierende</u>			<u>Lehrkräfte</u>		
	<i>F1</i>	<i>F2</i>	<i>F3</i>	<i>F1</i>	<i>F2</i>	<i>F3</i>
<i>In meinem Beruf als (zukünftige)</i>						
<i>Lehrkraft strebe ich danach...</i>						
<i>Freude am Lehrerberuf (FLB)</i>						
FLB 1 ...Spaß am Unterrichten zu haben.	.55	.27	.20	.64	.11	.10
FLB 2 ...in meinem Beruf Erfüllung zu erleben.	.48	.27	.28	.53	.11	.43
FLB 3 ...an meinem Beruf die Freude zu behalten.	.54	.09	.46	.52	.16	.25
FLB 4 ...mit Begeisterung zu unterrichten.	.62	.22	.20	.63	.21	.15
<i>Beziehungen zu Kollegen (BZK)</i>						
BZK 1 ...mit meinen Kollegen im Team zu arbeiten.	.53	-.02	.18	.48	.22	.06
BZK 2 ...mir bei Problemen Rat bei Kollegen holen zu können.	.52	-.03	-.10	.62	.13	-.17
BZK 3 ...fächerübergreifend mit Kollegen zusammenzuarbeiten.	.47	-.05	.29	.42	.31	.11
BZK 4 ...sich im Kollegium auch mal kritisieren zu können.	.36	.07	-.03	.47	.31	.04
<i>Lehrstrategien (LS)</i>						
LS 1 ...meinen Unterricht abwechslungsreich zu gestalten.	.58	.19	.04	.62	.12	.05
LS 2 ...in meinem Unterricht vielfältige Methoden einzusetzen.	.68	.14	-.05	.67	.19	-.07
LS 3 ...in meinem Unterricht die Sozialformen zu variieren.	.48	.12	.04	.67	-.01	-.02
LS 4 ...neue Unterrichtskonzepte und Lehransätze aufzugreifen.	.69	.09	-.06	.74	.11	-.12

FORTSETZUNG	Studierende			Lehrkräfte		
	<i>F1</i>	<i>F2</i>	<i>F3</i>	<i>F1</i>	<i>F2</i>	<i>F3</i>
<i>In meinem Beruf als (zukünftige) Lehrkraft strebe ich danach...</i>						
<i>Individuelle Unterschiede (IU)</i>						
IU 1 ...der unterschiedlichen Leistungsfähigkeit meiner Schüler gerecht zu werden.	.71	-.07	-.10	.67	.18	.01
IU 2 ...unterschiedliche Lerntypen zu berücksichtigen.	.68	.09	-.18	.64	.31	-.11
IU 3 ...jeden Schüler individuell zu fördern.	.61	-.06	.02	.63	.16	-.03
IU 4 ...jeden Schüler in seinem Tempo lernen zu lassen.	.55	-.18	-.02	.58	.01	-.14
<i>Schülermotivierung (SM)</i>						
SM 1 ...für die Schüler interessanten Unterricht zu halten.	.57	.32	.07	.61	.24	.06
SM 2 ...die Schüler in den Unterricht stärker einzubinden.	.65	.05	-.01	.65	.07	-.03
SM 3 ...die Schüler mit meinem Unterricht zu motivieren.	.64	.33	.09	.62	.31	.02
SM 4 ...die Schüler mit meinem Unterricht emotional anzusprechen.	.64	.03	-.01	.51	.24	-.07
<i>Beziehungen zu Schülern (BS)</i>						
BS 1 ...eine positive Einstellung zu meinen Schülern zu entwickeln.	.67	.02	.35	.40	.06	.25
BS 2 ...die persönlichen Hintergründe der Schüler zu kennen.	.51	-.13	.26	.45	.19	.11
BS 3 ...ein vertrauensvolles Verhältnis zu meinen Schülern aufzubauen	.65	.04	.42	.44	.34	-.07
BS 4 ...für meine Schüler ein offenes Ohr zu haben.	.67	-.05	.34	.40	.28	.02
<i>Fachwissen (FW)</i>						
FW 1 ...mein Fachwissen auf dem neuesten Stand zu halten.	.25	.37	-.21	.38	.46	-.07
FW 2 ...mich fachlich gut auszukennen.	.16	.45	.06	.37	.55	.04
FW 3 ...auf unerwartete Fachfragen antworten zu können.	.05	.66	-.02	.13	.61	.10
FW 4 ...meinen Schülern fachliche Bezüge erläutern zu können.	.14	.61	.07	.30	.59	.01
<i>Planung/Organisation (PO)</i>						
PO 1 ...meinen Unterricht sehr gut zu organisieren.	.18	.50	.10	.41	.24	.17
PO 2 ...meinen Unterricht mit großer Sorgfalt zu planen.	.21	.54	.07	.45	.52	.06
PO 3 ...auf meinen Unterricht sehr gut vorbereitet zu sein.	.34	.60	.08	.31	.59	.01
PO 4 ...im Unterricht eine gute zeitliche Planung zu haben.	.31	.64	.15	.23	.63	.01

FORTSETZUNG	Studierende			Lehrkräfte		
	<i>F1</i>	<i>F2</i>	<i>F3</i>	<i>F1</i>	<i>F2</i>	<i>F3</i>
<i>In meinem Beruf als (zukünftige) Lehrkraft strebe ich danach...</i>						
<i>Lerneinfluss (LE)</i>						
LE 1 ...ein Lehrer zu sein, bei dem die Schüler viel lernen.	.13	.56	.21	.32	.42	.04
LE 2 ...zu zeigen, dass die Schüler gut bei mir lernen.	-.03	.61	.28	.43	.34	.08
LE 3 ...einen echten Einfluss auf das Lernen meiner Schüler zu haben	.31	.38	-.08	.55	.26	.11
LE 4 ...als Lehrer wahrgenommen zu werden, der seinen Schülern viel beibringt.	.02	.69	.11	.21	.55	-.04
<i>Steuerung Schülerverhalten (SS)</i>						
SS 1 ...dass die Schüler meinen Anweisungen Folge leisten.	-.09	.60	.37	.09	.51	.49
SS 2 ...dass die Schüler sich an die aufgestellten Regeln halten.	-.05	.64	.40	.22	.61	.22
SS 3 ...unerwünschtes Schülerverhalten zügig zu unterbinden.	-.12	.71	.22	.14	.51	.37
SS 4 ...keine Probleme mit der Disziplin im Unterricht zu haben.	.04	.72	.26	.17	.55	.32
<i>Karriere (KA)</i>						
KA 1 ...meine Karriere als Lehrer beständig weiterzuentwickeln.	.07	.54	-.04	.46	-.20	.32
KA 2 ...berufliche Aufstiegschancen zu nutzen.	-.06	.51	-.20	.50	-.23	.28
KA 3 ...ein sehr gutes Einkommen zu erzielen.	-.19	.55	.12	.03	.21	.44
KA 4 ...mich im Hinblick auf meine Karriere von meinen Kollegen positiv abzuheben.	-.13	.59	.03	.29	-.20	.25
<i>Persönliche Sicherheit (PS)</i>						
PS 1 ...selbstbewusst in der Klasse aufzutreten.	-.07	.28	.39	.14	-.10	.72
PS 2 ...beim Unterrichten nicht nervös zu sein.	.04	.17	.58	.01	.10	.72
PS 3 ...im Unterricht selbstsicher zu sein	.04	.27	.61	.05	-.01	.78
PS 4 ...gelassen in den Unterricht zu gehen.	.06	.16	.60	.04	-.08	.65
<i>Berufs- und Privatleben (BP)</i>						
BP 1 ...nicht so viel Stress zu haben, dass keine Zeit mehr für anderes bleibt.	.08	-.01	.68	-.14	.34	.34
BP 2 ...ein ausgewogenes Verhältnis von Arbeits- und Privatleben zu erreichen.	.06	.12	.70	-.07	.43	.41
BP 3 ...ausreichend Freizeit zu haben, um mich zu erholen.	.16	.08	.68	-.15	.28	.44
BP 4 ...kein Workaholic zu werden.	.08	.02	.68	-.10	.25	.27

Anmerkung. Fettgedruckt sind Werte >.40.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass sowohl in der Studierenden- als auch in der Lehrkräftestichprobe alle Items der sechs Zielskalen: Freude am Lehrerberuf, Beziehungen zu Kollegen, Lehrstrategien, Berücksichtigung individueller Unterschiede, Schülermotivation sowie Beziehungen zu Schülern die höchsten Ladungen auf dem ersten Faktor besitzen. Hierbei wurde auch das Fürntratt-Kriterium (Fürntratt, 1969) erfüllt. Das Fürntratt-Kriterium besagt, dass ein Item dann einem Faktor zugeordnet werden sollte, wenn die quadrierte Ladung des Items auf diesem Faktor mindestens 50 Prozent der Itemkommunalität ausmacht. Auf dem zweiten Faktor zeigten in der Studierendenstichprobe alle Items der fünf Zielskalen Fachwissen, Planung und Organisation, Lerneinfluss, Karriere sowie Steuerung des Schülerverhaltens die höchsten Ladungen. Auch hier wurde jeweils das Fürntratt-Kriterium erfüllt. Ein ähnliches Ladungsmuster zeigte sich auch in der Lehrkräftestichprobe, wobei die Items der Skala Karriere hier jedoch verstärkt dem ersten und dritten Faktor zugeordnet waren. Auch zwei Items der Skala Lerneinfluss luden am höchsten auf dem ersten Faktor. Auf dem dritten Faktor wiesen in der Studierendenstichprobe alle Items der Zielskalen Persönliche Sicherheit beim Unterrichten sowie Vereinbarkeit von Berufs- und Privatleben die höchsten Ladungen auf. Auch hier war das Ladungsmuster in der Lehrkräftestichprobe wieder sehr ähnlich, zu beachten waren jedoch die hohen Ladungen der Items der Skala Vereinbarkeit von Berufs- und Privatleben auch auf dem zweiten Faktor.

Auch eine fünffaktorielle Lösung wäre gemäß den Ergebnissen der Parallelanalyse nach Horn (Horn, 1965) denkbar gewesen. Dabei wurden nur Faktoren expliziert, deren empirisch beobachtbare Eigenwerte über einem Eigenwerteverlauf von Zufallswerten lagen. Da auch bei der fünffaktoriellen Lösung Probleme auftraten, indem einzelne Items nicht auf dem der Skala zugrunde liegenden Faktor luden und sich zwar zwei neue Faktoren aufspannten, die aufgrund der Itemzuordnung insbesondere hinsichtlich der Items der Skala Steuerung des Schülerverhaltens aber auch schwer zu interpretieren waren, wurde zur weiteren inhaltlichen Deutung der Faktorenstruktur die dreifaktorielle Lösung präferiert.

Zusammenfassend ist zu bemerken, dass weder die Strukturannahmen nach Hagger und Malmberg (2011) noch die von Mansfield und Beltman (2011) die Struktur der eigenen quantitativen Daten gut wiedergeben konnten. Die Befunde der daraufhin durchgeführten explorativen Faktorenanalyse wiesen zwar ebenfalls auf eine dreifaktorielle Struktur hin, allerdings ergab sich hierbei eine andere Zuordnung, als dies in den qualitativen Arbeiten der Fall war. Sicherlich wäre es daher wünschenswert, die

Erkenntnisse der durchgeführten explorativen Faktorenanalyse noch an einer weiteren Lehrkräftestichprobe konfirmatorisch zu überprüfen, so dass auch Aussagen über die Stabilität der gefundenen Struktur sowie über den Fit des angenommenen Modells gewonnen werden können. Wird jetzt nur anhand des einen vorliegenden Lehrkräftedatensatzes geprüft, ob sich die explorativ gefundene Struktur auch konfirmatorisch zeigen lässt, so kann daraus kein Beleg für die Stabilität des Modells gewonnen werden. Zum Vergleich mit den Fit-Indizes anderer Modelle wurde das auf den Erkenntnissen der explorativen Faktorenanalyse beruhende Modell jedoch dennoch konfirmatorisch überprüft (vgl. Abbildung 5). Hierbei ergab sich ein χ^2 -Wert von 2152.96 bei 1256 Freiheitsgraden (χ^2 -Wert/df = 1.71). Trotz des auch hier ersichtlichen signifikanten Chi-Quadrat-Tests wiesen der RMSEA mit einem Wert von .056 sowie der CFI mit einem Wert von .826 zwar etwas bessere Werte auf, als dies bei der Modelltestung gemäß den Annahmen von Mansfield und Beltman (vgl. Abbildung 4) zutrifft, auch hier wurden aber - zumindest beim CFI - wieder nicht die von Hu und Bentler (1998, 1999) geforderten Werte eines guten Modell-Fits erreicht. Für die weitere Auswertung und Diskussionen des neuen Messinstruments bleibt demnach vorerst der explorative Charakter der gefundenen Zielstruktur zu berücksichtigen.

4.1.3.4. Stichproben- und Schulformvergleiche

Zur Überprüfung der Mittelwertsunterschiede zwischen Studierenden und Lehrkräften wurde eine multivariate Varianzanalyse berechnet. Lehramtsstudierende berichteten gegenüber Lehrkräften demzufolge über ein stärkeres Streben nach Freude am Lehrerberuf ($F(1, 359) = 5.82, p = .016$), Lehrstrategien ($F(1,359) = 6.10, p = .014$), Berücksichtigung individueller Unterschiede ($F(1,359) = 33.71, p < .001$), Schülermotivierung ($F(1,359) = 6.10, p = .014$), Karriere ($F(1,359) = 7.77, p = .006$) sowie Persönlicher Sicherheit beim Unterrichten ($F(1,359) = 12.30, p = .001$). Ein signifikant niedrigeres Streben der Lehramtsstudierenden zeigte sich hingegen im Hinblick auf die Steuerung des Schülerverhaltens ($F(1,359) = 31.17, p < .001$). Die entsprechenden Mittelwerte der Lehramtsstudierenden und Lehrkräfte sind in Tabelle 4 dargestellt.

Zur Prüfung schulformspezifischer Unterschiede wurde getrennt für die Stichprobe der Lehramtsstudierenden als auch der Lehrkräfte eine multivariate Varianzanalyse durchgeführt. Die Mittelwerte und Standardabweichungen der 13 Lehrerzielskalen für die

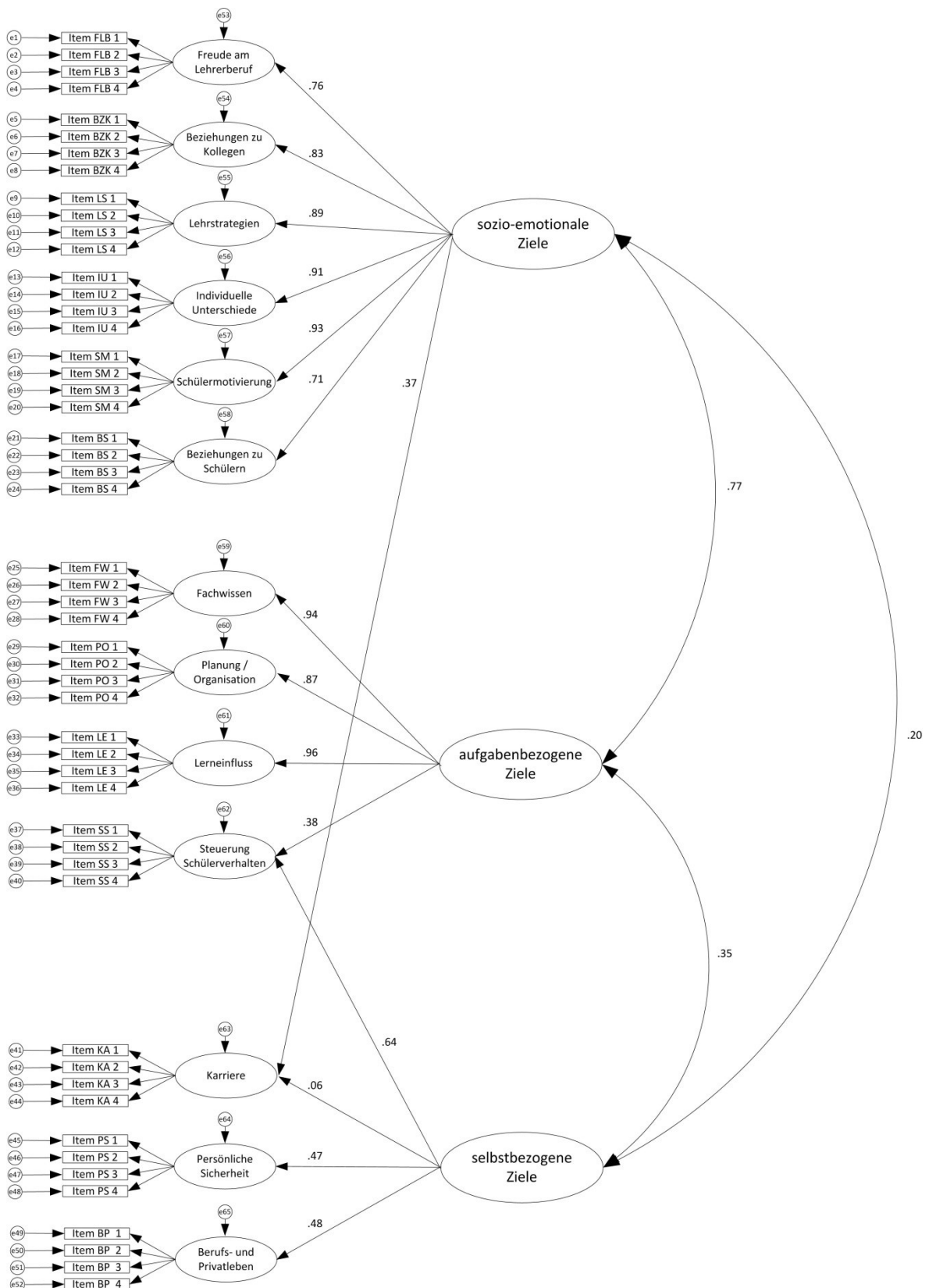


Abbildung 5. Konfirmatorisch getestete Modellstruktur der Lehrerziele gemäß den Erkenntnissen der explorativen Faktorenanalyse. Dargestellt sind die standardisierten sempipartiellen Regressionsgewichte sowie die Korrelationen an den Doppelpfeilen.

Gymnasial-, Sekundar-, Förder- und Grundschullehramtsstudierenden sowie für die Gymnasial- und Sekundarschullehrkräfte sind in Tabelle 8 dargestellt. Aufgrund der geringen Anzahl an Förderschullehrkräften sowie Lehrkräften, die an einer Gesamtschule unterrichteten, wurden letztere bei den Analysen nicht berücksichtigt.

Die durchgeführte multivariate Varianzanalyse konnte in der Studierendenstichprobe signifikante Mittelwertsunterschiede in den Zielen Freude am Lehrerberuf ($F(3,132) = 3.02, p = .032$), Lehrstrategien ($F(3,132) = 3.05, p = .031$), Berücksichtigung individueller Unterschiede ($F(3,132) = 7.70, p < .001$), Beziehungen zu Schülern ($F(3,132) = 5.88, p = .001$), Fachwissen ($F(3,132) = 11.08, p < .000$), Planung/Organisation ($F(3,132) = 6.16, p = .001$), Lerneinfluss ($F(3,132) = 6.97, p < .000$), Steuerung des Schülerverhaltens ($F(3,132) = 19.09, p < .000$) sowie Karriere ($F(3,132) = 6.80, p < .000$) aufzeigen. Post-hoc-Tests nach Scheffé zeigen, dass sowohl angehende Förder- als auch Grundschullehrkräfte die Berücksichtigung individueller Unterschiede stärker anstreben, als angehende Gymnasiallehrkräfte ($p = .002$ bzw. $p = .017$). Des Weiteren zeigt sich, dass sowohl angehende Förder- als auch Sekundarschullehrkräfte gute Beziehungen zu Schülern stärker anstreben als angehende Gymnasiallehrkräfte ($p = .027$ bzw. $p = .042$). Angehende Sekundarschullehrer streben auch stärker nach Karrierezielen als dies von angehenden Gymnasial- ($p = .016$) oder Förderschullehrkräften ($p < .000$) berichtet wird. Deutlich wird weiterhin, dass angehende Förderschullehrkräfte jedoch in geringerem Ausmaß nach Planung und Organisation streben, als dies auf angehende Gymnasial- ($p = .040$), Sekundar- ($p = .001$) oder Grundschullehrkräfte ($p = .035$) zutrifft. Das gleiche Muster zeigt sich hinsichtlich des Strebens nach Fachwissen sowie der Steuerung des Schülerverhaltens (p jeweils $< .000$), wo angehende Förderschullehrkräfte im Gegensatz zu den anderen Schulformen ebenfalls die geringeren Zielausprägungen aufweisen. Gegenüber den angehenden Grund- und Sekundarschullehrkräften berichten angehende Förderschullehrer auch über geringer ausgeprägte Bestrebungen zum Lerneinfluss ($p = .007$ bzw. $p = .002$).

In der Lehrerstichprobe zeigte sich, dass Gymnasiallehrkräfte im Gegensatz zu Sekundarschullehrkräften über ein stärkeres Streben nach Freude am Lehrerberuf ($F(1,182) = 7.92, p = .005$) sowie Persönlicher Sicherheit beim Unterrichten ($F(1,182) = 3.77, p = .054$) berichten, wohingegen das Streben nach der Steuerung des Schülerverhaltens ($F(1,182) = 7.05, p = .009$) sowie der Vereinbarkeit von Berufs- und Privatleben ($F(1,182) = 8.77, p = .003$) geringer ausgeprägt war.

4.1.3.5. Korrelationen zu den Kriteriumsvariablen

Zur Validitätsprüfung des FELZ wurden korrelative Zusammenhänge zwischen den Lehrerzielskalen und den abhängigen Variablen Lehrerselbstwirksamkeit, Selbstwert, emotionale Erschöpfung sowie Lebenszufriedenheit ermittelt (siehe Tabelle 9). Hierbei zeigte sich, dass Selbstwirksamkeit in der Studierendenstichprobe mit zehn und in der Lehrerstichprobe mit elf Lehrerzielskalen signifikant positiv korreliert war. Für den Selbstwert ließen sich in der Studierendenstichprobe positive Zusammenhänge zu vier bzw. in der Lehrerstichprobe zu neun Lehrerzielskalen aufzeigen. Speziell in der Stichprobe der Lehrkräfte ließ sich zudem zeigen, dass emotionale Erschöpfung mit der Skala Vereinbarkeit von Berufs- und Privatleben signifikant positiv korreliert ist, signifikante positive Zusammenhänge zu den Skalen Persönliche Sicherheit beim Unterrichten und Steuerung des Schülerverhaltens konnten allerdings nicht aufgezeigt werden. Es ließen sich jedoch die erwarteten negativen Zusammenhänge zwischen emotionaler Erschöpfung und sieben der weiteren Zielskalen aufzeigen. Bezüglich der Lebenszufriedenheit ließen sich in beiden Stichproben signifikant positive Zusammenhänge zu sechs bzw. neun Lehrerzielskalen aufzeigen. Keine Zusammenhänge zeigten sich in der Lehrerstichprobe mit den selbstbezogenen Lehrerzielskalen Persönliche Sicherheit beim Unterrichten, Verhältnis von Berufs- und Privatleben sowie der Skala Steuerung des Schülerverhaltens.

Tabelle 8

Mittelwerte (Standardabweichungen) der Lehrerzielskalen in Abhängigkeit von der Schulform

	Lehramtsstudierende				Lehrkräfte	
	Gymnasium	Sekundarschule	Förderschule	Grundschule	Gymnasium	Sekundarschule
Freude am Lehrerberuf	4.41 (.47)	4.56 (.27)	4.29 (.43)	4.68 (.30)	4.44 (.47)	4.21 (.61)
Beziehungen zu Kollegen	4.04 (.47)	4.21 (.37)	4.27 (.53)	4.33 (.56)	4.02 (.57)	4.11 (.55)
Lehrstrategien	4.31 (.44)	4.55 (.29)	4.45 (.35)	4.56 (.42)	4.31 (.54)	4.21 (.57)
Individuelle Unterschiede	4.15 (.51)	4.36 (.31)	4.59 (.19)	4.57 (.46)	3.85 (.53)	3.99 (.62)
Schülermotivierung	4.34 (.47)	4.49 (.30)	4.41 (.45)	4.60 (.47)	4.28 (.47)	4.26 (.52)
Beziehungen zu Schülern	4.20 (.52)	4.55 (.35)	4.56 (.43)	4.55 (.48)	4.32 (.48)	4.38 (.50)
Fachwissen	4.33 (.43)	4.39 (.35)	3.77 (.55)	4.45 (.32)	4.36 (.47)	4.38 (.48)
Planung/Organisation	4.33 (.38)	4.54 (.25)	4.05 (.48)	4.45 (.45)	4.33 (.52)	4.37 (.52)
Lerneinfluss	4.20 (.52)	4.53 (.39)	3.91 (.56)	4.52 (.44)	4.18 (.49)	4.25 (.48)
Steuerung Schülerverhalten	4.03 (.51)	4.35 (.36)	3.26 (.62)	4.26 (.50)	4.23 (.63)	4.45 (.50)
Karriere	3.13 (.68)	3.67 (.48)	2.76 (.57)	3.26 (.84)	3.05 (.85)	2.83 (.82)
Persönliche Sicherheit	3.98 (.53)	4.23 (.43)	3.87 (.51)	4.21 (.57)	3.82 (.92)	3.53 (1.04)
Berufs- und Privatleben	4.12 (.63)	4.34 (.42)	4.05 (.54)	4.32 (.50)	3.90 (.77)	4.22 (.67)

Tabelle 9

Korrelationen der Lehrerzielskalen mit den Kriteriumsvariablen

Stichprobe	Selbstwirksamkeit		Selbstwert		Erschöpfung		Zufriedenheit	
	Studierende	Lehrkräfte	Studierende	Lehrkräfte	Studierende	Lehrkräfte	Studierende	Lehrkräfte
Freude am Lehrerberuf	.28**	.51**	.16	.33**	-.18*	-.40**	.27**	.38**
Beziehungen zu Kollegen	.19*	.33**	.08	.13	-.08	-.13	.24**	.10
Lehrstrategien	.36**	.55**	.12	.26**	-.14	-.32**	.23**	.34**
Individuelle Unterschiede	.27*	.43**	.10	.17*	-.06	-.24**	.18*	.27**
Schülermotivierung	.38**	.50**	.16	.25**	-.16	-.24**	.19*	.26**
Beziehungen zu Schülern	.30*	.38**	.28**	.19**	-.16	-.19*	.18*	.17*
Fachwissen	.20*	.31**	.06	.24**	-.06	-.15*	.14	.14*
Planung/Organisation	.34**	.22**	.10	.26**	-.10	-.10	.22**	.18**
Lerneinfluss	.34**	.40**	.15	.20**	-.14	-.14*	.12	.18*
Steuerung Schülerverhalten	.13	.14*	.18*	.12	-.11	.04	.13	.01
Karriere	.23**	.19**	.15	.11	-.01	-.12	.07	.19**
Persönliche Sicherheit	.09	-.05	.24**	-.02	-.05	.03	.15	-.01
Berufs- und Privatleben	.09	-.11	.21*	.16*	-.07	.16*	.23**	.03

Anmerkungen. * $p < .05$, ** $p < .01$. Fettgedruckt sind signifikante Korrelationskoeffizienten.

4.1.4. Diskussion

4.1.4.1. Diskussion zur Fragebogenkonstruktion und der Strukturbestimmung

Mit der ersten Studie dieser Arbeit wurde die Entwicklung eines Fragebogens zur Erfassung von Lehrerzielen auf Grundlage eines qualitativ-induktiven Forschungsansatzes und seine Erprobung an Lehramtsstudierenden und berufstätigen Lehrkräften vorgestellt. In Anlehnung an die in der qualitativen Studie von Hagger und Malmberg (2011) berichteten Zielkategorien wurden 13 Skalen entwickelt, die mit jeweils 4 Items die beruflichen Ziele von Lehrkräften umfassend abbilden. Die Ergebnisse veranschaulichen, dass der Versuch gelungen ist, kurze und messzuverlässige Skalen zu konstruieren. Die Itemtrennschärfen und internen Konsistenzen weisen in beiden Stichproben zufriedenstellende bis gute Kennwerte auf. Eine überdurchschnittliche Zustimmung zu praktisch allen Skalen verdeutlicht, dass gemäß der Definition von Zielen als wünschenswerten Endzuständen die vorgegebenen Zielbereiche einen großen Stellenwert für Lehramtsstudierende sowie Lehrkräfte besitzen.

Als inhaltlich bedeutsam erweisen sich auch die Ergebnisse der Faktorenanalysen, die eine dreifaktorielle Struktur der Lehrerziele unterstützen. Im Gegensatz zur Untersuchung von Hagger und Malmberg (2011), die die Lehrerziele hinsichtlich der Erkenntnisse von Fuller (1969) in aufgaben-, einfluss- und selbstbezogene Ziele klassifizierten, ließ sich diese Zuordnung in den hier vorgestellten quantitativen Daten allerdings nicht aufzeigen. Auch eine Unterteilung ähnlich der Arbeit von Mansfield und Beltman (2014) ließ sich anhand der eigenen Daten nicht bestätigen. Wird unter Einbeziehung der Erkenntnisse der explorativen Faktorenanalyse berücksichtigt, dass der erste Faktor das Streben nach positive Emotionen im Lehrerberuf, nach guten sozialen Beziehungen zu Schülern und Kollegen, nach Schülermotivierung und damit verbundene anregende Lehrstrategien sowie der Berücksichtigung individueller Unterschiede umfasst, so lässt sich dieser eher als *sozio-emotionaler Faktor* deuten. Ähnlich wie in den gegenwärtigen Befunden zur Lehrermotivation (Hofer 1986, Pohlmann & Möller, 2010) lässt sich neben diesen sozialen Aspekten ein zweiter Faktor finden, der fachliche Gesichtspunkte thematisiert. Dieser Faktor soll hier in Anlehnung an die Benennung von Hagger und Malmberg (2011) als *aufgabenbezogener Faktor* benannt werden, wenngleich sich dieser Faktor ausschließlich auf wissensbezogene und strukturierende Ziele wie Bestrebungen nach einer Ausweitung des eigenen Fachwissens, Planungsaktivitäten sowie einer Beeinflussung des Lernens der Schüler und einer angemessenen Steuerung des

Schülerverhaltens bezieht. Auffällig ist, dass sich Bestrebungen nach einer angemessenen Steuerung des Schülerverhaltens insbesondere in der Lehrerstichprobe auch dem dritten, *selbstbezogenen Faktor* zuordnen lassen, der Bestrebungen nach persönlicher Sicherheit beim Unterrichten sowie eines ausgewogenen Verhältnisses von Berufs- und Privatleben enthält. Mit Blick auf die Ergebnisse der Faktorenanalysen, die auf Itemebene durchgeführt wurden, ist hierbei aber ersichtlich, dass gerade der selbstbezogene Faktor aus inhaltlich sehr differenten Zielskalen besteht, die sich auch gut voneinander trennen lassen. Auch die Zielskala Karriere, lässt sich durch das unterschiedliche Ladungsmuster bei Studierenden und berufstätigen Lehrkräften sowie den hohen Doppelladungen in der Lehrerstichprobe nur schwer einem der drei übergeordneten Faktoren zuordnen. Es scheint jedoch so, dass Studierende Fortschritte in der eigenen beruflichen Entwicklung und Aufstiegschancen v. a. durch einen hohen Einfluss auf das Lernen der Schüler und Vorbereitungsarbeit vorantreiben wollen, während erfahrene Lehrkräfte in ihren Karrierebestrebungen schon soweit gefestigt zu sein scheinen, dass vor allem die Zufriedenheit mit der eigenen Position und dem beruflichen Umfeld in den Vordergrund rückt, wodurch sich die stärkeren Zusammenhänge zum sozio-emotionalen und selbstbezogenen Bereich erklären lassen.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass ähnlich wie in den qualitativ-induktiven Untersuchungen von Hagger und Malmberg (2011) eine Klassifizierung in übergeordnete – und in der hier vorliegenden Untersuchung erstmals teststatistisch ermittelte – Faktoren von Lehrerzielen, sehr hilfreich sein kann, um einen groben inhaltlichen Rahmen der Lehrerziele aufzuzeigen. Für konkrete Fragestellungen erweist sich aber auch weiterhin die Betrachtung der 13 messzuverlässigen Lehrerzielskalen als relevant, worauf im Folgenden näher eingegangen wird.

4.1.4.2. Diskussion zu Stichproben- und Schulformunterschieden

Lehramtsstudierende und im Beruf stehende Lehrkräfte

Bei der Überprüfung der Stärke des Zielstrebens von Lehramtsstudierenden und im Beruf stehenden Lehrkräften, ließ sich in Übereinstimmung mit *Hypothese 1 a* zeigen, dass Lehramtsstudierende in stärkerem Ausmaß nach persönlicher Sicherheit beim Unterrichten streben, als dies auf erfahrene Lehrkräfte zutrifft. In ähnlicher Weise wies bereits Fuller (1969) darauf hin, dass sich Lehrkräfte zu Beginn ihrer Karriere noch sehr unsicher fühlen und sich viele Sorgen machen, inwieweit sie den Aufgaben als Lehrkraft gerecht werden können.

Die *Hypothese 1b*, dass Lehramtsstudierende bedingt durch ihre eigene Unsicherheit auch vermehrt nach Zielen zur Steuerung des Schülerverhaltens tendieren, ließ sich hingegen nicht aufzeigen. Möglich wäre, dass Lehramtsstudierende, die bislang nur in Form von Praktika oder wenigen, zeitlich begrenzten, schulpraktischen Übungen mit der Unterrichtspraxis vertraut sind, die Steuerung des Schülerverhaltens nur als ein Ziel unter vielen erachten. Für bereits im Beruf stehende Lehrkräfte ist die Bedeutung einer angemessenen Unterrichtsdisziplin als Grundlage eines effektiven Unterrichts in ihrem tagtäglichen Handeln hingegen stärker ersichtlich. Darauf lassen auch Arbeiten zur Klassenführung schließen, in welchen dieser Aspekt bereits genauer analysiert werden konnte (Emmer & Stough, 2001; Friedman, 2006; Kunter et al., 2007).

Auch *Hypothese 1c*, dass Lehramtsstudierende über geringer ausgeprägte Karriereziele als im Beruf stehende Lehrkräfte berichten ließ sich ebenfalls nicht bestätigen. Sicherlich muss bedacht werden, dass es sich bei dem Beruf der Lehrkraft ohnehin um eine Tätigkeit mit geringen Aufstiegschancen handelt, wobei auch das Einkommen weitgehend festgelegt ist, so dass Karriereziele für Lehrkräfte nicht diese Zentralität besitzen. Die Tatsache, dass Studierende hinsichtlich des Karrierestrebens aber sogar weit höhere Werte als die Lehrkräfte selbst aufweisen, lässt sich nur dadurch erklären, dass Ziele, sich beruflich weiterzuentwickeln, bei Studierenden noch sehr stark mit dem angestrebten Wechsel in die vergütete Berufstätigkeit verbunden sind, wo ihnen erstmals die Möglichkeit gegeben wird, eigenverantwortlich zu unterrichten und finanziell unabhängig zu werden.

Interessanterweise ließ sich auch bei den Zielen Freude am Lehrerberuf, Lehrstrategien, Berücksichtigung individueller Unterschiede und Schülermotivierung ein stärker ausgeprägtes Zielstreben der Lehramtsstudierenden gegenüber den Lehrkräften verzeichnen. Da Lehramtsstudierende in ihrer Ausbildung meist gerade lernen, wie wichtig es ist, auf die einzelnen Schüler einzugehen, ihnen die Bedeutung des eigenen Faches zu vermitteln und motivationsfördernde Lehrstrategien einzusetzen, ist es für Lehramtsstudierende möglicherweise ein besonders Anliegen, diese Ziele auch in Angriff zu nehmen. Ferner ist zu beachten, dass Lehramtsstudierende noch wenig mit dem Unterrichtsalltag vertraut sind, und so möglicherweise noch mit einer idealisierenden Sichtweise an die Sache herantreten. Lehrkräften ist vielleicht eher bewusst, dass es insbesondere bei großen Klassenstärken fast unmöglich erscheint, auf die individuellen Unterschiede jedes einzelnen Schülers einzugehen, und somit eher der Fortschritt der ganzen Klasse im Mittelpunkt steht. Auch ist das Ziel nach motivierenden Lehrstrategien

für Lehrkräfte möglicherweise nicht mehr ganz so ausgeprägt, da sie bereits über ein gewisses Repertoire an geeigneten Lehrstrategien verfügen. Insgesamt sollte jedoch auch nicht übersehen werden, dass sich die Unterschiede gerade im Hinblick auf die Ziele der Freude am Lehrerberuf sowie der Schülermotivation ohnehin nur als sehr klein erweisen.

Schulformunterschiede

Bei der Frage, inwieweit mit dem vorliegenden Fragebogen ähnlich zu Verfahren der Studienwahlmotivation auch Unterschiede in den Einschätzungen von Lehramtsstudierenden verschiedener Schulformen aufgezeigt werden können, ließ sich in Übereinstimmung mit *Hypothese 2a* nachweisen, dass angehende Förder- und Grundschullehrkräfte gegenüber angehenden Gymnasiallehrkräften ein stärkeres Streben nach der Berücksichtigung individueller Unterschiede angeben. Auch Bestrebungen, gute Beziehungen zu Schülern aufzubauen, waren bei den angehenden Förderschullehrkräften am stärksten ausgeprägt. Ähnlich wie in den Untersuchungen zur Studienwahlmotivation (Book & Freeman, 1986; Brookhart & Freeman, 1992) scheinen sich demnach insbesondere die nicht-gymnasialen Schulformen durch eine hohe pädagogische Orientierung auszuzeichnen. Unklar bleibt lediglich, warum sich hinsichtlich des pädagogischen Ziels der Schülermotivierung keine signifikanten Schulformunterschiede aufzeigen ließen.

Die *Hypothese 2b*, dass angehende Gymnasiallehrkräfte über ein stärkeres Streben nach Fachwissen und Lerneinfluss als Lehrkräfte der anderen Schulformen berichten, ließ sich nur teilweise bestätigen. So zeigte sich ein stärkeres Streben nach Fachwissen der angehenden Gymnasiallehrkräfte nur in Bezug auf die angehenden Förderschullehrer. Auch Ziele des Lerneinfluss waren nicht nur bei den angehenden Gymnasiallehrkräften stark ausgeprägt, sondern schienen bis auf die Förderschulen demnach für alle Schulformen ähnliche Relevanz zu besitzen.

Wie sehr Ziele von den Anforderungen der jeweiligen Schulform abhängen, wird in der ersten Studie dieser Arbeit insbesondere in Bezug auf die angehenden Förderschullehrkräfte deutlich, die sich im Gegensatz zu den Lehrkräften der anderen Schulformen in insgesamt 7 der 13 betrachteten Lehrerziele unterschieden. So wurden die sozio-emotionalen Ziele der Berücksichtigung individueller Unterschiede sowie der Beziehungen zu Schülern vermehrt angestrebt, was auch dem Konzept der sonderpädagogischen Förderung entspricht, welche versucht den Schülern nach Maßgabe ihres spezifischen Förderbedarfs eine individuelle, entwicklungswirksame und unterstützende Förderung zuzusichern (Heimlich, 2009). Aufgabenbezogene Ziele nach

Fachwissen, Planung und Organisation, Lerneinfluss sowie der Steuerung des Schülerverhaltens waren hingegen weniger ausgeprägt. Dies könnte darauf hindeuten, dass statt Wissen und interindividuellen Leistungsvergleichen eher die persönlichen Leistungsfortschritte bedeutend erscheinen und auch Aspekte der Organisation und Steuerung des Schülerverhaltens durch kleinere Klassen und andere Unterrichtsmethoden nicht so im Mittelpunkt stehen. Ähnlich weist auch Carle (1995) darauf hin, dass sich Planungen an Förderschulen sehr stark am lernenden Individuum ausrichten. Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich langfristige Planungen zum Teil als sehr schwer erweisen, sich an die Schüler anpassen müssten und zudem keine Verbindlichkeiten darstellen (Carle, 1995).

4.1.4.3. Diskussion zur Kriteriumsvalidität

Aufgrund der Literatur, die bereits frühzeitig Zusammenhänge zwischen dem Zielstreben und dem subjektiven Wohlbefinden aufzeigen konnte, wurden auch Zusammenhänge zwischen Lehrerzielen und Maßen der Lehrerselbstwirksamkeit, des Selbstwerts, der emotionalen Erschöpfung sowie der Lebenszufriedenheit untersucht.

Dabei ließ sich in Übereinstimmung mit *Hypothese 3* zeigen, dass sowohl bei Lehramtsstudierenden als auch bei erfahrenen Lehrkräften eine stärker ausgeprägte Lehrerselbstwirksamkeit mit einem erhöhten Zielstreben einherging. Vertrauen Personen in ihre eigenen Fähigkeiten, so kann diese innere Ressource die Suche nach anspruchsvollen Zielen fördern und sich positiv auf die Umsetzung auswirken (vgl. Bandura, 1997). Natürlich ist anzunehmen, dass sich beide Variablen auch gegenseitig bedingen. So ist zu bedenken, dass Lehrkräfte, die davon überzeugt sind, durch ihr Verhalten etwas Erwünschtes erreichen zu können, auch mit höherer Wahrscheinlichkeit Handlungsversuche unternehmen und diese erfolgreich zu Ende führen. Gleichzeitig sollten sich die dadurch gehäuft erlebbaren Handlungserfolge aber auch wieder positiv auf die Selbstwirksamkeit auswirken.

Gemäß *Hypothese 4* konnten zudem positive Zusammenhänge zwischen Lehrerzielen und dem Selbstwert aufgezeigt werden. Bereits Hagger und Malmberg (2011) gaben in Anlehnung an Nurmi (2001) zu bedenken, dass sich Personen mit einem hohen Selbstwert höhere Ziele setzen und diese auch nach Misserfolgen weiterhin zu erreichen suchen. Entgegen den insbesondere in der Lehrerstichprobe sehr deutlichen Zusammenhängen zwischen dem Selbstwert und dem sozio-emotionalen und aufgabenbezogenen Zielstreben, ließen sich Zusammenhänge zu dem Ziel nach

persönlicher Sicherheit beim Unterrichten jedoch nur in der Studierendenstichprobe aufzeigen. Möglicherweise wollen Lehramtsstudierende, die mit sich selbst zufrieden und von ihren positiven Eigenschaften sehr überzeugt sind, diese Souveränität auch verstärkt in den für sie noch ungewohnten Unterrichtsalltag übertragen. Für im Beruf stehende Lehrkräfte bedeutet das Streben nach Gelassen- und Selbstsicherheit aber unter Umständen auch, dass trotz der vorhandenen Berufserfahrung noch Defizite in diesem Bereich wahrgenommen werden. Personen, die mit sich selbst zufrieden sind, scheinen derartige Unsicherheiten hier wohl weniger festzustellen und diesbezüglich auch weniger Kompensationsmöglichkeiten anzustreben.

In Übereinstimmung mit *Hypothese 5* ging eine höhere Ausprägung der sozio-emotionalen und aufgabenbezogenen Ziele mehrheitlich mit einer geringeren emotionalen Erschöpfung einher. Es scheint sich also zu bewahrheiten, dass Lehrkräfte, die sich bewusst Ziele setzen, sich auch eher in der Rolle eines aktiv Handelnden erleben, der eine positive Zukunftsvorstellung vor Augen hat und Möglichkeiten erkennt, dem gewünschten Endzustand immer näher zu kommen ohne sich der Situation hilflos ausgeliefert zu fühlen. Weniger eindeutig sind die Befunde hinsichtlich der Annahme, dass die Auseinandersetzung mit bestimmten Aspekten des Lehrerberufs, die gemäß den Untersuchungen von Schaarschmidt (2005) als besonders unangenehm und bedrückend empfunden werden, wie das Verhalten schwieriger Schüler, aber auch administrative Verpflichtungen sowie die Koordinierung beruflicher und privater Verpflichtungen mit stärkerer emotionaler Erschöpfung verbunden sind. Lediglich für das Ziel der Vereinbarkeit von Berufs- und Privatleben ließen sich signifikante positive Zusammenhänge finden. Dies deckt sich mit den Arbeiten von Abele und Candova (2007), die nachweisen konnten, dass Integrationsziele mit dem Wunsch nach einem Ausgleich von Beruf und Freizeit das lehrerspezifische Belastungserleben fördern, indem Zielkonflikte wahrscheinlicher werden. Hypothesenkonform zeigten sich diese Befunde zudem nur in der Stichprobe der Lehrkräfte, die den Anforderungen des Lehrberufs in der beruflichen Praxis alltäglich begegnen, ihre berufsbezogenen Ziele umzusetzen versuchen und auf Realisierungsschwierigkeiten reagieren müssen.

In Übereinstimmung mit *Hypothese 6* zeigte sich weiterhin, dass insbesondere die sozio-emotionalen und aufgabenbezogenen Ziele mit einer höheren Lebenszufriedenheit einhergehen, die erwarteten negativen Zusammenhänge zu den Zielen Steuerung des Schülerverhaltens, Persönliche Sicherheit beim Unterrichten, Verhältnis von Berufs- und Privatleben und Lebenszufriedenheit blieben jedoch aus. Allgemein scheint eine klare

Zielsetzung und eine positive Erwartung diese auch verfolgen zu können, die Selbstregulationsfähigkeit von Handlungen zu erhöhen und eine höhere Lebenszufriedenheit zu bewirken. Ähnliche Zusammenhänge ließen sich bereits in der Studie von Abele und Candova (2007) aufzeigen. Für Ziele zur Reduzierung belastender Faktoren scheint das jedoch schwieriger zu sein. Unabhängig von der beruflichen Erfahrung und den unterrichtlichen Handlungsmöglichkeiten scheinen diese Zusammenhänge jedoch für Studierende und im Beruf stehende Lehrkräfte gleichermaßen relevant zu sein.

4.1.4.4. Schlussfolgerung und Ausblick

Insgesamt wurde deutlich, dass es gelungen ist, einen Fragebogen zu konstruieren, der bestätigt durch die hohen Zustimmungswerte, die für Lehrkräfte wichtigen Ziele in einer großen inhaltlichen Breite darstellen kann. Durch die kurzen und reliablen Skalen erweist sich das Messinstrument zudem als ökonomisch leicht einsetzbar. Als bedeutend erweisen sich auch die Ergebnisse der Faktorenanalysen, die drei übergeordnete Faktoren aufzeigen. Anders als beim Versuch der Klassifizierung nach den Annahmen von Hagger und Malmberg (2011), ließen sich die Zielskalen in der hier vorliegenden Untersuchung jedoch eher einem sozio-emotionalen, einem aufgabenbezogenen und einem selbstbezogenen Faktor zuordnen. Während die Betrachtung der drei übergeordneten Faktoren jeweils die inhaltliche Ausrichtung der dazugehörigen Zielskalen verdeutlichen kann, so sprechen die gefundenen Schulformunterschiede sowie die Unterschiede im Blick auf das subjektive Wohlbefinden jedoch auch weiter für die Bedeutung jeder einzelnen Skala.

Sicherlich sind sowohl bei der Erstellung des Fragebogens als auch bei der Untersuchung der damit im Zusammenhang stehenden Variablen einige Kritikpunkte zu benennen. So stützt sich der erstellte Fragebogen maßgeblich auf die Untersuchung von Hagger und Malmberg (2011), in der jedoch nur angehende Lehrkräfte nach ihren Zielen befragt wurden. Möglicherweise verfolgen erfahrene Lehrkräfte noch weitere Ziele, die in der hier vorliegenden Untersuchung nicht berücksichtigt wurden. Die Tatsache, dass allerdings bereits jetzt ein breites Zielspektrum erfasst wurde, welches starken Zuspruch erfahren hat und auch in der zum Zeitpunkt der Fragebogenentwicklung noch nicht vorliegenden Studie von Mansfield und Beltman (2014) sehr ähnliche Ziele genannt wurden, stützt allerdings die Annahme, dass bereits die wesentlichsten Aspekte erfasst werden konnten.

Als kritisch erweist sich auch die Überprüfung der Validität des Fragebogens mithilfe von Maßen des subjektiven Wohlbefindens. Gerade Wohlbefindensaspekte hängen vielfach von der Frage ab, inwieweit die anvisierten Ziele auch umgesetzt oder zumindest Fortschritte bei der Zielverwirklichung erlebt werden können (s. a. Brunstein & Maier, 2002). Dies wurde in der vorliegenden Untersuchung jedoch nicht weiter berücksichtigt. Momentan lassen die Befunde, dass ein höheres Zielstreben bis auf wenige Ausnahmen allgemein mit einer erhöhten Lebenszufriedenheit und einer niedrigeren emotionalen Erschöpfung einhergeht, auch den Schluss zu, dass Lehrkräfte möglichst viele Ziele in starker Ausprägung verfolgen sollten. Hierbei darf aber nicht vergessen werden, dass der Versuch viele Ziele nebeneinander zu verfolgen, auch zu einem Zielkonflikt führen kann. Möglicherweise bemerken Lehrkräfte, dass es schwer möglich ist, das Schülerverhalten zu steuern und zu regulieren und dabei gleichsam auch noch motivierend wirksam zu werden. Der Versuch beides erreichen zu wollen, und dies doch unmöglich schaffen zu können, kann sich langfristig auch durchaus negativ auf das eigene Wohlbefinden auswirken und Gefühle der emotionalen Erschöpfung verstärken. Auch Abele und Candova (2007) geben zu bedenken, dass Störungen in der Selbstregulation und dadurch auch im beruflichen Belastungserleben wahrscheinlicher werden, je stärker die Ziele miteinander in Konflikt geraten. Vorteilhaft wäre es zudem zur Prüfung konvergenter und diskriminanter Validität gewesen, auch Zusammenhänge zu anderen Maßen der Lehrermotivation wie z. B. der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (Pohlmann & Möller, 2010) oder dem Lehrereнтуhusiasmus (Kunter, 2011) zu untersuchen. Der Einsatz eines stärker ausdifferenzierten Maßes der Lehrerselbstwirksamkeit mit einer Unterteilung in die Selbstwirksamkeit hinsichtlich der Instruktionmethoden, der Klassenführung und des Schülerengagements (vgl. Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001) hätte möglicherweise auch differenziertere Zusammenhänge zu den verschiedenen Zielinhaltsbereichen aufzeigen können.

Als weitere Anmerkung muss zudem bedacht werden, dass die vorliegenden Daten querschnittlich erhoben wurden, so dass über die Kausalität der Befunde keine abschließenden Aussagen getroffen werden können. Auch ist zu berücksichtigen, dass die Teilnahme zu der Fragebogenerhebung freiwillig erfolgte, so dass möglicherweise viele besonders motivierte Studierende und Lehrkräfte an der Untersuchung teilnahmen, was die Datenlage beeinflusst haben könnte. Dies ist insofern kritisch zu sehen, als dass die Ergebnisse lediglich auf Selbstauskünften beruhen und keine objektiven Indikatoren

herangezogen wurden. Mögliche Effekte sozialer Erwünschtheit sind daher nicht auszuschließen.

Trotz der aufgezeigten Limitationen wurde deutlich, dass der vorgelegte Fragebogen ein geeignetes Messinstrument darstellt, um das Ausmaß des Zielstrebens von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften in einer großen inhaltlichen Breite zu erfassen. Auch wenn durchaus das Potential besteht, die Lehrerziele auch weiterhin im Zusammenhang zu Maßen des subjektiven Wohlbefindens zu untersuchen, so interessiert im Hinblick auf die berufsspezifische Erhebung der Ziele von Lehrkräften doch vor allem die Frage, inwieweit sich die Lehrerziele auch auf das konkrete Handeln im Sinne der Planung und Durchführung von Unterricht auswirken. Zu überprüfen, ob durch die handlungsregulierende Funktion von Zielen auch tatsächlich Zusammenhänge zu zielkongruenten Verhaltensweisen der Lehrkräfte aufgezeigt werden können, ist das Hauptanliegen der folgenden Studien dieser Arbeit.

4.2. Studie 2: Lehrerziele und Merkmale der Unterrichtsqualität

In allen gängigen Modellen der Unterrichtsqualität wird mittlerweile davon ausgegangen, dass neben dem Wissen von Lehrkräften, auch die Ziele von Lehrkräften die Unterrichtsqualität beeinflussen können (Helmke, 2012; Kunter, Baumert et al., 2011). Ziele können das Verhalten lenken, indem Wichtiges hervorgehoben, zentrale Teilhandlungen bereitgestellt, die Aufmerksamkeit und Wahrnehmung auf Hinweis- und Auslösereize eingestellt und mögliche Ablenkungen ausgeblendet werden (Heckhausen & Heckhausen, 2010). In der zweiten empirischen Studie soll daher der Frage nachgegangen werden, inwieweit das verstärkte Streben nach inhaltlich unterscheidbaren Zielen auch mit einer unterschiedlichen Ausprägung der als Tiefenmerkmale bezeichneten Qualitätsmerkmale der Klassenführung und des lernförderlichen Klimas einhergeht.

4.2.1. Ableitung der Hypothesen

Es ist zu erwarten, dass Lehrkräfte, die nach sozio-emotionalen Zielen streben auch eher in der Lage sind, einen Unterricht zu gestalten, der sich durch ein gutes lernförderliches Klima auszeichnet. Möglicherweise legen Lehrkräfte mit ausgeprägten sozio-emotionalen Zielen ihre Aufmerksamkeit vermehrt darauf, die Schüler in einer respektvollen und unterstützenden Art in ihrem Lernprozess zu begleiten und auch bei persönlichen Problemen der Lernenden ansprechbar zu sein. Möglicherweise verlieren sie diese Ziele auch weniger aus den Augen, selbst wenn sich Widerstände auftun und zuerst andere Aufgaben bearbeitet werden müssen.

Auch die Berücksichtigung der empirischen Arbeiten zu den einzelnen Zielinhaltsbereichen kann diese erwarteten Zusammenhänge stützen. So ließ sich zeigen, dass sich der Unterrichtsenthusiasmus von Lehrkräften als prädiktiv für die motivationale Entwicklung der Schüler im Sinne des Zuwachses an mathematikbezogener Freude erwies (Kunter, 2011). Zudem nahmen Klassen, in denen die Lehrkräfte von vergleichsweise hohem Enthusiasmus beim Unterrichten berichteten, den Unterricht als konstruktiv unterstützender wahr (Kunter et al., 2008; Kunter, 2011). In ähnlicher Weise sollten auch Ziele nach Freude am Lehrerberuf, die gerade die Begeisterung am Unterrichten und die Erfüllung im Beruf thematisieren, positiv mit der Wahrnehmung eines lernförderlichen Klimas assoziiert sein. Wird berücksichtigt, dass es vor allem das Interesse und die Freude an der Interaktion mit den Schülern ist, die sich für ein lernförderliches Klima als essentiell erweisen (Kunter, 2011), so erscheint es auch nachvollziehbar, dass Bestrebungen von Lehrkräften, die Lernenden zu motivieren, individuell zu fördern und sie durch eine

angemessene Methodenvielfalt gut in den Unterricht zu integrieren, mit einem als freundlicher und rücksichtsvoller eingeschätzten Unterrichtsklima einhergehen sollten. Bereits in der Arbeit von Butler (2012) konnten zudem Zusammenhänge zwischen sozialen Lehrerzielen und der von Schülern wahrgenommenen sozialen Unterstützung aufgezeigt werden. Auch hinsichtlich des sozio-emotionalen Ziels der Beziehungen zu Kollegen ist zu erwarten, dass sich positive Zusammenhänge zu einem lernförderlichen Unterrichtsklima aufzeigen lassen. Lehrkräfte, die nach guten Beziehungen zu ihren Kollegen streben und denen die soziale Akzeptanz im Team, das Zusammengehörigkeitsgefühl und die gegenseitigen Unterstützungsmöglichkeiten besonders wichtig sind, sollten diese Bestrebungen und die damit verbundenen positiven Emotionen auch auf den Unterricht übertragen. Studien zeigen bereits, dass die im Kollegium erlebte soziale Akzeptanz und konstruktive Unterstützung oft als bedeutende Quelle positiver Emotionen dient und eine gute Kooperation für einen lernwirksamen Unterricht als sehr hilfreich erlebt wird (Hargreaves, 2001; Wiley, 2001). Insgesamt wird die Hypothese formuliert:

Hypothese 1: Je mehr Lehrkräfte nach den sozio-emotionalen Zielen: Freude am Lehrerberuf, Berücksichtigung individueller Unterschiede, Schülermotivierung, Beziehungen zu Schülern, Lehrstrategien sowie Beziehungen zu Kollegen streben, desto positiver wird das lernförderliche Klima im Unterricht eingeschätzt.

Während angenommen wird, dass sich insbesondere die sozio-emotionalen Ziele als bedeutend für das lernförderliche Klima erweisen, geraten im Hinblick auf die Klassenführung vor allem die aufgabenbezogenen Ziele in den Fokus. So ist anzunehmen, dass insbesondere das Streben nach Planung und Organisation aber auch nach der Steuerung des Schülerverhaltens mit einer stärkeren Ausprägung des Qualitätsmerkmals der Klassenführung einhergeht. Lehrkräfte, die versuchen ihren Unterricht gut zu planen und zu strukturieren und viel Wert darauf legen, dass Regeln beachtet und den Anweisungen Folge geleistet wird, beschäftigen sich möglicherweise beizeiten mit hilfreichen Handlungsmitteln für eine gute Klassenführung, so dass sehr frühzeitig auf die Einführung von Regelsystemen und deren konsequente und situationsangemessene Umsetzung geachtet wird. Dass sich die Etablierung eines Regelsystems zur Prävention von Unterrichtsunterbrechungen als sehr wirksam erweist, ließ sich bereits in mehreren Arbeiten nachweisen (Emmer, Evertson & Anderson, 1980; Emmer, Evertson & Worsham, 2003; Evertson & Emmer, 1982).

Neben den Zielen der Planung und Organisation sowie der Steuerung des Schülerverhaltens, ist aber auch zu erwarten, dass die weiteren aufgabenbezogenen Ziele nach Fachwissen und dem Lerneinfluss positiv mit einer effektiven Klassenführung assoziiert sind. Streben Lehrkräfte danach sich fachlich gut auszukennen, auch auf unerwartete Fragen reagieren zu können und den Schülern die fachlichen Bezüge klar und deutlich zu vermitteln, so achten sie möglicherweise auch in ihrem gesamten Unterricht auf größtmögliche Prägnanz und Strukturierung. Studien zeigten bereits, dass bei einer souveränen Klassenführung, die sich durch Regelklarheit und Adaptivität auszeichnet, die Schüler bei ihren Lehrpersonen eine hohe Erklärungs- und Kommunikationskompetenz wahrnahmen (Neuenschwander, 2006; Seidel, 2015).

Klassenführung wird auch häufig unter dem Gesichtspunkt des Managements von Lernzeit (Helmke & Weinert, 1997; Seidel, 2015) verstanden. Demzufolge kann auch vermutet werden, dass Lehrkräfte, die nach einem echten Einfluss auf das Lernen ihrer Schüler streben, auch vermehrte Versuche unternehmen, um die aktive Lernzeit im Unterricht maximal auszuschöpfen. Demzufolge ist zu erwarten, dass Lehrkräfte, die danach streben, dass die Schüler gut und viel bei ihnen lernen, auch besonders auf eine kohärente Darbietung des Wissens, auf klare Zielvorgaben und Regeln für einen reibungslosen Unterrichtsablauf achten. Insgesamt wird die Hypothese formuliert:

Hypothese 2: Je mehr Lehrkräfte nach den aufgabenbezogenen Zielen: Planung/Organisation, Steuerung des Schülerverhaltens, Fachwissen sowie Lerneinfluss streben, desto positiver wird die Klassenführung im Unterricht eingeschätzt.

Interessant erscheint auch die Frage, inwieweit die selbstbezogenen Ziele nach einem guten Verhältnis von Berufs- und Privatleben sowie nach persönlicher Sicherheit beim Unterrichten mit den Merkmalen der Unterrichtsqualität assoziiert sind. Es ist denkbar, dass Lehrkräfte vor allem dann nach mehr Selbstbewusstsein und Gelassenheit im Unterricht streben, wenn sie hinsichtlich dieser Aspekte bei sich selbst noch einen großen Entwicklungsbedarf wahrnehmen. Möglicherweise unterstützen diese Ziele die Selbstaufmerksamkeit, so dass sehr stark auf die eigenen Handlungen aber auch die eigenen Fehler und Schwächen geachtet wird. Diese Fokussierung auf die eigene Person könnte kognitive Ressourcen binden, die dann weniger für die Arbeit mit den Schülern zur Verfügung stehen. Darüber hinaus wurde in mehreren Studien darauf hingewiesen, dass eine hohe Unsicherheit auf Seiten der Lehrperson oftmals mit ungünstigem Coping-Verhalten einhergeht, indem starr an Unterrichtsroutinen festgehalten wird (Munthe, 2003) oder die Schuld für Schülerversagen nicht bei sich selbst, sondern ausschließlich bei den

Schülern, anderen Lehrkräften oder in der Gesellschaft gesucht wird (Helsing, 2007). Gerade dadurch werden negative Auswirkungen von Unsicherheit auf die Unterrichtsqualität wie das lernförderliche Klima oder die Klassenführung denkbar.

Auch hinsichtlich der Ziele nach einem guten Verhältnis von Berufs- und Privatleben kann vermutet werden, dass Lehrkräfte, die danach streben nicht so viel Stress zu haben, dass keine Zeit mehr für anderes bleibt, und die nicht zum Workaholic werden wollen, ihr Engagement im Unterricht möglicherweise stärker reduzieren, was jedoch mit einer geringer ausgeprägten Unterrichtsqualität einhergehen kann. Insbesondere die in Studie 1 gefundenen positiven Zusammenhänge zwischen Zielen eines guten Verhältnisses von Berufs- und Privatleben und der Emotionalen Erschöpfung unterstützen diese Sichtweise. Insgesamt wird die Hypothese formuliert:

Hypothese 3: Je mehr Lehrkräfte nach den selbstbezogenen Zielen der Vereinbarkeit von Berufs- und Privatleben sowie nach Persönlicher Sicherheit beim Unterrichten streben, desto geringer werden das lernförderliche Klima sowie die Klassenführung im Unterricht eingeschätzt.

Hinsichtlich des Ziels der Karriere, das in Studie 1 sowohl dem selbstbezogenen als auch dem sozio-emotionalen Faktor zugeordnet werden konnte, werden zunächst keine spezifischen Hypothesen aufgestellt. Zwar könnte argumentiert werden, dass Bestrebungen sich weiterzuentwickeln und sich im Hinblick auf die Karriere von den Kollegen positiv abzuheben mit einem größeren beruflichen Engagement verbunden sein könnte, so dass die Unterrichtsqualität als sehr positiv eingeschätzt wird. Ebenso ist aber auch zu bedenken, dass Aufstiegsmöglichkeiten im Lehrerberuf nur begrenzt vorhanden sind (Döring, 1992) und die wenigen Möglichkeiten zumeist in der Übernahme von Schulleiterstellen oder der Arbeit in Kultusministerien oder Schulämtern zu sehen sind, wo weniger die Aufgabe des Unterrichtens als viel mehr organisatorische und administrative Aufgaben im Vordergrund stehen. Letzterer Argumentation folgend wäre anzunehmen, dass durch Bestrebungen, die die eigentliche Arbeit des Unterrichtens gar nicht mehr in den Mittelpunkt stellen und möglicherweise auch mit einer geringeren Begeisterung für die Arbeit mit den Schülern verbunden sind, auch mit einer geringeren Ausprägung der Qualitätsmerkmale der Klassenführung und des lernförderlichen Klimas verbunden sind. Die Frage, inwieweit Zusammenhänge zwischen dem Karrierebestreben und den Merkmalen der Unterrichtsqualität bestehen, soll aufgrund der widersprüchlichen Annahmen in dieser Arbeit daher zunächst explorativ untersucht werden.

Auch der Klärung einer weiteren Frage, soll in dieser Studie nachgegangen werden. So wurden aufbauend auf der Arbeit von Hagger und Malmberg (2011) bislang 13 Lehrerzielkategorien genauer betrachtet, welche auch in der qualitativ-induktiven Arbeit von Mansfield und Beltman (2014) in ähnlicher Weise genannt wurden. Davon abweichend, erscheint in der Untersuchung von Mansfield und Beltman (2014) jedoch eine weitere Zielkategorie besonders interessant, die sich mit Bestrebungen hinsichtlich des Vorantreibens des eigenen Lernens beschäftigt. Hierunter wurden Aussagen gefasst wie ein lebenslanger Lernender zu bleiben („*remain a researcher and continue on my learning journey*“), auch zukünftig nach Lernfortschritten und Verbesserungen zu streben („*continue professional learning and staying current*“), sowie sich hinsichtlich des Unterrichtens kontinuierlich weiter zu entwickeln („*continuous improvement in my teaching*“). Diese Aussagen zeigen Ähnlichkeiten zu den aus der Zielorientierungsforschung bekannten Lernzielorientierungen, werden hier jedoch als eigene inhaltliche Kategorie konzipiert. Interessant erscheint es, diese Lernziele zusätzlich zu den bereits benannten 13 Zielkategorien ebenfalls mit aufzunehmen und zu untersuchen, inwieweit diese positiv mit einem lernförderlichen Klima und einer guten Klassenführung verbunden sind und inwieweit sich diese Zusammenhänge auch bei Berücksichtigung der anderen Lehrerzielskalen nachweisen lassen. Ausgehend von Arbeiten der Zielorientierungsforschung, die wiederholt positive Zusammenhänge zwischen einer Lernzielorientierung der Lehrkräfte und einer von Schülern stärker wahrgenommenen Lehrerunterstützung sowie lernzielorientierten Instruktionmustern aufzeigen konnten (Butler & Schibaz, 2008; Retelsdorf et al., 2010; Thronson & Turmo, 2013), so werden auch positive Zusammenhänge der aufgrund der Zielinhaltekonzeption konzipierten Lernziele zum lernförderlichen Klima erwartet. Es ist anzunehmen, dass das Verfolgen von Lernzielen den Blick der Lehrkräfte vor allem auf die eigenen Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten ausrichtet und sich dieser Fokus auf die Veränderungsmöglichkeiten anschließend auch auf die Schüler überträgt. Somit könnte eine Atmosphäre entstehen, in der Schülern bewusst ist, dass sie auch Fehler machen können und ihnen die Möglichkeit offeriert wird sich auszuprobieren, sich selbst zu verbessern und weiterzuentwickeln, wobei stets ein freundlicher und wertschätzender Umgang miteinander im Vordergrund steht. Es wird die folgende Hypothese formuliert:

Hypothese 4: Je mehr Lehrkräfte nach Lernzielen streben, desto positiver wird das lernförderliche Klima im Unterricht eingeschätzt. Dabei wird erwartet, dass sowohl die bereits dargestellten sozio-emotionalen Lehrerziele als auch die erstmals zusätzlich

berücksichtigten Lernziele einen eigenständigen Beitrag zur Vorhersage des lernförderlichen Klimas liefern.

Es ist zu erwähnen, dass eine Limitation der ersten Studie dieser Arbeit darin bestand, dass zunächst nur auf Selbstberichtsmaße zurückgegriffen wurde. In der zweiten Studie dieser Arbeit wurde deshalb darauf geachtet, die abhängigen Variablen des lernförderlichen Klimas sowie der Klassenführung nicht nur im Selbstbericht zu erfassen, sondern auch auf die Einschätzung von geschulten Beobachtern zurückzugreifen, um Verzerrungen im Sinne einer konsistenten Selbstdarstellung zu vermeiden. Es ist daher zu überprüfen, ob sich die aufgestellten Hypothesen nicht nur im Selbst-, sondern auch im Fremdbbericht bestätigen lassen.

4.2.2. Methode

4.2.2.1. Stichprobe

An der Untersuchung nahmen 34 Klassen einer achten Jahrgangsstufe inklusive der sie im Fach Deutsch unterrichtenden Lehrkräfte (30 Frauen und 4 Männer) teil. Das Durchschnittsalter der Lehrkräfte betrug 47.22 Jahre ($SD = 8.92$) mit einer durchschnittlichen Berufserfahrung von 23.24 Jahren ($SD = 10.13$). Die Lehrkräfte unterrichteten an Gymnasien (50.0 %), Sekundarschulen (41.2 %) sowie Gesamtschulen (8.8 %). Neben dem Unterrichtsfach Deutsch unterrichteten elf Lehrpersonen ein gesellschaftliches Fach, zehn ein weiteres sprachliches Fach, sieben das Unterrichtsfach Sport sowie fünf Lehrpersonen ein musisch-künstlerisches Fach.

4.2.2.2. Erhebungsinstrumente

Lehrerziele. Zur Erfassung der Lehrerziele wurde der in Studie 1 dargestellte Fragebogen zur Erfassung von Lehrerzielen (FELZ) verwendet, der es ermöglicht insgesamt 13 Kategorien von Lehrerzielen zu ermitteln, die sowohl sozio-emotionale, aufgabenbezogene als auch selbstbezogene Inhaltsbereiche berücksichtigen. Die genauen Itemformulierungen sind nochmals im Anhang A, die internen Konsistenzen (Cronbachs alpha) in Tabelle 10 ersichtlich. Das Antwortformat reichte von 1 (stimme gar nicht zu) bis 5 (stimme vollkommen zu).

Lernförderliches Klima. Das durch die Unterrichtsbeobachtung einzuschätzende Merkmal des lernförderlichen Klimas wurde durch sechs Items der Subskala „Lernförderliches Klima und Motivierung“ des Ratingbogens zur Unterrichtsstunde von

Helmke et al. (2011) erhoben. Die Items liegen sowohl als Selbstberichts- als auch als Fremdberichtsversion vor. Ein Itembeispiel lautet: „Ich [im Fremdbericht: die Lehrkraft] war freundlich zu den Schüler/innen.“. Aufgrund der geringen Trennschärfe eines Items im Selbstbericht (s. Anhang B) wurde dieses aus der Selbstberichtsskala ausgeschlossen. Nach dieser Bereinigung lagen die internen Konsistenzen im Selbstbericht bei $\alpha = .56$, im Fremdbericht bei $\alpha = .85$. Als Maß zur Überprüfung der Beurteilerübereinstimmung wurde Cohen's Kappa berechnet, welches mit einem Mittelwert von $\kappa = .65$ nach Fleiss und Cohen (1973) als gut zu bezeichnen ist. Das Antwortformat reichte von 1 (stimme nicht zu) bis 4 (stimme zu).

Klassenführung. Die Klassenführung wurde durch fünf Items der Subskala Klassenführung des Ratingbogens zur Unterrichtsstunde von Helmke et al. (2011) erhoben. Ein Itembeispiel lautet: „Die Schüler/innen konnten ungestört arbeiten.“. Die Itemformulierungen sind im Selbst- und Fremdbericht gleichlautend. Die internen Konsistenzen lagen im Selbstbericht bei $\alpha = .61$, im Fremdbericht bei $\alpha = .79$. Cohen's Kappa erreichte einen Wert von $\kappa = .66$ für die gesamte Skala. Die Itemformulierungen und Kennwerte der Itemanalysen sind im Anhang C ersichtlich. Das Antwortformat reichte von 1 (stimme nicht zu) bis 4 (stimme zu).

4.2.2.3. Durchführung

Um eine möglichst gute Vergleichbarkeit des abgehaltenen Unterrichts zu gewährleisten, wurden nur Deutschlehrkräfte des Bundeslandes Sachsen-Anhalt, die zum Zeitpunkt der Erhebung eine achte Jahrgangsstufe unterrichteten, für die Untersuchung rekrutiert. Die Lehrkräfte wurden gebeten, ihren Unterricht von jeweils zwei Studierenden beobachten zu lassen, damit diese die Methoden einer gelungenen Unterrichtsbeobachtung praxisnah einüben könnten. Die Studierenden erhielten ein mehrwöchiges Beobachtertraining, indem sie über die Grundlagen der wissenschaftlichen Beobachtungsmethode, den Beobachterplan sowie die Nutzung des verwendeten Beobachtungsbogens informiert wurden und die Gelegenheit erhielten, mit dem Beobachtungsbogen das lernförderliche Klima sowie die Klassenführung mehrerer Hochschulseminare einschätzen und auswerten zu können. Im Rahmen der Kontaktaufnahme zu den Schulen wurden die teilnahmebereiten Lehrkräfte zudem gebeten, den Fragebogen zur Erfassung der Lehrerziele auszufüllen und zum Zeitpunkt der Unterrichtsbeobachtung an die

Studierenden zurückzugeben. Direkt im Anschluss an die beobachtete Unterrichtsstunde nahmen die Lehrkräfte die Selbsteinschätzung ihres Unterrichts vor.

4.2.3. Ergebnisse

4.2.3.1. Teststatistische Kennwerte der Lehrerzielskalen

Die Betrachtung der deskriptiven Kennwerte (s. Tabelle 10) verdeutlicht, dass die Lehrerziele bis auf die Skala Karriere alle oberhalb des statistischen Mittelwerts liegen. Die internen Konsistenzen sind bis auf vier Ausnahmen mit Werten zwischen .74 und .85 als zufriedenstellend bis gut zu bezeichnen. Ausnahmen stellen die vier Zielskalen Fachwissen, Lerneinfluss, Karriere sowie Verhältnis von Berufs- und Privatleben dar, deren interne Konsistenzen mit Werten zwischen .52 und .63 jedoch noch als akzeptabel eingeschätzt werden können. Eine Faktorenanalyse wurde nicht durchgeführt, da hierfür nach Bühner (2011) eine Stichprobe von mindestens 60 Personen, bei weniger Personen aber zumindest Itemkommunalitäten über .60 als notwendig erachtet werden, die in dieser Untersuchung jedoch nicht vorliegen.

Tabelle 10

Mittelwerte, Standardabweichungen, Trennschärfen und interne Konsistenzen der Lehrerzielskalen (N = 34)

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r_{it}</i>	α
Freude am Lehrerberuf	4.30	.61	.53–.75	.80
Beziehungen zu Kollegen	3.85	.81	.52–.81	.84
Lehrstrategien	4.23	.60	.63–.73	.84
Individuelle Unterschiede	3.82	.67	.63–.73	.85
Schülermotivierung	4.28	.51	.46–.69	.77
Beziehungen zu Schülern	4.32	.60	.30–.77	.76
Fachwissen	4.27	.48	.29–.48	.63
Planung/Organisation	4.29	.52	.47–.65	.75
Lerneinfluss	4.02	.51	.16–.48	.58
Steuerung Schülerverhalten	4.36	.56	.52–.80	.86
Karriere	2.77	.69	.17–.61	.60
Persönliche Sicherheit	4.32	.64	.40–.77	.74
Berufs- und Privatleben	3.89	.61	.13–.41	.52

Anmerkungen. r_{it} = Trennschärfe, α = Cronbachs Alpha.

Für die Konstruktion der Skala Lernziele wurden - basierend auf den Aussagen aus der Studie von Mansfield und Beltman (2014), sowie den Überlegungen der eigenen Arbeitsgruppe - insgesamt vier Items entwickelt. Die Itemformulierungen dieser neu konstruierten Skala sowie die deskriptiven Kennwerte der Items sind in Tabelle 11 dargestellt. Die Skala zeigt mit einem Mittelwert von $M = 4.02$ ($SD = .70$) eine überdurchschnittliche Zustimmung, zudem verweist Cronbachs Alpha mit einem Wert von .84 auf eine gute interne Konsistenz der Skala. Die Korrelationen zu den anderen Zielskalen (s. Tabelle 12) verdeutlichen, dass Lernziele mit Werten zwischen $r = .62$ bis $r = .74$ insbesondere hohe Zusammenhänge zu den sozio-emotionalen Zielskalen aufweisen, auch zu den aufgabenbezogenen Zielen bestehen noch substantielle Zusammenhänge mit Werten um $r = .50$.

Tabelle 11

Items und deskriptive Kennwerte der Skala Lernziele

Skala Lernziele	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r_{it}</i>
<i>In meinem Beruf als Lehrkraft strebe ich danach...</i>			
...beständig Neues zu lernen und anzuwenden.	3.71	.94	.68
...als Lehrkraft wahrgenommen zu werden, die selbst mitlernt und Interesse zeigt.	4.47	.71	.68
...mich beim Unterrichten weiterzuentwickeln.	4.00	.85	.70
...ein Lehrer zu sein, der von den Schülern lernt.	3.91	.90	.64

Anmerkung. r_{it} = Trennschärfen.

4.2.3.2. Ergebnisse zu Lehrerzielen und den Merkmalen der Unterrichtsqualität

Die Ergebnisse zeigen, dass die Unterrichtsmerkmale Klassenführung und Unterrichtsklima sowohl in der Fremd- als auch in der Selbstbeurteilung überdurchschnittliche Werte aufweisen. Das lernförderliche Klima wurde von den Lehrkräften in der Selbsteinschätzung mit $M = 3.43$ ($SD = .38$) und von den Beobachtern mit $M = 3.31$ ($SD = .54$) angegeben. Bezüglich der Klassenführung lagen die Werte in der Selbsteinschätzung bei $M = 3.44$ ($SD = .42$) und in der Fremdeinschätzung bei $M = 3.44$ ($SD = .48$).

Tabelle 12

Interkorrelationen der Lehrerzielskalen

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
(1) Freude am Lehrerberuf	—													
(2) Beziehungen zu Kollegen	.52**	—												
(3) Lehrstrategien	.76**	.52**	—											
(4) Individuelle Unterschiede	.58**	.54**	.56**	—										
(5) Schülermotivierung	.77**	.46**	.82**	.69**	—									
(6) Beziehungen zu Schülern	.57**	.65**	.49**	.64**	.59**	—								
(7) Fachwissen	.37*	.27	.34*	.30	.33	.25	—							
(8) Planung/Organisation	.33	.18	.31	.45**	.44**	.24	.57**	—						
(9) Lerneinfluss	.45**	.19	.38*	.50**	.54**	.20	.60**	.51**	—					
(10) Steuerung Schülerverhalten	.08	-.15	.18	.13	.21	.03	.38*	.64**	.24	—				
(11) Karriere	.38*	.27	.34	.33	.39*	.25	.34	.12	.26	.13	—			
(12) Persönliche Sicherheit	.27	-.03	.20	.36*	.38*	.10	.47**	.60**	.42*	.64**	.24	—		
(13) Berufs- und Privatleben	.15*	.05	.04	.20	.20	.02	.48**	.33**	.26	.08	.38*	.37*	—	
(14) Lernziele	.72**	.63**	.74**	.62**	.72**	.68**	.52**	.42*	.50**	.05	.42*	.30	.27	—

Anmerkungen. * $p < .05$, ** $p < .01$.

Insgesamt verdeutlichen die in Tabelle 13 dargestellten Korrelationen, dass zwischen den Lehrerzielskalen und den selbst- und fremdberichteten Merkmalen der Unterrichtsqualität signifikante Zusammenhänge bestehen. Während im Fremdbericht drei der sozio-emotionalen Lehrerziele signifikante Zusammenhänge zum lernförderlichen Klima aufweisen und bei zwei weiteren sozio-emotionalen Zielskalen das Signifikanzniveau von .05 nur knapp verfehlt wird, weist im Selbstbericht als einziges der sechs sozio-emotionalen Ziele nur das Ziel der Berücksichtigung individueller Unterschiede signifikante Zusammenhänge zum lernförderlichen Klima auf. Interessanterweise sind im Selbstbericht dafür substantielle Zusammenhänge zwischen drei der aufgabenbezogenen Lehrerziele und dem lernförderlichen Klima ersichtlich.

Tabelle 13

Korrelationen der Lehrerziele zum lernförderlichen Klima und der Klassenführung im Selbst- und Fremdbericht

	Lernförderliches Klima		Klassenführung	
	Selbstbericht	Fremdbericht	Selbstbericht	Fremdbericht
Freude am Lehrerberuf	.26	.31⁺	.24	.29⁺
Beziehungen zu Kollegen	.20	.35*	-.04	.07
Lehrstrategien	.25	.42*	.09	.18
Individuelle Unterschiede	.38*	.34*	.32⁺	.24
Schülermotivierung	.07	.25	.11	.23
Beziehungen zu Schülern	.28	.30⁺	.10	.35*
Fachwissen	.54**	.07	.28	-.17
Planung/Organisation	.32⁺	-.11	.55**	.06
Lerneinfluss	.16	-.07	.31⁺	.01
Steuerung Schülerverhalten	.36*	-.11	.40*	.16
Karriere	.21	.37*	-.08	.28
Persönliche Sicherheit	.28	.03	.20	-.01
Berufs- und Privatleben	.23	.17	.01	-.14
Lernziele	.33⁺	.43*	.09	.17

Anmerkungen. ⁺ $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$

Werden die Zusammenhänge der Lehrerziele zum Unterrichtsmerkmal der Klassenführung betrachtet, so zeigt sich insbesondere im Selbstbericht ein recht ähnliches Bild wie beim lernförderlichen Klima. Sowohl das sozio-emotionale Ziel der Berücksichtigung individueller Unterschiede als auch die drei aufgabenbezogenen Zielskalen: Planung und Organisation, Lerneinfluss, sowie Steuerung des Schülerverhaltens weisen substantielle Zusammenhänge zur Klassenführung auf, sofern alle Zusammenhänge als bedeutend erachtet werden, die das Signifikanzniveau von $p < .10$ nicht übersteigen. Im Fremdbbericht weist nur das den sozio-emotionalen Zielen zugeordnete Ziel der guten Beziehungen zu Schülern sowie tendenziell das Ziel der Freude am Lehrerberuf signifikante Korrelationen zur Klassenführung auf.

Auch hinsichtlich der neu konstruierten Skala der Lernziele konnten signifikante Zusammenhänge zur Unterrichtsqualität aufgezeigt werden. So zeigte sich, dass je mehr Lehrkräfte nach Lernzielen streben, auch das lernförderliche Klima sowohl von den Lehrkräften als auch von den externen Beobachtern als positiver eingeschätzt wurde.

Überprüft wurde mittels einer multiplen Regression auch, ob Lernziele als zusätzlicher Prädiktor einen Beitrag zur Vorhersage des lernförderlichen Klimas liefern können. So wurden zur Vorhersage des lernförderlichen Klimas im Fremdbbericht alle vier Zielskalen, die eine Korrelation auf dem Signifikanzniveau von 5 % zeigten, sowie die Skala Lernziele in die Analysen mit aufgenommen. Es ergab sich ein R^2 von .25, das sich jedoch nicht als signifikant erwies, was bedeutet, dass der durch die Prädiktoren vorhergesagte Anteil an der Kriteriumsvarianz in der Grundgesamtheit nicht signifikant von null verschieden war. Da die Korrelation der Lernziele im Selbstbericht nur auf dem Niveau von $p < .10$ signifikant wurde, wurde eine Regression im Selbstbericht nicht durchgeführt.

4.2.4. Diskussion

Übereinstimmend mit den Annahmen von Helmke (2012) als auch Kunter (2011) bestätigt die zweite empirische Untersuchung dieser Arbeit, dass die Ziele von Lehrkräften im engen Zusammenhang zur Unterrichtsqualität stehen. Erstmals wurden dabei jedoch auch die verschiedenen Inhalte der Ziele berücksichtigt und deren Assoziationen zu den Unterrichtsmerkmalen des lernförderlichen Klimas als auch der Klassenführung untersucht.

Gemäß Hypothese 1 ließ sich dabei im Fremdbereich zeigen, dass mit zunehmendem Streben der Lehrkräfte nach den sozio-emotionalen Zielen: Freude am Lehrerberuf, Berücksichtigung individueller Unterschiede, Beziehungen zu Schülern, Lehrstrategien sowie Beziehungen zu Kollegen, auch das lernförderliche Klima im Unterricht als positiver eingeschätzt wurde. In ähnlicher Weise konnte bereits Butler (2012) zeigen, dass soziale Ziele, die sich auf ein gutes Lehrer-Schüler-Verhältnis beziehen, mit einer sowohl von Lehrkräften als auch Schülern als stärker wahrgenommenen sozialen Unterstützung einhergehen.

Dass auch Ziele nach Freude am Lehrerberuf, also Bestrebungen mit Begeisterung zu unterrichten, positiv mit einem lernwirksamen Klima assoziiert sind, stützt die Befunde aus der Enthusiasmusforschung (Kunter et al., 2008, Kunter, 2011), in der ein hoher Enthusiasmus für das Unterrichten mit einem konstruktiven Unterrichtsklima einherging. Ergänzend zu den Ergebnissen der Enthusiasmusforschung konnte nun aber erstmals gezeigt werden, dass nicht nur die Begeisterung für das Unterrichten selbst, sondern bereits das damit assoziierte Ziel, im positiven Einklang zum lernförderlichen Klima steht. Da Ziele das Verhalten durch Prozesse der Aufmerksamkeitssteuerung, der Anstrengung und Ausdauer aber auch der Auswahl geeigneter Strategien unterstützen können, gelingt es Lehrkräften mit dem Ziel, Freude am Beruf zu haben, möglicherweise eher die angestrebte Begeisterung für das Unterrichten auch in ihren Handlungen zu zeigen, so dass sich die erlebte Freude dann in häufigerem Lob, größerer Wertschätzung der Redebeiträge und einem freundlicheren Auftreten gegenüber den Schülern niederschlägt.

Frenzel, Götz und Pekrun (2008) geben zudem zu bedenken, dass sich neben einem enthusiastischen Unterrichtsstil auch ein flexibler Einsatz von kognitiv aktivierenden und motivierenden Lehrstrategien positiv auf die Motivation der Schüler auswirken kann. Auch hierbei ließ sich in unserer Untersuchung zeigen, dass bereits das Ziel abwechslungsreiche Methoden einzusetzen, aber auch das Ziel die individuellen Unterschiede der Schüler zu berücksichtigen, positiv mit dem lernförderlichen Klima assoziiert war. Unklar bleibt lediglich, wieso der postulierte Zusammenhang zwischen dem Ziel der Schülermotivierung und dem lernförderlichen Klima nicht gefunden werden konnte.

Dass ein angestrebtes gutes Kollegenverhältnis Relevanz für den Unterricht besitzt, stützt hingegen Befunde von Eder (1996), der bereits deutlich positive Zusammenhänge zwischen der Lehrerkooperation und dem von Schülern berichteten Klima auf Schul- und Klassenebene aufzeigen konnte. Auch hierbei kann das Streben nach einem

Zusammengehörigkeitsgefühl und gegenseitigen Unterstützungsmöglichkeiten entsprechende Kooperationshandlungen unterstützen und dadurch eine vertrauensvolle Atmosphäre entstehen lassen, die sich auf das Unterrichtshandeln überträgt.

Wichtig ist zu beachten, dass die hypothesenkonformen positiven Zusammenhänge zwischen den sozio-emotionalen Lehrerzielen und dem lernförderlichen Klima nur im Fremdbbericht, nicht jedoch im Selbstbericht ermittelt werden konnten. Im Selbstbericht wies mit der Berücksichtigung individueller Unterschiede lediglich eines der sozio-emotionalen Ziele signifikante Zusammenhänge zum lernförderlichen Klima auf. Dass die anderen sozio-emotionalen Ziele im Selbstbericht entgegen den Erwartungen keine signifikanten Zusammenhänge zum Lernklima aufweisen, lässt sich möglicherweise dadurch erklären, dass durch den Fokus auf den sozio-emotionalen Zielen zwar eine besonders gute Lernatmosphäre angestrebt wurde, dass die Lehrkräfte dann aber auch bemerken, dass sie dieses hohe Idealbild - aus ihrem eigenen Blickwinkel heraus - noch nicht erreicht haben. Das heißt, auch wenn Beobachter das Unterrichtsklima schon als positiv erachteten, genügte es möglicherweise noch nicht den eigenen Ansprüchen der Lehrkräfte.

Ohne, dass dies in den Hypothesen erwartet wurde, zeigten sich im Selbstbericht darüber hinaus vor allem signifikante positive Zusammenhänge zwischen den aufgabenbezogenen Zielen: Fachwissen, Planung/Organisation und Steuerung des Schülerverhaltens zum lernförderlichen Klima. Dies kann dahingehend interpretiert werden, dass wenn Ziele verfolgt werden, sich fachlich gut auszukennen, gut vorbereitet zu sein oder im Unterricht eine gute zeitliche Planung zu haben, der Unterricht auch strukturierter und mit weniger Zeitnot vonstattengeht, so dass mehr Zeit bleibt, um zwischendurch auflockernde Bemerkungen zu machen, die Schüler zu loben oder ausreichend Zeit zum Nachdenken zu lassen. Ebenso ist denkbar, dass Ziele der Steuerung des Schülerverhaltens zu einer Etablierung von Klassenregeln geführt haben, so dass allen Unterrichtsbeteiligten von vornherein klar ist, dass jeder Redebeitrag zunächst zu würdigen ist und es dazugehört, den anderen ausreden zu lassen, woran sich auch die Lehrkraft hält und mit gutem Beispiel vorangeht. Aufgrund der Tatsache, dass diese Befunde jedoch nur im Selbstbericht gefunden wurden, ist allerdings auch nicht auszuschließen, dass diese Ergebnisse vor allem auf einer Tendenz zur positiven Selbstdarstellung beruhen.

Auch hinsichtlich der zweiten Hypothese zeigten sich im Fremd- und Selbstbericht diskrepante Ergebnisse. Die Annahmen, dass ein stärkeres Streben der Lehrkräfte nach den aufgabenbezogenen Zielen der Planung und Organisation, der Steuerung des Schülerverhaltens sowie des Lerneinflusses mit einer positiveren Einschätzung der Klassenführung einhergeht, zeigte sich nur im Selbstbericht. Der gefundene Zusammenhang steht zunächst im Einklang mit der Überlegung, dass Lehrkräfte, die danach streben, ihren Unterricht mit großer Sorgfalt zu planen und danach streben, dass sich Schüler an die aufgestellten Regeln halten, auch beizeiten auf die Einführung eines Regelsystems achten, so dass den Schülern jederzeit klar ist, welche Verhaltensweisen erwünscht sind und konsequent auf die Einhaltung dieser Regeln geachtet wird. Auch dass Lehrpersonen, die danach streben den Schülern viel beizubringen, auch in ihren Handlungen besonders auf einen pünktlichen Unterrichtsbeginn und ungestörtes Arbeiten achten, entspricht den bisherigen Erkenntnissen aus der Forschung zur Klassenführung als Management von Lernzeit (Helmke & Weinert, 1997; Seidel, 2015).

Es ist jedoch zu bedenken, dass die hypothesenkonformen Zusammenhänge nur im Selbstbericht gefunden wurden. Für die Bedeutung der Selbstberichtsdaten spricht dabei, dass die Lehrkräfte aufgrund ihrer beruflichen Tätigkeit als Experten für die Planung und Durchführung von Unterricht bezeichnet werden können, die die meiste Einsicht in die Unterrichtsstunde haben und in der Lage sind, ihr unterrichtliches Handeln subjektiv zu begründen (Clausen, 2002; Kunter & Baumert, 2006; Praetorius, 2014). Inwieweit den Schülern die Klassenregeln klar waren, ob es überhaupt welche gab, inwieweit auch augenscheinliche Abweichungen vom Thema von vornherein eingeplant waren, lässt sich leichter von der Lehrkraft selbst und viel schwerer von den externen Beobachtern einschätzen. Darüber hinaus muss jedoch auch bedacht werden, dass Selbstberichtsdaten diversen Selbstwahrnehmungsverzerrungen unterliegen können (Clausen, 2002; Praetorius, 2014). Kunter und Baumert (2006) verweisen auf selbstwertdienliche Strategien, aber auch darauf, dass Selbstberichtsdaten möglicherweise eher die intendierten als die tatsächlich erfahrenen Merkmale der Unterrichtsqualität repräsentieren. Möglicherweise führt eine starke Beschäftigung mit den aufgabenbezogenen Zielinhalten dazu, dass die entsprechenden Lehrkräfte den damit verbundenen Handlungen mehr Aufmerksamkeit schenken, und lediglich denken und wünschen, dass sie eine gute Klassenführung bereits umsetzen können, ohne dass dieses der Realität entsprechen muss. Bei Berücksichtigung dieser Nachteile der selbstberichteten Unterrichtsqualität sind die Ergebnisse hinsichtlich der zweiten Hypothese daher nur mit Vorsicht zu betrachten.

Im Fremdbbericht konnte hingegen aufgezeigt werden, dass insbesondere das Ziel nach Freude am Lehrerberuf sowie das Ziel der Beziehungen zu Schülern signifikante Zusammenhänge zur Klassenführung aufweisen. Auch wenn diese Zusammenhänge zu Beginn nicht so erwartet wurden, so erscheinen sie doch nicht unplausibel. Schon in der Untersuchung von Kunter et al. (2008) zeigte ein hoher Enthusiasmus für das Unterrichten signifikante Zusammenhänge zur fremdeingeschätzten Klassenführung. Daher erscheint es nur nachvollziehbar, dass bereits das Ziel mit Begeisterung zu unterrichten, positiv mit einer effektiveren Klassenführung assoziiert ist. Auch ist es denkbar, dass es Lehrkräften, die danach streben ein vertrauensvolles Verhältnis zu ihren Schülern aufzubauen, auch eher gelingt, allen Lernenden das Gefühl zu geben, dass sie im Fokus der Aufmerksamkeit stehen. Möglicherweise schaffen sie es, ähnlich dem Konzept der Gruppenmobilisierung nach Kounin (2006), dass alle Schüler in den Unterricht miteinbezogen werden, so dass weniger Situationen der Nichtbeachtung auftreten, die sonst in störendem Verhalten der Schüler münden könnten.

Aufgrund der bisherigen Ergebnisse lässt sich festhalten, dass im Fremdbbericht eher die sozio-emotionalen Ziele, im Selbstbericht hingegen eher die aufgabenbezogenen Lehrerziele mit den Merkmalen des lernförderlichen Klimas sowie der Klassenführung assoziiert sind. Unter Einbeziehung der dritten Hypothese ist nun zu schauen, inwieweit auch die selbstbezogenen Ziele mit den selbst- und fremdbberichteten Merkmalen der Unterrichtsqualität verknüpft sind. Entgegen den Erwartungen konnten hierbei jedoch keine Zusammenhänge zwischen Zielen der Vereinbarkeit von Berufs- und Privatleben sowie den Zielen nach Persönlicher Sicherheit beim Unterrichten aufgezeigt werden. Es ist denkbar, dass ein Verfolgen dieser Ziele, mit einem Schwerpunkt auf der eigenen Person und weniger auf der Interaktion mit Schülern und der Rolle als Wissensvermittler auch eher mit dem eigenen Erleben als mit dem konkreten Unterrichtsverhalten verbunden ist. Das heißt, vielleicht sind Bestrebungen selbstbewusst und sicher aufzutreten sowie nicht zu viel Stress im Berufsleben zu haben, für das eigene Wohlbefinden von Bedeutung, indem festgestellt wird, dass der momentane Zustand noch nicht so optimal erscheint und etwas verändert werden sollte. Möglicherweise werden diese Ziele dann vor allem deshalb gesetzt, um sich persönlich weiterzuentwickeln, ohne dass dabei schon eine Beeinflussung der beruflichen Tätigkeit entsteht. Karriereziele, welche in Studie 1 sowohl dem selbstbezogenen als auch dem sozio-emotionalen Faktor zugeordnet werden konnten, stehen darüber hinaus aber durchaus in positivem Zusammenhang zum fremdbberichteten

lernförderlichen Klima. Dies kann dahingehend interpretiert werden, dass Bestrebungen, sich als Lehrkraft weiterzuentwickeln und berufliche Aufstiegschancen zu nutzen, auch in einem größeren beruflichen Engagement resultieren können.

Ein weiteres Ziel der zweiten Studie war es, auch die Kategorie der Lernziele genauer zu untersuchen. Hierfür ließ sich eine reliable Zielskala konstruieren, die insbesondere zu den sozio-emotionalen Zielen hohe Korrelationen aufwies. In Übereinstimmung mit Hypothese 4 zeigten sich zudem die erwarteten positiven Zusammenhänge der Lernziele zum lernförderlichen Klima. Während in Arbeiten zur Zielorientierungsforschung schon wiederholt positive Zusammenhänge zwischen einer Lernzielorientierung der Lehrkräfte und einer von Schülern stärker wahrgenommenen Lehrerunterstützung sowie lernzielorientierten Instruktionmustern aufgezeigt werden konnten (Butler & Shibaz, 2008; Retelsdorf et al., 2010; Thronson & Turmo, 2013), so zeigte sich auch in der hier vorliegenden Untersuchung, dass das Verfolgen von Lernzielen sowohl im Selbstbericht als auch im Fremdbbericht mit einem positiveren lernförderlichen Klima einherging. Der Argumentation der Lernzielorientierungen folgend, sollte beim Verfolgen von Lernzielen der Fokus auf den eigenen Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten liegen und dadurch auch im Unterricht eine Atmosphäre entstehen, in der Schülern bewusst ist, dass Fehler gemacht werden können und diese zum Ausgangspunkt genommen werden, um dazulernen und sich weiter zu verbessern. Es ließ sich mittels regressionsanalytischer Methoden jedoch nicht nachweisen, dass Lernziele bei Kontrolle der anderen sozio-emotionalen Lehrerziele zur Vorhersage des lernförderlichen Klimas beitragen können.

Gesamt gesehen konnte die vorliegende Studie verdeutlichen, dass Ziele von Lehrkräften auch für das unterrichtliche Handeln bedeutsam sind, indem sich signifikante Zusammenhänge einzelner Zielinhaltsbereiche zu den Unterrichtsmerkmalen des lernförderlichen Klimas und der Klassenführung aufzeigen ließen. Problematisch erscheint, dass sich im Selbst- und Fremdbbericht zum Teil recht unterschiedliche Zusammenhänge ergaben. Es wurde aber bereits in mehreren Arbeiten festgestellt, dass sich die Übereinstimmungen zwischen Lehrerselbst- und Beobachterdaten nur als gering erweisen und stets die Vor- und Nachteile der Erhebungsmaße von Merkmalen der Unterrichtsqualität berücksichtigt werden müssen (Clausen, 2002; Hook & Rosenshine, 1979). Bei der Interpretation der Befunde ist immer darauf zu achten, dass

Selbstberichtsdaten zwar den bereits erwähnten Vorteil besitzen, dass die Lehrkräfte aufgrund ihrer beruflichen Tätigkeit eine Einschätzung aus Expertensicht abgeben können und zudem in der Lage sind, ihr Handeln auch subjektiv zu begründen, Selbstberichtsdaten besitzen jedoch den Nachteil einer geringeren Objektivität durch selbstwertdienliche Verzerrungstendenzen (Clausen, 2002; Praetorius, 2014). Demgegenüber erscheinen Beobachterdaten als deutlich objektiver, besitzen jedoch den Nachteil, dass nur ein kurzer Ausschnitt des Verhaltens berücksichtigt wird, der zudem durch die Beobachtungssituation selbst beeinflusst sein könnte (Clausen, 2002; Praetorius, 2014). Zudem liegen Beobachtern nur unzureichende Informationen über den Klassenkontext und einzelne Schüler vor, die für eine Einschätzung des Unterrichtsgeschehens aber relevant sein könnten. Clausen (2002) weist darauf hin, dass für die Erforschung unterrichtlicher Lehr-Lernprozesse im Prinzip sowohl Lehrkräfte, externe Beobachter als auch Schüler gleichermaßen ihre Berechtigung als Informationsquelle besitzen, der Anwender sich aber stets im Klaren über die Besonderheiten der jeweiligen Situation sein muss. Bei der Hypothesendiskussion wurde deshalb schon beizeiten darauf geachtet, die z. T. unterschiedlichen Befunde im Selbst- und Fremdbbericht deutlich herauszustellen und die jeweiligen Vor- und Nachteile der einzelnen Sichtweisen bei der Interpretation mit zu berücksichtigen.

Deutlich ist aber auch hervorzuheben, dass Helmke (2012) gerade die Beobachtereinschätzung als den Königsweg zur Erfassung von Unterricht beschreibt. Aufgrund der Tatsache, dass es auch für Lehrkräfte selbst von Bedeutung sein sollte, dass ihr Unterricht nicht nur subjektiv, sondern auch aus externer Sicht, wie von Schülern oder Beobachtern, als qualitativ und lernförderlich eingeschätzt wird, sind insbesondere die Befunde der Fremdbberichts nochmals deutlich hervorzuheben. Die Tatsache, dass in der vorliegenden Studie nahezu alle sozio-emotionalen Ziele mit einer positiveren Einschätzung des lernförderlichen Klimas einhergingen und insbesondere die beiden sozialen Ziele der Freude am Lehrerberuf sowie der Beziehungen zu Schülern positive Zusammenhänge zur Klassenführung zeigten, verdeutlicht, ähnlich wie in den Arbeiten zur Enthusiasmusforschung, die große Bedeutung des pädagogischen Interesses von Lehrkräften. Auch in der Forschung zum Enthusiasmus von Lehrkräften (Kunter et al., 2008) konnte gezeigt werden, dass nur der Unterrichtsenthusiasmus, und somit die Begeisterung für pädagogische Inhalte, nicht jedoch der Fachenthusiasmus, also die Begeisterung für fachliche Inhalte positiv mit den fremdbberichteten Merkmalen des lernförderlichen Klimas und der Klassenführung assoziiert war. Diese Erkenntnisse, dass

gerade sozio-emotionale Ziele mit einem von externen Beurteilern als qualitativ voll wahrgenommenen Unterricht einhergehen, können bereits in der Lehramtsausbildung eine unterstützende Wirkung auf angehende Lehrkräfte entfalten. Auch wenn angehende Lehrkräfte möglicherweise noch unsicher sind, wie sie einen guten Unterricht bewerkstelligen sollen, so kann der Befund, dass das Verfolgen von sozio-emotionalen Zielen - und viele Lehramtsstudierende nennen in ähnlicher Weise auch gerade pädagogische Gründe für die Aufnahme ihres Lehramtsstudiums (Pohlmann & Möller, 2010) - ihnen verdeutlichen, dass sie sich bereits auf dem richtigen Weg zu einem qualitativ vollen und effektiven Unterricht befinden. Ebenso können die Befunde erfahrenen Lehrkräften verdeutlichen, wie entscheidend ihre eigene motivationale Lage für den Unterricht ist. Zu sehen, dass bei den vielen Anforderungen des Lehrerberufs, gerade Bestrebungen hinsichtlich der Beziehungen zu den Schülern oder der Freude am Lehrerberuf für einen qualitativ vollen Unterricht von Bedeutung sind, indem sie ein gutes lernförderliches Klima und eine effiziente Klassenführung unterstützen, sollte Anlass dazu geben, die Lehrkräfte bei ihren sozio-emotionalen Bestrebungen und deren Verwirklichung zu bestärken. So könnten Bedingungen geschaffen werden, indem sich Lehrkräfte z. B. auch durch die Aufstellung eines entsprechenden Schulleitbilds in ihrem Anliegen unterstützt fühlen.

Natürlich müssen auch einige Limitationen der vorliegenden Untersuchung bedacht werden. So lässt sich die Frage stellen, ob ein so kurzer Beobachtungszeitraum wie die Einschätzung einer einzigen Schulstunde überhaupt ausreichend ist, um Aussagen hinsichtlich der Qualität des Unterrichts treffen zu können (vgl. Brophy, 2006). Die Arbeiten von Praetorius (2013, 2014) weisen allerdings darauf hin, dass im Gegensatz zum Qualitätsmerkmal der kognitiven Aktivierung gerade die Qualitätsmerkmale der Klassenführung wie auch der Schülerorientierung so stabil sind, dass eine einzige Unterrichtsstunde für deren Einschätzung als ausreichend erachtet werden kann.

Wie bereits angesprochen, ist als weiterer Kritikpunkt zu vermerken, dass es möglicherweise zu Reaktivitätseffekten gekommen sein könnte. So wird vielfach darauf hingewiesen, dass das Eindringen eines Beobachters in die natürliche Situation des Unterrichts sowohl das Verhalten der Lehrkräfte als auch der Schüler beeinflussen kann (Clausen 2002; Webb, Campbell, Schwartz & Sechrest, 1966). Zudem wurden die Lehrkräfte in der hier vorliegenden Untersuchung bereits vor der Unterrichtsstunde um ihre Zieleinschätzungen gebeten, so dass nicht auszuschließen ist, dass die beobachtete

Unterrichtsstunde auch bewusst anders vorbereitet und ausgeführt wurde, um einzelne positive Merkmale stärker in den Vordergrund treten zu lassen. Helmke (2012) verweist hierbei jedoch darauf, dass bestimmte Verhaltensweisen von Lehrkräften eher Routinen darstellen und sich somit kurzfristig kaum verändern lassen, wodurch auch der beobachtete Unterricht einen guten Einblick in den regulären Unterrichtsalltag bieten sollte.

Weiterhin ist zu bedenken, dass die Gestaltung des Unterrichts nicht nur von der Lehrkraft selbst, sondern auch von kontextuellen Gegebenheiten, den unterrichteten Schülerkonstellationen sowie vom Potential der Schüler abhängig ist (Clausen, 2002; Helmke, 2012; Kunter & Voss, 2011). Diese Faktoren wurden in der hier vorliegenden Untersuchung jedoch nicht weiter berücksichtigt. Möglicherweise ist es für Lehrkräfte, deren Unterricht zu einer guten Uhrzeit stattfindet, die ihre Klasse schon über längere Zeit kennen, die zurzeit ein auch für die Schüler interessantes Stoffgebiet behandeln oder deren Schüler über ähnliche Lernvoraussetzungen verfügen, auch leichter, ihre Ziele im Unterricht tatsächlich umzusetzen, als für Lehrkräfte, die unter weniger optimalen Gegebenheiten unterrichten. Auch wenn eine Konstanthaltung der Rahmenbedingungen wohl nicht realisierbar und im Sinne der natürlichen Variabilität von Unterricht auch nicht unbedingt wünschenswert ist (s. dazu auch die Problematik der Standardisierung von Unterricht in Praetorius, 2014), könnten in zukünftigen Untersuchungen dennoch verstärkt bestimmte Schülervoraussetzungen und Kontextinformationen als Kontrollvariablen berücksichtigt werden.

Für zukünftige Untersuchungen wäre auch eine größere Stichprobe erstrebenswert. Zwar ist auch die Beobachtung von 35 Unterrichtsklassen bereits mit einem hohen Aufwand verbunden, um aussagekräftige Ergebnisse mit ausreichenden Effektstärken zu erzielen, wäre eine größere Anzahl an Untersuchungsteilnehmern aber dennoch vorteilhaft. Als Erweiterung zur vorliegenden Querschnittsuntersuchung wäre es für zukünftige Studien auch hilfreich, ein längsschnittliches Untersuchungsdesign anzuvisieren, um aus den gefundenen Zusammenhängen auch Kausalaussagen ableiten zu können. Bislang wird zwar vermutet, dass das Verfolgen von Zielen zu zielkonformen Handlungen führt, die im Unterrichtsverhalten anhand der Merkmale der Klassenführung sowie des lernförderlichen Klimas ersichtlich werden. Darüber hinaus ist es aber auch denkbar, dass ausgehend von der Wahrnehmung des in den Klassen herrschenden lernförderlichen Klimas oder der Klassenführung verstärkt entsprechende Ziele verfolgt werden, um den gegenwärtigen Zustand auch in Zukunft zu halten oder sogar zu verbessern.

Trotz der Tatsache, dass sowohl das multifaktorielle Bedingungsgefüge als auch die kausalen Wirkungszusammenhänge in folgenden Arbeiten eingehender untersucht werden sollten, bietet die Untersuchung der inhaltlichen Lehrerziele bereits jetzt einen vielversprechenden Ansatz, um über die motivationalen Aspekte der Unterrichtsführung genauere Erkenntnisse zu erlangen. Insbesondere die sozio-emotionalen Lehrerziele erweisen sich dabei für die Unterrichtsqualität als sehr bedeutsam. Ähnlich wie Kunter und Trautwein (2013) anmerken, dass guter Unterricht Schüler vor allem dazu motivieren sollte, die Lernangebote tatsächlich zu nutzen, so scheinen insbesondere sozio-emotionale Bestrebungen diesem Anliegen besonders nahe zu kommen, indem sie sowohl das lernförderliche Klima als auch die Klassenführung unterstützen können.

Neben der Bedeutung der Lehrerziele für die Unterrichtsqualität interessiert im Weiteren auch die Frage, inwieweit die Lehrerziele zudem mit den Unterrichtsmethoden der Lehrkräfte in Zusammenhang stehen. Dabei ist zunächst in Betracht zu ziehen, von welchen Unterrichtsmethoden die Lehrkräfte überhaupt annehmen, dass diese sich für das Lernen der Schüler als wirksam erweisen. Inwieweit die Ziele von Lehrkräften die Einschätzung lernwirksamer Unterrichtsmethoden leiten können, soll daher im Rahmen der dritten Studie dieser Arbeit genauer untersucht werden.

4.3. Studie 3: Profile von Lehrerzielen und Unterschiede in der wahrgenommenen Wirksamkeit von Unterrichtsmethoden

4.3.1. Fragestellung und Hypothesen

In den ersten beiden Studien dieser Arbeit wurde sowohl die Entwicklung und strukturelle Überprüfung eines neuen quantitativen Messinstruments zur Erfassung inhaltlicher Lehrerziele vorgestellt als auch die Bedeutung der inhaltlichen Lehrerziele für das Unterrichtsverhalten überprüft, indem Zusammenhänge zu selbst- und fremdberichteten Merkmalen der Unterrichtsqualität aufgezeigt werden konnten. In der dritten Studie sind nun zwei weitere Forschungsanliegen zu klären. So wurde bislang noch nichts über das Zueinander der 13 Ziele in Form von Profilen ausgesagt. Ein erstes Anliegen der vorliegenden Studie ist es daher erstmal zu untersuchen, inwieweit sich Gruppen von Lehrkräften mit unterschiedlichen Zielprofilen identifizieren lassen. Dabei sollten sich die Ausprägungen der Ziele innerhalb einer Gruppe als möglichst homogen, hinsichtlich der Gruppen untereinander jedoch als möglichst heterogen erweisen. Als zweites Forschungsanliegen gilt es zu untersuchen, inwieweit sich diese verschiedenen Gruppen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften auch in ihrem unterrichtsbezogenen Denken wie den subjektiven Annahmen zur Wirksamkeit von Unterrichtsmethoden unterscheiden. Beide Untersuchungsfragen einschließlich der abgeleiteten Hypothesen werden im Folgenden (s. Abschnitt 4.3.1.1 sowie 4.3.1.2) ausführlich dargestellt.

4.3.1.1. Hypothesen zu Profilen von Lehrerzielen

Mit dem in Studie 1 dargestellten, neu entwickelten Fragebogen zu Lehrerzielen werden insgesamt 13 inhaltliche Ziele von Lehrkräften quantitativ messbar. Eine Betrachtung des Zueinanders der 13 Lehrerziele in Form von Profilen steht jedoch noch aus. Ein Anliegen der dritten Studie ist es daher, auch die Profile des Zielstrebens von Lehrkräften genauer zu untersuchen. Dabei ist anzunehmen, dass sich mehrere Gruppen von Lehrpersonen unterscheiden lassen, die spezifische Muster des Zielstrebens aufweisen. Bei der Überlegung, welche differentiellen Zielprofile sich auffinden lassen, wird in Anlehnung an die Arbeiten zur Studienwahlmotivation von Lehrkräften (Pohlmann & Möller, 2010; Retelsdorf & Möller, 2012) und der dortigen Unterscheidung zwischen einem eher pädagogischen Interesse und einem eher fachlichen Interesse, angenommen, dass sich eine Gruppe von Lehrpersonen identifizieren lässt, die vorrangig pädagogisch motiviert ist und deren Zielprofil sich durch ausgeprägte sozio-emotionale Ziele auszeichnet, sich aber auch eine andere Gruppe von Lehrkräfte identifizieren lässt, die vorrangig fachlich motiviert ist

und die sich durch ausgeprägte aufgabenbezogenen Ziele auszeichnet. Neben diesen zwei Gruppen von Lehrkräften könnten auch noch weitere Gruppen auffindbar sein, die sich z. B. durch eine noch stärkere Differenzierung auszeichnen, wobei nur einzelne sozio-emotionale oder einzelne aufgabenbezogene Ziele als besonders erstrebenswert erachtet werden. Neben einer stärkeren Differenzierung ist jedoch auch die entgegengesetzte Variante vorstellbar, indem z. B. einige Lehrkräfte ganz unspezifisch fast alle 13 Ziele als äußerst erstrebenswert erachten. Denkbar wäre zudem auch, dass einige Lehrkräfte möglicherweise vorrangig nur selbstbezogene Ziele wie persönliche Sicherheit beim Unterrichten oder ein gutes Verhältnis von Berufs- und Privatleben anstreben. Inwieweit sich hier noch weitere Gruppen mit differentiellen Zielprofilen aufzeigen lassen, soll dabei zunächst explorativ untersucht werden. Dabei ist auch zu überprüfen, ob die identifizierten Gruppen auch unabhängig von der Berufspraxis auffindbar sind und somit sowohl bei Lehramtsstudierenden als auch Referendaren als auch im Beruf stehenden Lehrkräften aufgezeigt werden können.

Insgesamt wird demnach folgende Hypothese aufgestellt:

Hypothese 1:

Sowohl bei angehenden als auch im Beruf stehenden Lehrkräften lassen sich Gruppen von Personen mit differentiellen Zielprofilen identifizieren. Es wird erwartet, dass sich eine Gruppe finden lässt, deren Zielprofil sich vornehmlich durch ausgeprägte sozio-emotionale Ziele auszeichnet und sich neben möglichen anderen Gruppen auch noch eine weitere Gruppe identifizieren lässt, deren Zielprofil sich vornehmlich durch ausgeprägte aufgabenbezogene Ziele auszeichnet.

4.3.1.2. Hypothesen zu Profilen von Lehrerzielen und Unterschieden in der wahrgenommenen Wirksamkeit von Unterrichtsmethoden

Bereits das Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts nach Helmke (2012, vgl. auch Kunter & Trautwein, 2013) verdeutlicht, dass Ziele von Lehrkräften sowohl für die Merkmale der Unterrichtsqualität, als auch für die Auswahl und den Einsatz von Unterrichtsmethoden relevant sind. Während der Zusammenhang von Lehrerzielen und Merkmalen der Unterrichtsqualität bereits in Studie 2 untersucht wurde, ist es das Anliegen der dritten Studie, nun auch die Bedeutung von Lehrerzielen für die subjektiven Einschätzungen, welche Unterrichtsmethoden sich für das Lernen der Schüler als besonders wirksam erachten, genauer zu untersuchen.

Bereits Klauer und Leutner (2012) betonen, dass es oft die Zielvorstellungen von Personen sind, die die Methodenauswahl beeinflussen. Sie nehmen an, dass das Bestreben die Kreativität, die Problemlösefähigkeit sowie das selbständige Lernen fördern zu wollen, eher mit einer Bevorzugung des entdeckenden, schülergeleiteten Lernens einhergeht, wohingegen das Bestreben eine umfangreiche und klar strukturierte Wissensbasis zu vermitteln, eher mit einer Neigung zu lehrergeleiteten Verfahren einhergeht (Klauer & Leutner, 2012). Es ist jedoch anzunehmen, dass Zielvorstellungen nicht nur hinsichtlich der Anwendung der Unterrichtsmethoden Relevanz besitzen, sondern dass sie bereits Bedeutung für die Einschätzungen und Überzeugungen hinsichtlich der Wirksamkeit dieser Methoden besitzen.

Die Frage nach der Wirksamkeit verschiedener Unterrichtsmethoden für das Lernen der Schüler, ist insbesondere von Hattie (2013) mit seiner Synthese von über 800 Metaanalysen umfangreich untersucht wurden. Dabei wurde jedoch auch ersichtlich, dass die empirischen Ergebnisse zur Wirksamkeit von Unterrichtsmethoden von Lehrkräften kaum beachtet und genutzt werden (Hattie, 2013; Köller et al., 2013). So gibt Hattie (2013) zu bedenken, dass Lehrpersonen oft eigene einflussreiche Theorien besitzen, was für sie funktioniert. Daran anknüpfend ist in der dritten Studie die Frage zu untersuchen, inwieweit es möglicherweise gerade die Ziele von Lehrkräften sind, die die Einschätzung lernwirksamer Unterrichtsmethoden leiten können. Könnte es z. B. sein, dass angelehnt an die Befunde zur Untersuchung der Zielprofile, gerade Gruppen von Lehrkräften, die sich durch stark ausgeprägte sozio-emotionale Bestrebungen auszeichnen mit einer erhöhten Wirksamkeitseinschätzung schülergeleiteter Unterrichtsmethoden assoziiert sind? Sind es dagegen möglicherweise vor allem diejenigen Gruppen von Lehrkräften, die sich durch stark ausgeprägte aufgabenbezogene Bestrebungen auszeichnen, die mit stärker ausgeprägten Wirksamkeitseinschätzungen lehrergeleiteter Unterrichtsmethoden einhergehen?

Es ist anzunehmen, dass Lehrkräfte, deren Zielprofil sich durch stark ausgeprägte sozio-emotionale Ziele auszeichnet eher diejenigen Methoden als besonders wirksam für das Lernen der Schüler erachten, die die Aktivität der Lernenden betonen, ihnen Mitsprachemöglichkeiten gewähren und zur selbstständigen Auseinandersetzung mit Wissensinhalten anregen. Diese Lehrkräfte sehen möglicherweise auch besonders deutlich, dass mit Freude und tiefgreifendem Interesse am Lerngegenstand viel intensiver und langandauernder gelernt wird und Erkenntnisse, die die Schüler selbst fasziniert haben und die sie sich selbst erarbeitet haben, auch leichter auf neue Situationen übertragen werden

können. Es ist anzunehmen, dass hierbei auch der Zusammenhang zwischen dem vielfach beschriebenen motivationalen Potential der schülergeleiteten Methoden und einem höheren konzeptuellen Verständnis und tiefergehenden Verarbeitungsstrategien (Hasselhorn & Gold, 2013; Schiefele, 2009) stärker ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerät, weshalb dann gerade diese Methoden als besonders lernwirksam erachtet werden. Auch ist denkbar, dass Lehrkräfte, deren Zielprofil sich durch ausgeprägte sozio-emotionale Ziele auszeichnet, und die dadurch auch verstärkt nach der Berücksichtigung individueller Unterschiede der Schüler sowie nach guten Beziehungen zu Schülern streben, auch eher diejenigen Methoden als wirksam erachten, bei denen es möglich ist, auf die Fähigkeiten, Bedürfnisse und Vorlieben der einzelnen Schüler differenziert einzugehen. Bekannt ist, dass bei der Unterbreitung von Aufgaben, bei denen es gelingt, dem Fähigkeitsstand der Lernenden gerecht zu werden, auch Erfolgserlebnisse der Schüler wahrscheinlicher werden, die dann zu einem höheren Selbstvertrauen und einer damit einhergehenden stärkeren Anstrengungsbereitschaft und Lernleistung führen können (Helmke, 1992; Krapp, Schiefele & Schreyer, 1993). Dies könnte bei schülergeleiteten Methoden wie der individuellen Instruktion oder dem reziproken Lehren besonders leicht möglich sein.

Insofern wird angenommen, dass Lehrkräfte, die sich durch ein Zielprofil auszeichnen, das durch stark ausgeprägte sozio-emotionale Bestrebungen charakterisiert ist, zu einer positiveren Einschätzung schülergeleiteter Unterrichtsmethoden tendieren, als Lehrkräfte, deren Zielprofil sich durch schwach ausgeprägte sozio-emotionale Bestrebungen auszeichnet. Als schülergeleitete Methoden sollen dabei die Methoden der individuellen Instruktion, des kooperativen Lernens, des reziproken Lehrens sowie des induktiven Lehrens und des entdeckenden Lehrens berücksichtigt werden. All diese Methoden zeichnen sich dadurch aus, dass die individuellen Unterschiede der Lernenden hierbei adäquat berücksichtigt werden können, die Schüler sich aktiv mit dem Unterrichtsmaterial auseinandersetzen müssen und sich kaum in der Rolle des rezeptiv Lernenden befinden, der das Wissen lediglich aufzunehmen braucht. Insgesamt wird folgende Hypothese formuliert:

Hypothese 2:

Basierend auf den clusteranalytischen Untersuchungen der Zielprofile von Lehrkräften wird angenommen, dass diejenigen Gruppen von Lehrkräften, deren Zielprofile durch stark ausgeprägte sozio-emotionale Zielbestrebungen charakterisiert sind, zu einer positiveren Wirksamkeitseinschätzung schülergeleiteter Unterrichtsmethoden tendieren, als diejenigen

Gruppen von Lehrkräften, deren Zielprofile durch schwach ausgeprägte sozio-emotionale Zielbestrebungen charakterisiert sind.

Als weitere Frage ist zu überprüfen, ob Lehrkräfte deren Zielprofil sich durch stark ausgeprägte aufgabenbezogene Ziele auszeichnet, lehrergeleitete Unterrichtsmethoden als wirksamer für das Lernen der Schüler erachten, als Lehrkräfte mit nur gering ausgeprägten aufgabenbezogenen Zielen. Es ist zu vermuten, dass Lehrkräften mit einer starken Ausprägung aufgabenbezogener Ziele vermehrt bewusst ist, dass Schüler besonders dann gut lernen, wenn sie auf eine strukturierte Lernumgebung treffen, in der Lehrkräfte die Schüler anleiten und den Wissensprozess aktiv steuern. So ist zu vermuten, dass stark ausgeprägte Bestrebungen den Unterricht gut zu planen und zu organisieren und einen echten Einfluss auf das Lernen der Schüler zu haben, die Aufmerksamkeit vermehrt auf Methoden und unterrichtliche Maßnahmen lenken, bei denen die Lehrkraft selbst aktiv auf das Lernverhalten der Schüler eingehen kann. Hierbei hat die Lehrkraft die Chance, bei zu langem Nachdenken der Schüler frühzeitig Hinweise zu unterbreiten, Ideen in die richtige Richtung zu lenken und darauf zu achten, dass die Lernergebnisse auch in einer bestimmten Zeit erreicht werden (Hasselhorn & Gold, 2013). Auch könnten insbesondere diejenigen Methoden als wirksam für das Lernen der Schüler erachtet werden, die es ermöglichen, den Lernenden innerhalb kürzester Zeit möglichst eine große Menge an Wissen und Erkenntnissen zu vermitteln. Da gerade für lehrergeleitete Methoden häufig die Übermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten im Sinne eines Wissenstransports das Leitbild darstellen (mehr als das flexible Anwenden oder der Transfer auf neue Sachverhalte) und durch Behaltensprüfungen Fehlkonzepte der Lernenden frühzeitig aufgedeckt werden können (Hasselhorn & Gold, 2013), werden diese Methoden möglicherweise als besonders lernwirksam erachtet. Auch ist denkbar, dass Lehrkräfte, deren Zielprofil sich durch ausgeprägte aufgabenbezogene Ziele auszeichnet, und die besonders nach der Steuerung des Schülerverhaltens streben, dadurch auch eher berücksichtigen, dass durch lehrergeleitete Methoden wie z. B. die direkte Instruktion, Regelabweichungen schneller erkannt und dadurch frühzeitig interveniert werden kann, was sich positiv auf die Lernleistung auswirken sollte. Schülergeleitete Verfahren, die sich durch mehr kooperative Arbeitsweisen der Schüler und erprobendem Lernen auszeichnen, aber auch mit mehr parallelen Gruppengesprächen und unterschiedlichen Arbeitsweisen und Arbeitswegen, sowie auch mit größerer Lebendigkeit und Unruhe verbunden sein

können, erscheinen daher möglicherweise weniger wirksam. Zur Überprüfung der dargelegten Annahmen, sollen als lehrergeleitete Methoden dabei die Methoden der direkten Instruktion, der regelmäßigen Tests/Leistungskontrollen, der Hausaufgaben und das Prinzip der Wiederholung der Jahrgangsstufe berücksichtigt werden. Bei diesen ist erkennbar, dass sie jeweils mit einer hohen Strukturierung des Unterrichts verbunden sind und versucht wird auch unter Beachtung der z. T. recht knappen Zeitvorgaben in den Unterrichtsstunden, die Leistungen auch in kurzer Zeit zu erreichen. Wobei im Fall der Jahrgangsstufenwiederholung davon auszugehen ist, dass der Fokus nicht nur auf den versetzungsgefährdeten Schüler gerichtet wird, sondern auch darauf liegt, dass es für die verbleibenden Schüler nun möglich erscheint, mit dem gleichen Lerntempo und Stoffumfang weiter fortzufahren. Insgesamt wird daher folgende Hypothese formuliert:

Hypothese 3:

Basierend auf den clusteranalytischen Untersuchungen der Zielprofilen von Lehrkräften wird angenommen, dass diejenigen Gruppen von Lehrkräften, deren Zielprofile durch stark ausgeprägte aufgabenbezogene Zielbestrebungen charakterisiert sind, zu einer positiveren Wirksamkeitseinschätzung lehrergeleiteter Unterrichtsmethoden tendieren, als Gruppen von Lehrkräften, deren Zielprofile durch schwach ausgeprägte aufgabenbezogene Zielbestrebungen charakterisiert sind.

Die bisherigen Hypothesen haben den Fokus vor allem auf Gruppen von Lehrkräften mit insgesamt stark ausgeprägten sozio-emotionalen oder aufgabenbezogenen Zielen gelegt. Bei der Identifizierung von weiteren Gruppen von Lehrkräften, die sich durch andere Muster des Zielstrebens auszeichnen und z. B. auch nur selbstbezogene Ziele anstreben, ist ebenfalls zu überprüfen, wie diese mit den Wirksamkeitseinschätzungen schüler- und lehrergeleiteter Unterrichtsmethoden assoziiert sind. Hierzu werden vorab jedoch keine a-priori-Hypothesen aufgestellt.

4.3.2. Methode

4.3.2.1. Stichproben

Die erste Stichprobe umfasste 188 Lehramtsstudierende, von denen 74 an der Universität Halle und 114 an der Universität Passau studierten. Der Anteil der weiblichen Studierenden lag insgesamt bei 71.3 %, der Anteil der männlichen bei 28.7 %. Das Durchschnittsalter betrug 22.98 Jahre ($SD = 3.35$), wobei sich die Probanden

durchschnittlich im fünften Semester befanden ($M = 4.99$, $SD = 1.49$). Die Studierenden hatten bereits mehrere Praktika im Umfang von durchschnittlich 149.05 Schulstunden ($SD = 121.20$) absolviert, die Anzahl der bislang selbst durchgeführten Unterrichtsstunden lag bei 13.95 Schulstunden ($SD = 31.11$). Bezüglich der Verteilung auf die Schulformen bereiteten sich 71 Studierende auf das Berufsfeld Gymnasium vor, 63 Studierende auf das Berufsfeld Sekundar-, Real- oder Hauptschule, 15 auf Förderschulen sowie 38 Studierende auf Grundschulen.

Die zweite Stichprobe umfasste 85 Referendare (70 Frauen und 15 Männer) des Bundeslandes Sachsen-Anhalt. Referendare haben die erste Phase der Lehramtsausbildung an einer Universität bereits erfolgreich absolviert und befinden sich nun in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung, die in Sachsen-Anhalt derzeit 16 Monate beträgt. Das Durchschnittsalter der Probanden lag bei $M = 27.15$ Jahren ($SD = 3.51$), die durchschnittliche Berufserfahrung bei 1.12 Jahren ($SD = .43$). Insgesamt arbeiteten 26 Referendare an einem Gymnasium, 21 an einer Sekundarschule, 13 an einer Förderschule und 25 an einer Grundschule.

Die dritte Stichprobe setzte sich aus 120 Lehrkräften der Bundesländer Sachsen und Sachsen-Anhalt zusammen. Insgesamt nahmen 63 Gymnasiallehrkräfte, 49 Sekundarschullehrkräfte, 5 Gesamtschullehrkräfte sowie 3 Förderschullehrkräfte an der Befragung teil. Aufgrund der geringen Anzahl der Förderschullehrkräfte, die zwar ebenfalls an Sekundarschulen oder Gymnasien unterrichteten, häufig aber gezielte Förderstunden anbieten oder nur für einzelne Schüler zuständig sind und daher auch andere Methoden verwenden können, wurden diese im Weiteren aus der Stichprobe ausgeschlossen. Die resultierende Lehrkräftestichprobe bestand demnach aus 117 Personen (95 Frauen und 21 Männer, sowie eine Person ohne Angabe des Geschlechts). Die Lehrkräfte waren zwischen 26 bis 62 Jahren alt ($M = 49.09$, $SD = 7.39$). Die durchschnittliche Diensterfahrung lag bei 24.54 Jahren ($SD = 9.19$).

4.3.2.2. Erhebungsinstrumente

Lehrerziele. Zur Erfassung der Lehrerziele wurden alle 13 Zielskalen aus dem in Studie 1 dargestellten Fragebogen zur Erfassung von Lehrerzielen (FELZ) verwendet. Die genauen Itemformulierungen der 13 Zielskalen: Freude am Lehrerberuf, Beziehungen zu Kollegen, Lehrstrategien, Berücksichtigung individueller Unterschiede, Schülermotivierung, Beziehungen zu Schülern, Fachwissen, Planung/Organisation, Lerneinfluss, Steuerung des Schülerverhaltens, Karriere, persönliche Sicherheit beim Unterrichten,

Verhältnis von Berufs- und Privatleben, sind nochmals im Anhang A, ersichtlich. Die internen Konsistenzen (Cronbachs alpha) der Lehrerzielskalen lagen in allen Stichproben zwischen .68 und .89, eine Ausnahme stellte lediglich die Skala Lerneinfluss in der Stichprobe der Referendare mit einem Wert von .56 dar. Eine Übersicht über die genauen internen Konsistenzen getrennt nach den jeweiligen Stichproben ist in Tabelle 15 dargestellt. Das Antwortformat der vorgegebenen Ratingskala reichte von 1 (stimme gar nicht zu) bis 5 (stimme vollkommen zu).

Wahrgenommene Wirksamkeit von Unterrichtsmethoden. Zur Einschätzung der wahrgenommenen Wirksamkeit von schüler- und lehrergeleiteten Unterrichtsmethoden wurden neun Unterrichtsmethoden und schulische Maßnahmen ausgewählt, zu denen durch die Arbeiten von Hattie (2013) bereits umfangreiche Befunde vorliegen. Alle neun Unterrichtsmethoden und schulischen Maßnahmen lassen sich aus inhaltlichen Überlegungen dabei recht deutlich entweder den schülergeleiteten oder den lehrergeleiteten Methoden zuordnen. Zudem wurde darauf geachtet, gemäß den Erkenntnissen von Hattie (2013) sowohl gering wirksame als auch hoch wirksame Methoden und/oder schulische Maßnahmen in die Untersuchung mit aufzunehmen. Jede Unterrichtsmethode und schulische Maßnahme wurde weiterhin mit einer kurzen Erklärung versehen, um den Interpretationsspielraum dessen, was sich die Lehrkräfte ansonsten unter dem kurzen Stichwort einer Methode vorstellen könnten, zu verringern. Die verwendeten Items einschließlich der dargebotenen kurzen Erklärungen sind in Tabelle 14 ersichtlich. Die kurzen Erläuterungen entstammen der Beschreibung der Methoden von Hattie (2013) oder den gängigen Definitionen in Lehrbüchern der Pädagogischen Psychologie (Hasselhorn & Gold, 2013; Klauer & Leutner, 2012). Für die Beantwortung der Frage: „Welche Unterrichtspraktiken und schulischen Maßnahmen erachten Sie für den Lernerfolg der Schüler als besonders wirksam“ stand den Probanden eine fünfstufige Ratingskala zur Verfügung. Die Ratingskala umfasste die fünf Abstufungen: 1 = nicht wirksam, 2 = kaum wirksam, 3 = einigermaßen wirksam, 4 = sehr wirksam, 5 = außerordentlich wirksam.

4.3.2.3. Durchführung

In der Stichprobe der Referendare wurde der Fragebogen als Onlineversion bereitgestellt. Die Referendare wurden durch Aufrufe in den Hauptseminaren der Referendariatsausbildung dazu angeworben, an einer Online-Umfrage zu Zielen angehender Lehrkräfte teilzunehmen. Die Teilnahme erfolgte freiwillig und wurde nicht vergütet.

In der Stichprobe der Studierenden sowie der Stichprobe der Lehrkräfte wurde der Fragebogen in gedruckter Version eingesetzt. In der Stichprobe der Studierenden erfolgte das Austeilen und Ausfüllen der Fragebögen direkt in den Seminaren der Pädagogischen Psychologie, wobei jeder ausgeteilte Fragebogen auch ausgefüllt wieder zurückgegeben wurde. In der Stichprobe der Lehrkräfte wurden 355 Fragebögen inklusive eines frankierten Rückumschlages an Gymnasien sowie Sekundar- und Gesamtschulen in Sachsen und Sachsen-Anhalt versendet. Von diesen verteilten Fragebögen kamen 120 Fragebögen vollständig ausgefüllt zurück, was einer Rücklaufquote von 33.80 % entsprach. Auch in der Studierenden- und Lehrkräftestichprobe erfolgte die Befragung freiwillig und anonym und wurde nicht vergütet.

4.3.3. Ergebnisse

4.3.3.1. Teststatistische Kennwerte der Lehrerzielskalen

Die Betrachtung der deskriptiven Kennwerte der 13 Zielskalen (s. Tabelle 15) verdeutlicht, dass die Lehrerziele in allen drei Stichproben oberhalb des Mittelwerts der Ratingskala lagen oder wie beim Ziel Karriere in der Stichprobe der Lehrkräfte diesen Wert genau erreichten. Als am stärksten ausgeprägtes Ziel erwies sich in allen drei Stichproben die Freude am Lehrerberuf. Das Ziel mit den geringsten Zustimmungswerten stellte wie bereits in den Studien 1 und 2 in allen Stichproben das Ziel Karriere dar. Dieses Ziel zeigte durch die größte bzw. zweitgrößte Standardabweichung aber auch, wie stark das Karrierestreben zwischen den Personen variierte. Eine Überprüfung der Mittelwertsunterschiede zwischen Studierenden, Referendaren und Lehrkräften ergab aufgrund der Ergebnisse der multivariaten Varianzanalyse signifikante Unterschiede hinsichtlich der acht Ziele: Freude am Lehrerberuf ($F(2, 360) = 8.62, p < .001$), Beziehungen zu Kollegen ($F(2, 360) = 5.85, p = .003$), Lehrstrategien ($F(2, 360) = 5.53, p = .004$), Berücksichtigung individueller Unterschiede ($F(2, 360) = 6.05, p = .003$), Schülermotivierung ($F(2, 360) = 6.25,$

Tabelle 14

Verwendete Items der Unterrichtsmethoden und schulischen Maßnahmen einschließlich der vorgegebenen Erklärung

Schülergeleitete Unterrichtsmethoden

- | | |
|-----------------------------|--|
| 1. Individuelle Instruktion | Den Schülern je nach ihren Lernvoraussetzungen unterschiedliche Anweisungen und Lernaufträge geben. |
| 2. Kooperatives Lernen | Im Unterricht Partner- und Gruppenarbeiten anbieten, um die gemeinsame Lösung eines Problems oder ein gemeinsames Verständnis einer Situation zu entwickeln. |
| 3. Reziprokes Lehren | Gemeinsam mit den Schülern Strategien erarbeiten, die sie zunehmend selbstständig anwenden, wobei die Schüler abwechselnd die Lehrerrolle übernehmen. |
| 4. Induktives Lehren | Den Schülern durch die Ausweitung von Einzelerfahrungen allgemeine Gesetzmäßigkeiten vermitteln. |
| 5. Entdeckendes Lehren | Den Schülern unerwartete oder komplexe Probleme präsentieren und sie die Lösung selbstständig herausfinden lassen. |

Lehrergeleitete Unterrichtsmethoden

- | | |
|--|---|
| 6. Regelmäßige Tests/Leistungskontrollen | Die Schüler schriftlich in ihrem Lernfortschritt zu kontrollieren. |
| 7. Hausaufgaben | Den Schülern Aufgaben erteilen, die sie außerhalb der normalen Unterrichtszeit zu bearbeiten haben. |
| 8. Direkte Instruktion | Den Schülern durch eine lehrergeleitete Vorgehensweise den Lernstoff präsentieren und durch Fragestellungen und anschließende Übungsaufgaben den Lernfortschritt kontrollieren. |
| 9. Wiederholung der Jahrgangsstufe | Wiederholung des letzten Schuljahres, da die geforderten Leistungen nicht erbracht wurden. |
-

Tabelle 15

Mittelwerte, Standardabweichungen und interne Konsistenzen der Lehrerzielskalen

	Studierende			Referendare			Lehrkräfte		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	α	<i>M</i>	<i>SD</i>	α	<i>M</i>	<i>SD</i>	α
<i>sozio-emotionale Ziele</i>									
Freude am Lehrerberuf	4.59	.53	.78	4.70	.46	.82	4.37	.56	.83
Beziehungen zu Kollegen	4.03	.59	.75	4.27	.56	.74	4.00	.66	.82
Lehrstrategien	4.34	.57	.79	4.46	.51	.75	4.17	.62	.83
Individuelle Unterschiede	4.07	.69	.83	4.14	.71	.86	3.84	.53	.75
Schülermotivierung	4.34	.55	.72	4.51	.49	.75	4.24	.52	.74
Beziehungen zu Schülern	4.27	.55	.73	4.43	.52	.73	4.33	.49	.72
<i>aufgabenbezogene Ziele</i>									
Fachwissen	4.28	.62	.81	4.25	.56	.69	4.27	.49	.72
Planung/Organisation	4.15	.65	.83	4.27	.48	.70	4.28	.52	.79
Lerneinfluss	4.10	.61	.73	4.21	.48	.56	4.16	.52	.73
Steuerung Schülerverhalten	3.97	.65	.82	4.16	.70	.83	4.30	.64	.88
<i>selbstbezogene Ziele</i>									
Karriere	3.45	.73	.72	3.34	.72	.73	3.00	.75	.72
Persönliche Sicherheit	4.39	.59	.80	4.26	.72	.79	4.30	.60	.68
Berufs- und Privatleben	3.99	.70	.73	4.24	.87	.89	4.10	.67	.75

Anmerkung. α = Cronbachs Alpha.

$p = .002$), Steuerung des Schülerverhaltens ($F(2, 360) = 6.62, p = .002$), Karriere ($F(2, 360) = 11.24, p < .001$) und Verhältnis von Berufs- und Privatleben ($F(2, 360) = 3.84, p = .022$). Die durchgeführten Post-hoc-Tests nach Scheffé zeigten, dass obwohl das Ziel der Freude am Lehrerberuf zwar in allen Stichproben die größte Zustimmung erfuhr, Lehrkräfte dieses jedoch in geringerem Maße anstrebten, als die Studierenden und die Referendare ($p = .008$ bzw. $p < .001$). Lehrkräfte strebten zudem auch weniger als Referendare nach neuen Lehrstrategien ($p = .005$). Auch das Ziel nach der Berücksichtigung individueller Unterschiede wurde von Lehrkräften weniger angestrebt als von Studierenden und Referendaren ($p = .016$ bzw. $p = .006$). Die durchgeführten Post-hoc-Tests nach Scheffé zeigen weiterhin, dass Referendare das Ziel nach Beziehungen zu Kollegen stärker anstrebten als Studierende und Lehrkräfte ($p = .012$ bzw. $p = .008$). Das gleiche Muster zeigte sich auch bei dem Ziel nach Schülermotivierung. Auch hier wurde das Ziel von Referendaren stärker angestrebt als von Studierenden und Lehrkräften ($p = .043$ bzw. $p = .002$). Beim Ziel der Karriere zeigte sich, dass Studierende und Referendare, die sich gewissermaßen noch auf dem Weg zum Berufsabschluss, also dem ersten oder zweiten Staatsexamen befinden, dieses Ziel stärker anstrebten als Lehrkräfte ($p < .001$ bzw. $p = .008$). Das Ziel der Steuerung des Schülerverhaltens wurde von Lehrkräften hingegen signifikant stärker angestrebt als von Studierenden ($p = .003$), das Ziel nach einem ausgewogenen Verhältnis von Berufs- und Privatleben wurde von Referendaren signifikant stärker angestrebt als von Studierenden ($p = .025$).

Insgesamt lässt sich demnach festhalten, dass gerade die sozio-emotionalen Ziele bei Lehrkräften geringer ausgeprägt waren als bei Studierenden und Referendaren, sich hinsichtlich der aufgabenbezogenen Ziele jedoch so gut wie keine signifikanten Unterschiede zwischen Lehramtsstudierenden, Referendaren und Lehrkräften feststellen ließen. Hinsichtlich der selbstbezogenen Ziele erwies es sich als interessant, dass beim Ziel Karriere, die sich noch in der Ausbildung befindlichen Studierenden und Referendare große Ähnlichkeit aufwiesen, hinsichtlich des Verhältnisses von Berufs- und Privatleben, jedoch Referendare und Lehrkräfte ähnliche Bestrebungen aufwiesen.

4.3.3.2. Clusteranalytische Untersuchung zu Zielen der Lehrkräfte

Um auch das Zueinander der 13 Lehrerziele genauer zu betrachten und zu analysieren, inwieweit sich Gruppen von Lehrkräften unterscheiden lassen, die durch differentielle Zielprofile gekennzeichnet sind, wurde ein clusteranalytisches Vorgehen gewählt. Aufgrund der gefundenen Mittelwertsunterschiede zwischen den Stichproben der

Studierenden, der Referendare sowie der Lehrkräfte wurden die Clusteranalysen jeweils getrennt für alle drei Stichproben durchgeführt, wobei fehlende Werte nach der EM-Methode imputiert wurden. Durch eine vorgeschaltete Clusteranalyse nach dem Single-Linkage-Verfahren wurden die Datensätze der drei Stichproben zudem auf Ausreißerwerte untersucht. In der Studierendenstichprobe wurden nach dem Single-Linkage-Verfahren 2 Personen (1.1 %), in der Stichprobe der Referendare eine Person (1.2 %) und in der Stichprobe der Lehrkräfte 2 Personen (1.7 %) als multivariate Ausreißer identifiziert und eliminiert. Im Folgenden werden die Ergebnisse der daraufhin durchgeführten Clusteranalyse, getrennt für alle drei Stichproben berichtet.

Studierende. Die nach der Ausreißeranalyse mit dem Single-Linkage-Verfahren nun $N = 186$ Personen umfassende Stichprobe der Studierenden wurde anschließend einer Clusteranalyse nach dem Ward-Verfahren mit der quadrierten euklidischen Distanz als Distanzmaß unterzogen. Unter Beachtung der Koeffizienten in der Zuordnungsmatrix konnte hierbei als Stelle des stärksten Heterogenitätszuwachses der Übergang von der Drei- zur Zweiclusterlösung identifiziert werden, was für eine Dreiclusterlösung der Daten spricht. Auf der Grundlage dieser Clusterzuordnung wurden die mittleren Skalenwerte für jedes Cluster berechnet (s. Tabelle 16).

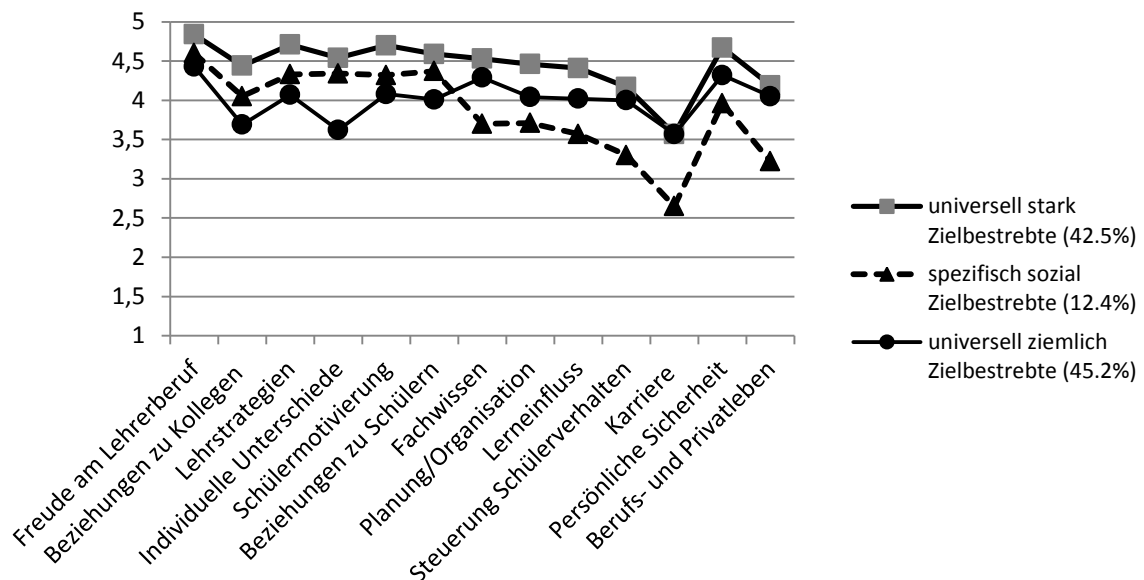


Abbildung 6. Mittelwertprofil der drei identifizierten Cluster über die 13 Skalen des FELZ in der Stichprobe der Studierenden ($N = 186$).

Zur Verdeutlichung der Unterschiede in den Clustern wurden die Zielbestrebungen des Weiteren mittels multivariater Varianzanalyse auf Unterschiede untersucht. Die in Tabelle 16 dargestellten Ergebnisse der MANOVA und der signifikant gewordenen Post-hoc-Tests nach Scheffé können hierbei aufzeigen, dass signifikante Unterschiede zwischen den Zielskalen der Clustern vorliegen. Die Mittelwerte der Zielskalen je Cluster sind graphisch zudem in Abbildung 6 dargestellt. Unter Betrachtung der Ausprägungen der Ziele in den einzelnen Clustern, lassen sich die Cluster dabei wie folgt charakterisieren:

- (1) **Cluster A** (n = 79, 42.5 %) weist vergleichsweise hohe Werte sowohl in allen sozio-emotionalen, aufgabenbezogenen als auch selbstbezogenen Zielen auf. Die Personen, die diesem Cluster zugeordnet wurden, berichten über starke Bestrebungen sowohl gute Beziehungen zu ihren Kollegen als auch zu ihren Schülern aufbauen zu wollen. Ferner berichten sie über starke Bestrebungen, die Schüler durch anregende Lehrstrategien zu motivieren, die individuellen Unterschiede der Schüler zu berücksichtigen und selbst Begeisterung am Unterrichten zu erleben. Neben diesen sozio-emotionalen Aspekten versuchen sie jedoch gleichsam auch sehr intensiv ihr Fachwissen zu erweitern, den Unterricht gut zu planen und zu organisieren, das Schülerverhalten zu steuern und einen entscheidenden Einfluss auf das Lernverhalten der Schüler zu haben. Auch selbstbezogene Aspekte werden von den Personen dieses Clusters sehr stark angestrebt, indem sowohl nach persönlicher Sicherheit beim Unterrichten als auch nach einem angemessenen Verhältnis von Berufs- und Privatleben gestrebt wird. Das Ziel nach Karriere wird nur als moderat erstrebenswert erachtet, im Vergleich zu den anderen Clustern wird aber auch hier noch der höchste Wert erreicht. Zusammenfassend lassen sich die Personen dieses Clusters als *die universell stark Zielbestrebten* bezeichnen.
- (2) **Cluster B** (n = 23, 12.4 %) weist hohe Werte in allen sozio-emotionalen Zielen auf, wohingegen aufgaben- und selbstbezogene Ziele nur durchschnittliche Werte erreichen. Die Personen, die diesem Cluster zugeordnet wurden, berichten über starke Bestrebungen sowohl ein gutes Verhältnis zu ihren Kollegen und ihren Schülern aufbauen zu wollen, die Schüler durch anregende Lehrstrategien zu motivieren, als auch die individuellen Unterschiede der Schüler zu berücksichtigen und selbst Begeisterung am Unterrichten zu erleben. Nur moderat ausgeprägt sind hingegen die aufgabenbezogenen Bestrebungen, das eigene Fachwissen zu erweitern, den Unterricht gut zu planen und zu organisieren, das Schülerverhalten zu steuern und einen Einfluss

auf das Lernen der Schüler zu haben. Auch die selbstbezogenen Ziele nach persönlicher Sicherheit beim Unterrichten als auch nach einem angemessenen Verhältnis von Berufs- und Privatleben sind vergleichsweise nur mäßig ausgeprägt. Das Ziel nach Karriere wird sogar nur als gering erstrebenswert erachtet und erreicht im Vergleich zu den anderen Clustern hierbei auch den niedrigsten Wert. Durch die spezifische starke Ausprägung der sozio-emotionalen Ziele bei nur moderat ausgeprägten aufgaben- und selbstbezogenen Zielen, lassen sich die Personen dieses Clusters zusammenfassend als **die spezifisch sozial Zielbestrebten** bezeichnen.

- (3) **Cluster C** (n = 84, 45.2 %) weist im Vergleich zu den anderen Clustern niedrigere Werte in allen sozio-emotionalen Zielen auf, wenngleich diese Werte immer noch auf ziemlich starke Bestrebungen hinweisen. Lediglich die Ziele nach guten Beziehungen zu Kollegen sowie nach der Berücksichtigung individueller Unterschiede der Schüler sind hierbei nur moderat ausgeprägt. Auch die aufgabenbezogenen und selbstbezogenen Bestrebungen sind bei den Personen dieses Clusters ziemlich stark ausgeprägt. Dabei werden gerade hinsichtlich der Ziele nach der Steuerung des Schülerverhaltens, nach Karriere sowie nach einem guten Verhältnis von Berufs- und Privatleben sogar die Ausprägungen des Clusters A erreicht. Durch das aufgezeigte Muster, indem bis auf die moderat ausgeprägten Ziele nach guten Beziehungen zu Kollegen und der Berücksichtigung individueller Unterschiede alle anderen Ziele ziemlich stark ausgeprägt sind, werden die Personen dieses Clusters zusammenfassend als **die universell ziemlich Zielbestrebten** bezeichnet.

Referendare. Ähnlich wie bei den Studierenden wurde auch in der Stichprobe der Referendare nach der Ausreißeranalyse mit dem Single-Linkage-Verfahren im Anschluss eine Clusteranalyse nach dem Ward-Verfahren mit der quadrierten euklidischen Distanz als Distanzmaß durchgeführt. Unter Beachtung der Koeffizienten in der Zuordnungsmatrix konnte hierbei als Stelle des stärksten Heterogenitätszuwachses, genau wie in der Studierendenstichprobe, der Übergang von der Drei- zur Zweiclusterlösung identifiziert werden, was ebenfalls für eine Dreiclusterlösung der Daten spricht. Auf der Grundlage dieser Clusterzuordnung wurden die mittleren Skalenwerte für jedes Cluster berechnet, die in Tabelle 17 ersichtlich sind. Zur Verdeutlichung der Unterschiede in den Clustern wurden die Zielstrebungen zudem mittels multivariater Varianzanalyse auf Unterschiede untersucht. Dabei zeigten sich die in Tabelle 17 ersichtlichen hoch signifikanten

Tabelle 16

Mittelwerte und Standardabweichungen der Lehrerzielskalen in den drei Clustern bei der Stichprobe der Lehramtsstudierenden ($N = 186$)

	Cluster A ($n = 79$) <i>die universell stark Zielbestrebten</i>		Cluster B ($n = 23$) <i>die spezifisch sozial Zielbestrebten</i>		Cluster C ($n = 84$) <i>die universell ziemlich Zielbestrebten</i>		<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Scheffé-Tests</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
<i>sozio-emotionale Ziele</i>									
Freude am Lehrerberuf	4.84	.27	4.60	.30	4.43	.46	25.36	.000	1 > 2, 3
Beziehungen zu Kollegen	4.44	.40	4.05	.41	3.69	.46	61.66	.000	1 > 2, 3; 2 > 3
Lehrstrategien	4.71	.30	4.33	.35	4.07	.46	56.20	.000	1 > 2, 3; 2 > 3
Individuelle Unterschiede	4.54	.39	4.34	.48	3.62	.50	86.32	.000	1 > 3; 2 > 3
Schülermotivierung	4.70	.25	4.32	.43	4.08	.38	69.82	.000	1 > 2, 3; 2 > 3
Beziehungen zu Schülern	4.59	.35	4.37	.43	4.01	.42	44.90	.000	1 > 3; 2 > 3
<i>aufgabenbezogene Ziele</i>									
Fachwissen	4.53	.43	3.70	.49	4.29	.47	29.44	.000	1 > 2, 3; 2 < 3
Planung/Organisation	4.46	.51	3.71	.61	4.04	.54	22.64	.000	1 > 2, 3; 2 < 3
Lerneinfluss	4.41	.45	3.57	.60	4.02	.47	31.27	.000	1 > 2, 3; 2 < 3
Steuerung Schülerverhalten	4.17	.57	3.30	.61	4.00	.52	22.08	.000	1 > 2; 2 < 3
<i>selbstbezogene Ziele</i>									
Karriere	3.57	.66	2.65	.50	3.57	.70	19.23	.000	1 > 2; 2 < 3
Persönliche Sicherheit	4.67	.35	3.96	.66	4.32	.43	28.90	.000	1 > 2, 3; 2 < 3
Berufs- und Privatleben	4.19	.60	3.22	.64	4.05	.60	23.53	.000	1 > 2; 2 < 3

Tabelle 17

Mittelwerte und Standardabweichungen der Lehrerzielskalen in den drei-Clustern bei der Stichprobe der Referendare ($N = 84$)

	Cluster A ($n = 29$) <i>die universell stark Zielbestrebten</i>		Cluster B ($n = 33$) <i>die spezifisch sozial Zielbestrebten</i>		Cluster C ($n = 22$) <i>die universell ziemlich Zielbestrebten</i>		<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Scheffé-Tests</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
<i>sozio-emotionale Ziele</i>									
Freude am Lehrerberuf	4.87	.27	4.60	.43	4.75	.36	4.32	.000	1 > 2
Beziehungen zu Kollegen	4.71	.29	4.15	.48	3.93	.54	21.64	.000	1 > 2, 3
Lehrstrategien	4.74	.30	4.40	.48	4.28	.47	8.39	.000	1 > 2, 3
Individuelle Unterschiede	4.68	.32	4.02	.71	3.68	.59	20.63	.000	1 > 2, 3
Schülermotivierung	4.78	.23	4.42	.46	4.40	.50	8.11	.001	1 > 2, 3
Beziehungen zu Schülern	4.78	.19	4.36	.47	4.17	.45	17.17	.000	1 > 2, 3
<i>aufgabenbezogene Ziele</i>									
Fachwissen	4.56	.46	3.99	.53	4.30	.41	10.89	.000	1 > 2
Planung/Organisation	4.67	.37	3.98	.39	4.20	.38	26.50	.000	1 > 2, 3
Lerneinfluss	4.54	.42	3.89	.36	4.30	.37	23.09	.000	1 > 2; 2 < 3
Steuerung Schülerverhalten	4.63	.42	3.62	.54	4.45	.50	36.91	.000	1 > 2; 2 < 3
<i>selbstbezogene Ziele</i>									
Karriere	3.53	.56	2.86	.67	3.74	.59	15.93	.000	1 > 2; 2 < 3
Persönliche Sicherheit	4.66	.41	3.73	.62	4.64	.35	35.03	.000	1 > 2; 2 < 3
Berufs- und Privatleben	4.59	.42	3.75	.96	4.67	.37	16.75	.000	1 > 2; 2 < 3

Unterschiede in allen 13 Zielen. Auch die anschließend durchgeführten Post-hoc-Tests nach Scheffé verdeutlichten die paarweise betrachteten signifikanten Unterschiede zwischen den Clustern. Diese Mittelwerte der Zielskalen je Cluster sind graphisch auch nochmals in Abbildung 7 dargestellt.

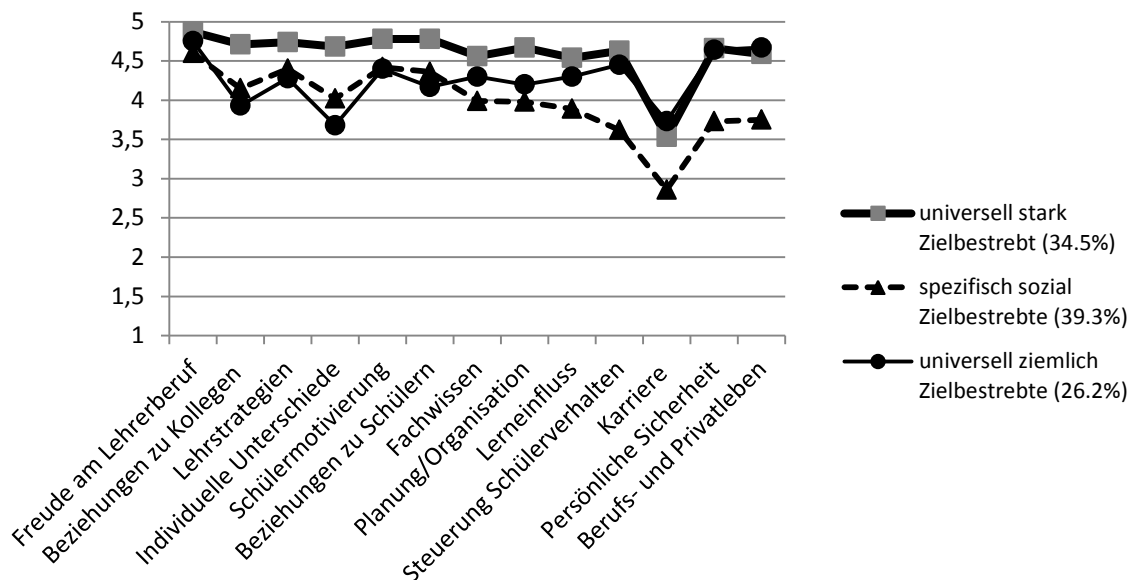


Abbildung 7. Mittelwerteprofil der drei identifizierten Cluster über die 13 Skalen des FELZ in der Stichprobe der Referendare ($N = 84$).

Die Clusterlösung und die jeweiligen Mittelwerte der Zielskalen zeigen in der Stichprobe der Referendare dabei große Ähnlichkeit zu den Ergebnissen der Studierendenstichprobe (vgl. Abb. 6), so dass sich auch hier die folgenden charakteristischen Cluster ergaben:

- (1) **Cluster A** ($n = 29$, 34.5 %) weist im Vergleich zu den anderen Clustern hohe Werte sowohl in allen sozio-emotionalen, aufgabenbezogenen als auch selbstbezogenen Zielen auf. Zusammenfassend lassen sich die Personen dieses Clusters als *die universell stark Zielbestrebt* bezeichnen.
- (2) **Cluster B** ($n = 33$, 39.3 %) weist hohe Werte in allen sozio-emotionalen Zielen auf. Auffällig ist jedoch, dass die aufgaben- und selbstbezogenen Ziele hingegen nur durchschnittliche Werte erreichen und im Gegensatz zu den anderen Clustern hierbei die niedrigsten Zustimmungswerte zu verzeichnen sind. Zusammenfassend lassen sich die Personen dieses Clusters als *die spezifisch sozial Zielbestrebt* bezeichnen.

(3) **Cluster C** ($n = 22$, 26.2 %) weist im Vergleich zu Cluster A niedrigere Werte in allen sozio-emotionalen Zielen auf, wenngleich diese Werte immer noch auf ziemlich starke Bestrebungen hinweisen. Lediglich die beiden Ziele nach guten Beziehungen zu Kollegen sowie nach der Berücksichtigung individueller Unterschiede sind hierbei nur moderat ausgeprägt. Auch die aufgabenbezogenen und selbstbezogenen Ziele sind bei den Personen dieses Clusters ziemlich stark ausgeprägt und erreichen in sechs Bereichen sogar die Ausprägungen des Clusters A. Zusammenfassend lassen sich die Personen dieses Clusters als *die universell ziemlich Zielbestrebten* bezeichnen.

Lehrkräfte. In gleicher Weisen wie bei den Studierenden und Referendaren wurde auch in der Stichprobe der Lehrkräfte nach der Ausreißeranalyse mit dem Single-Linkage-Verfahren im Anschluss eine Clusteranalyse nach dem Ward-Verfahren mit der quadrierten euklidischen Distanz als Distanzmaß durchgeführt. Unter Beachtung der Koeffizienten in der Zuordnungsmatrix konnte hierbei als Stelle des stärksten Heterogenitätszuwachses erneut der Übergang von der Drei- zur Zweiclusterlösung identifiziert werden, was ebenfalls für eine Dreiclusterlösung der Daten spricht. Auf der Grundlage dieser Clusterzuordnung wurden die mittleren Skalenwerte für jedes Cluster berechnet, die in Tabelle 18 ersichtlich sind.

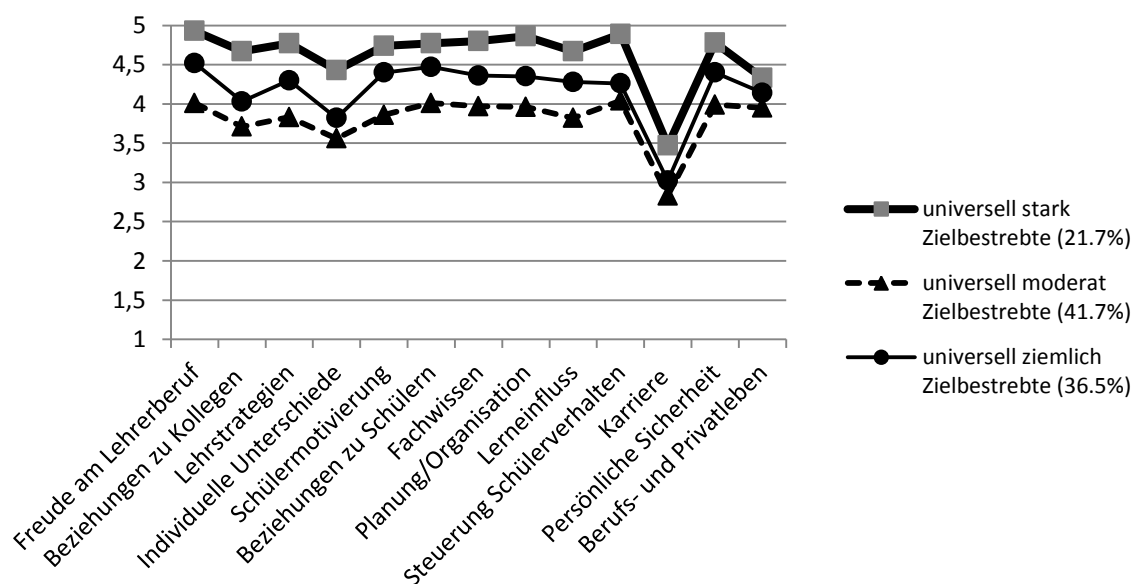


Abbildung 8. Mittelwerteprofil der drei identifizierten Cluster über die 13 Skalen des FELZ in der Stichprobe der Lehrkräfte ($N = 115$).

Ferner sind auch hier die Ergebnisse der MANOVA und der Post-hoc-Tests nach Scheffé angegeben, die verdeutlichen, dass signifikante Unterschiede zwischen den Zielskalen der Clustern vorliegen. Die Mittelwerte der Zielskalen je Cluster sind graphisch zudem in Abbildung 8 dargestellt. Trotz der ebenfalls erhaltenen Dreiclusterlösung, zeigen die jeweiligen Mittelwerte der Zielskalen jedoch einen etwas anderen Verlauf an, als dies in der Stichprobe der Studierenden und der Referendare der Fall war. Wie in Abbildung 8 ersichtlich, scheinen sich nur Gruppen von Lehrkräften unterscheiden zu lassen, die universell entweder alle Ziele sehr stark, alle Ziele ziemlich stark oder alle Ziele moderat anstreben. Für die Charakterisierung der Cluster lässt sich demnach Folgendes sagen:

- (1) **Cluster A** ($n = 25$, 21.7 %) weist vergleichsweise sehr hohe Werte sowohl in allen sozio-emotionalen, aufgabenbezogenen als auch selbstbezogenen Zielen auf. Zusammenfassend lassen sich die Personen dieses Clusters als *die universell stark Zielbestrebten* bezeichnen. Ein ähnliches Cluster existierte bereits in der Stichprobe der Studierenden und der Referendare (auch dort Cluster A).
- (2) **Cluster B** ($n = 48$, 41.7 %) weist im Vergleich zu den anderen Clustern die niedrigsten Werte in allen sozio-emotionalen, aufgabenbezogenen und selbstbezogenen Zielen auf. Lediglich beim Ziel nach einem guten Verhältnis von Berufs- und Privatleben ist gemäß Tabelle 18 ersichtlich, dass sich die Cluster bei diesem Ziel in ihren Ausprägungen nicht signifikant voneinander unterscheiden. Trotz der vergleichsweise niedrigen Ausprägungen ist zu berücksichtigen, dass die Zielausprägungen dennoch stets über dem Mittelwert der Ratingskala liegen. Die Personen dieses Clusters werden deshalb als *die universell moderat Zielbestrebten* bezeichnet. Dabei fällt auf, dass ein solches Cluster in der Stichprobe der Studierenden und der Referendare nicht existierte. Zwar gab es auch dort ein Cluster (ebenfalls Cluster B), das sich im Vergleich zu den anderen Clustern durch die niedrigsten Werte in den aufgaben- und selbstbezogenen Zielen auszeichnete, allerdings war dieses Cluster auch durch ausgesprochen hohe Werte in allen sozio-emotionalen Zielen gekennzeichnet. Ein solches Muster konnte in der Stichprobe der Lehrkräfte hingegen nicht gefunden werden.
- (3) **Cluster C** ($n = 42$, 36.5 %) weist im Vergleich zu Cluster A niedrigere Werte in allen sozio-emotionalen, aufgaben- und selbstbezogenen Zielen auf. Im Vergleich zu Cluster B werden hingegen stets höhere Werte erreicht. Die einzige Ausnahme stellt das Ziel eines guten Verhältnisses von Berufs- und Privatleben dar, bei dessen Ausprägung sich die Cluster nicht voneinander unterscheiden. Da die Bestrebungen mit Werten um

$M = 4$ und 4.5 jedoch alle auf ziemlich starke Zielbestrebungen hinweisen, werden die Personen dieses Clusters zusammenfassend als **die universell ziemlich Zielbestrebten** bezeichnet. Sie entsprechen dabei dem Muster, das sich bereits in der Stichprobe der Studierenden und der Referendare aufzeigen ließ.

Zusammenfassend lässt sich demnach festhalten, dass sowohl in der Stichprobe der Studierenden, als auch in der Stichprobe der Referendare sowie der Lehrkräfte jeweils eine Dreiclusterlösung gefunden werden konnte. Die Stichproben unterscheiden sich jedoch dahingehend, dass nur bei den Lehramtsstudierenden und den Referendaren neben dem Cluster der *universell stark Zielbestrebten* und dem Cluster der *universell ziemlich Zielbestrebten* auch ein differenziertes Muster der *spezifisch sozial Zielbestrebten* aufgefunden werden konnte. Bei den Lehrkräften findet sich ein solches differenziertes Muster hingegen nicht, hier kann nur zwischen den *universell stark Zielbestrebten*, den *universell ziemlich Zielbestrebten* und den *universell moderat Zielbestrebten* unterschieden werden. Interessanterweise verdeutlichte die Betrachtung der Zielprofile jedoch auch, dass Karrierebestrebungen in allen Stichproben und bei allen Clustern stets die geringsten Werte aufwiesen. Zudem zeigte sich bei den sozio-emotionalen Zielen, dass die Ziele der Berücksichtigung individueller Unterschiede und der Beziehungen zu Kollegen im Vergleich zu den anderen fünf sozio-emotionalen Zielen stets geringer ausgeprägt waren. Da diese Ausprägungsmuster jedoch in allen Clustern und in allen Stichproben in ähnlicher Weise zu finden waren, wurden diese Besonderheiten nicht für die Benennung oder Charakterisierung der Cluster herangezogen.

Tabelle 18

Mittelwerte und Standardabweichungen der Lehrerzielskalen in den drei Clustern bei der Stichprobe der Lehrkräfte (N = 115)

	Cluster A (n = 25) <i>die universell stark Zielbestrebten</i>		Cluster B (n = 48) <i>die universell moderat Zielbestrebten</i>		Cluster C (n = 42) <i>die universell ziemlich Zielbestrebten</i>		F	p	Scheffé-Tests
	M	SD	M	SD	M	SD			
<i>sozio-emotionale Ziele</i>									
Freude am Lehrerberuf	4.93	.17	4.01	.45	4.52	.40	50.91	.000	1 > 2, 3; 2 < 3
Beziehungen zu Kollegen	4.67	.32	3.71	.53	4.03	.43	36.52	.000	1 > 2, 3; 2 < 3
Lehrstrategien	4.77	.23	3.83	.49	4.30	.45	40.52	.000	1 > 2, 3; 2 < 3
Individuelle Unterschiede	4.43	.37	3.56	.44	3.82	.38	38.01	.000	1 > 2, 3; 2 < 3
Schülermotivierung	4.74	.33	3.86	.39	4.40	.32	57.22	.000	1 > 2, 3; 2 < 3
Beziehungen zu Schülern	4.77	.28	4.01	.48	4.47	.32	34.55	.000	1 > 2, 3; 2 < 3
<i>aufgabenbezogene Ziele</i>									
Fachwissen	4.80	.25	3.97	.31	4.36	.31	65.03	.000	1 > 2, 3; 2 < 3
Planung/Organisation	4.86	.16	3.96	.42	4.35	.39	49.89	.000	1 > 2, 3; 2 < 3
Lerneinfluss	4.67	.28	3.82	.41	4.28	.33	50.10	.000	1 > 2, 3; 2 < 3
Steuerung Schülerverhalten	4.89	.23	4.04	.55	4.26	.59	22.52	.000	1 > 2, 3
<i>selbstbezogene Ziele</i>									
Karriere	3.47	.71	2.83	.71	3.02	.59	7.53	.001	1 > 2, 3
Persönliche Sicherheit	4.78	.38	3.99	.53	4.40	.48	22.50	.000	1 > 2, 3; 2 < 3
Berufs- und Privatleben	4.33	.73	3.95	.60	4.14	.67	2.86	.061	n.s.

4.3.3.3. Teststatistische Kennwerte der wahrgenommenen Wirksamkeit der Unterrichtsmethoden

Die deskriptiven Werte zur Wirksamkeit der Unterrichtsmethoden verdeutlichen, dass in der Stichprobe der Studierenden und der Lehrkräfte alle Wirksamkeitseinschätzungen oberhalb des Skalenmittelwerts liegen und somit alle Maßnahmen zumindest als „einigermaßen wirksam“ eingeschätzt wurden (siehe Tabelle 19). Lediglich in der Gruppe der Referendare wurden die Methoden und schulischen Maßnahmen der Hausaufgaben sowie der Wiederholung der Jahrgangsstufe nur mit einem Mittelwert von 2.87 bzw. 2.66 eingeschätzt.

Die stärksten Wirksamkeitseinschätzungen ließen sich sowohl in der Stichprobe der Studierenden als auch der Referendare hinsichtlich der Unterrichtsmethoden des kooperativen Lernens, des entdeckenden Lehrens, gefolgt von der individuellen Instruktion finden. In der Lehrerstichprobe entfiel die stärkste Wirksamkeitseinschätzung hingegen auf die regelmäßigen Tests, auch hier allerdings gefolgt von der individuellen Instruktion und dem kooperativen Lernen. Auffällig ist, dass im Vergleich zu den Erkenntnissen von Hattie (2013) die Probanden die Wirksamkeit des kooperativen Lernens demnach schon recht gut einschätzen konnten, da diese Methode auch von Hattie mit einer Effektstärke von $d = .41$ als lernförderliche Methode beschrieben. Auffällig ist aber auch, dass die weiteren mit Werten über $M > 4.00$ als sehr wirksam eingeschätzten Methoden wie die individuelle Instruktion oder das entdeckende Lernen in der Untersuchung von Hattie (2013) nur Effektstärken von $d = .23$ und $.31$ erreichten und damit nicht den von Hattie (2013) vorgeschlagenen Referenzpunkt von $d = .40$ übertrafen, der ungefähr den typischen Effekt aller im Bildungsbereich denkbaren Einflüsse zusammenfasst (vgl. auch Kapitel 2.5.2). Die Studierenden, Referendare und Lehrkräfte scheinen hier also - rein deskriptiv betrachtet - zu optimistisch zu sein, was die Wirksamkeitseinschätzung dieser Methoden betrifft.

Interessant ist weiterhin, dass diejenigen Methoden, die Hattie (2013) als besonders wirksam herausstellen konnte, so das reziproke Lehren oder die direkte Instruktion, von den Personen gar nicht als solche erkannt wurden. Die außerordentlich wirksame Methode des reziproken Lehrens erreicht in keiner Stichprobe Mittelwerte zwischen vier und fünf, auch die sehr wirksame Methode der direkten Instruktion erreicht lediglich in der Lehrerstichprobe einen Mittelwert von $M = 3.60$, Referendare und Studierende sahen die Wirksamkeit dieser Methode mit Werten von $M = 3.05$ und $M = 3.14$ sogar als noch etwas geringer, auf jeden Fall aber nur als einigermaßen wirksam an.

Als interessanter Nebenbefund sei erwähnt, dass es in der Wirksamkeitseinschätzung der Unterrichtsmethoden auch signifikante Stichprobeneffekte gab, die sich zum einen hinsichtlich der schülergeleiteten Methoden des kooperativen Lernens ($F(2, 377) = 7.82, p < .001$), des reziproken Lehrens ($F(2, 377) = 10.11, p < .001$), als auch des entdeckenden Lehrens ($F(2, 377) = 14.46, p < .001$), zum anderen aber auch hinsichtlich der schülergeleiteten Methoden der direkten Instruktion ($F(2, 377) = 13.54, p < .001$), der regelmäßigen Tests ($F(2, 377) = 25.14, p < .001$), der Hausaufgaben ($F(2, 377) = 10.75, p < .001$) als auch der Wiederholung der Jahrgangsstufe ($F(2, 377) = 11.02, p < .001$) ergaben. Gemäß der im Rahmen der multivariaten Varianzanalyse durchgeführten Post-hoc-Tests nach Scheffé nahmen Lehrkräfte die Methode des kooperativen Lernens als signifikant weniger wirksam wahr, als die Studierenden und die Referendare ($p = .001$ bzw. $p = .011$). Das gleiche traf auch auf die anderen schülergeleiteten Methoden des reziproken Lehrens ($p < .001$ bzw. $p = .001$), sowie des entdeckenden Lehrens (jeweils $p < .001$) zu. Ein umgekehrtes Muster zeigte sich hinsichtlich der lehrergeleiteten Methoden der direkten Instruktion und der regelmäßigen Tests, die von Lehrkräften als signifikant wirksamer eingeschätzt wurden, als von Studierenden und Referendaren (jeweils $p < .001$). Interessanterweise hoben sich hinsichtlich der Wirksamkeitseinschätzung zu den Hausaufgaben und der Wiederholung der Jahrgangsstufe dann allerdings die Referendare von den Studierenden und den Lehrkräften ab, die sowohl die Hausaufgaben ($p < .001$ bzw. $p = .036$) als auch die Jahrgangswiederholung ($p = .001$ bzw. $p < .001$) als weniger wirksam einschätzten als die Studierenden und Lehrkräfte.

Zur Überprüfung, inwieweit dennoch in allen drei Stichproben Unterschiede zwischen den jeweiligen Ausprägungen der Lehrerziele und den Wirksamkeitseinschätzungen der schüler- und lehrergeleiteten Methoden aufgezeigt werden können, werden im Folgenden die weiteren faktorenanalytischen Befunde sowie die durchgeführten Mittelwertsvergleiche zwischen den Clustern dargestellt.

4.3.3.4. Faktorielle Struktur der wahrgenommenen Wirksamkeit der Unterrichtsmethoden

Aufgrund inhaltlicher Überlegungen (s. Kapitel 4.3.1) wurden die Methoden der individuellen Instruktion, des kooperativen Lernens, des reziproken Lehrens, des induktiven Lehrens sowie des entdeckenden Lehrens alle als schülergeleitete Methoden, die weiteren untersuchten Methoden und schulischen Maßnahmen jedoch als Vertreter der lehrergeleiteten Methoden erachtet. Überprüft wurde daraufhin, inwieweit sich auch hinsichtlich der

Wirksamkeitseinschätzung der Unterrichtsmethoden eine zweifaktorielle Lösung ergab. Bei der Durchführung einer explorativen Faktorenanalyse mit Varimax-Rotation ließen sich gemäß des Eigenwerte-Kriteriums in der Stichprobe der Studierenden zunächst drei Eigenwerte übereins, in der Stichprobe der Referendare vier und in der Lehrerstichprobe zwei Eigenwerte übereins finden. Gemäß der durchgeführten Parallelanalyse nach Horn (1965), nach der nur Faktoren extrahiert werden, deren empirisch beobachtete Eigenwerte über einem Eigenwertverlauf von Zufallswerten liegen, zeichnen sich in allen drei Stichproben jedoch nur jeweils zwei Faktoren ab. Da das Extraktionskriterium der Parallelanalyse nach Horn, nach Meinung verschiedener Autoren die beste Methode darstellt (Bühner, 2011; Fabrigar, Wegener, McCallum & Strahan, 1999; Zwick & Velicer, 1986) und sich die Annahme zweier Faktoren auch mit den inhaltlichen Erwartungen deckt, ergab sich die in Tabelle 20 ersichtliche Faktorenstruktur. Der Eigenwerteverlauf lag in der Studierendenstichprobe nach Rotation bei 2.27 und 1.84, in der Stichprobe der Referendare bei 2.19 und 1.87, sowie in der Lehrerstichprobe bei 2.62 und 1.71. Der erste Faktor klärte bei den Studierenden 25 %, der zweite 20 % der Varianz auf. Bei den Referendaren lagen die Werte bei 24 % und 21 %, bei den Lehrkräften bei 29 % und 19 %. Die Ergebnisse der Faktorenanalysen verdeutlichen, dass sich die untersuchten Unterrichtsmethoden auch hinsichtlich ihrer Wirksamkeit zwei Faktoren - den schülergeleiteten, sowie den lehrergeleiteten Methoden - zuordnen lassen. Diese Faktorenstruktur zeigt sich zudem sehr stabil über alle drei Stichproben hinweg.

4.3.3.5. Profile von Lehrerzielen und Unterschiede in der wahrgenommenen Wirksamkeit von Unterrichtsmethoden

Zur Überprüfung, inwieweit verschiedene Gruppen von Lehrkräften, die sich durch differentielle Zielprofile auszeichnen, auch mit Unterschieden in den Wirksamkeitseinschätzungen schüler- und lehrergeleiteter Unterrichtsmethoden verknüpft sind, wurden, getrennt für jede Stichprobe, Mittelwertvergleiche zwischen den unter Punkt 4.3.3.2 dargestellten Clustern und den Wirksamkeitseinschätzungen schüler- und lehrergeleiteter Unterrichtsmethoden berechnet. Die Ergebnisse der Varianzanalysen sowie der anschließend durchgeführten Post-hoc-Tests nach Scheffé sind in Tabelle 21 ersichtlich.

In der Stichprobe der Lehramtsstudierenden ließ sich hierbei feststellen, dass die *universell stark Zielbestrebten* sowie die *spezifisch sozial Zielbestrebten*, die sich allesamt durch sehr starke Ausprägungen der sozio-emotionalen Ziele auszeichnen, die

Tabelle 19

Deskriptive Kennwerte der wahrgenommenen Wirksamkeit von Unterrichtsmethoden

	<i>Studierende</i>		<i>Referendare</i>		<i>Lehrkräfte</i>		<i>Studie von Hattie (2009)</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>d</i>
Individuelle Instruktion	3.98	.85	4.13	.84	3.83	.81	.23
Kooperatives Lernen	4.16	.76	4.15	.73	3.82	.81	.41
Reziprokes Lehren	3.91	.86	3.99	.81	3.54	.94	.74
Induktives Lehren	3.63	.74	3.69	.77	3.59	.75	.33
Entdeckendes Lehren	4.14	.80	4.16	.77	3.66	.90	.31
Direkte Instruktion	3.14	.92	3.05	.79	3.60	.77	.59
Regelmäßige Tests	3.29	.97	3.18	.80	3.92	.82	.34
Hausaufgaben	3.43	.90	2.87	.94	3.23	.94	.29
Wiederholung der Jahrgangsstufe	3.16	1.09	2.66	.85	3.31	.95	-.16

Anmerkung. *d* = Effektstärke, die in der Studie von Hattie (2013) berichtet wurde.

Tabelle 20

Hauptkomponentenanalyse der wahrgenommenen Wirksamkeit von Unterrichtsmethoden mit Varimax-Rotation

	Studierende			Referendare			Lehrkräfte		
	<i>F1</i>	<i>F2</i>	<i>h</i> ²	<i>F1</i>	<i>F2</i>	<i>h</i> ²	<i>F1</i>	<i>F2</i>	<i>h</i> ²
Individuelle Instruktion	-.18	.55	.329	.69	-.08	.486	.70	.02	.491
Kooperatives Lernen	-.01	.48	.229	.80	-.21	.689	.75	-.09	.565
Reziprokes Lehren	-.15	.69	.498	.64	-.03	.413	.80	-.08	.652
Induktives Lehren	.22	.62	.428	.34	.12	.129	.61	.24	.435
Entdeckendes Lehren	-.09	.65	.424	.67	.22	.498	.68	-.02	.458
Direkte Instruktion	.71	-.15	.531	-.21	.60	.409	-.16	.74	.573
Regelmäßige Tests	.80	-.05	.649	-.01	.65	.428	.04	.48	.234
Hausaufgaben	.75	.07	.572	.19	.70	.518	.24	.58	.391
Wiederholung der Jahrgangsstufe	.66	-.10	.445	.09	.69	.482	-.09	.73	.533

Anmerkung. Faktorladungen größer .30 sind fett markiert.

schülergeleiteten Methoden als signifikant wirksamer wahrnahmen als die *universell ziemlich Zielbestrebten*, die sich durch geringere sozio-emotionale Zielausprägungen auszeichnen (jeweils $p < .001$). In Bezug auf die Wirksamkeitseinschätzung der lehrergeleiteten Unterrichtsmethoden ließ sich zudem zeigen, dass die *spezifisch sozial Zielbestrebten*, die sich im Gegensatz zu den anderen beiden Clustern durch recht geringe aufgaben- und selbstbezogene Zielausprägungen auszeichnen, die lehrergeleiteten Unterrichtsmethoden als signifikant weniger wirksam einschätzten, als die *universell stark Zielbestrebten* sowie die *universell ziemlich Zielbestrebten* (jeweils $p < .001$).

In der Stichprobe der Referendare zeigte sich ebenfalls, dass die *universell stark Zielbestrebten*, die sich durch sehr starke Ausprägungen der sozio-emotionalen Ziele auszeichnen, die schülergeleiteten Methoden als signifikant wirksamer wahrnahmen als die *universell ziemlich Zielbestrebten*, die sich durch geringere sozio-emotionale Zielausprägungen auszeichnen ($p = .005$). Überraschenderweise erachteten die *universell stark Zielbestrebten* die schülergeleiteten Methoden jedoch auch als signifikant wirksamer als die *spezifisch sozial Zielbestrebten* ($p = .021$). In Bezug auf die Wirksamkeitseinschätzung der lehrergeleiteten Unterrichtsmethoden ließ sich - ähnlich wie bei den Lehramtsstudierenden - zudem zeigen, dass die *spezifisch sozial Zielbestrebten*, die lehrergeleiteten Unterrichtsmethoden als signifikant weniger wirksam einschätzten, als die *universell stark Zielbestrebten* ($p = .028$).

In der Stichprobe der Lehrkräfte, bei der die clusteranalytische Untersuchung die drei Cluster der *universell stark Zielbestrebten*, der *universell moderat Zielbestrebten* sowie der *universell ziemlich Zielbestrebten* aufzeigen konnte, ließ sich lediglich zeigen, dass die *universell stark Zielbestrebten* die schülergeleiteten Methoden als signifikant wirksamer erachteten als die *universell moderat Zielbestrebten* ($p = .008$). Hinsichtlich der lehrergeleiteten Unterrichtsmethoden ließ sich zeigen, dass die *universell stark Zielbestrebten* die lehrergeleiteten Unterrichtsmethoden als signifikant wirksamer einschätzten, als die *universell ziemlich Zielbestrebten* ($p = .022$).

Als Erweiterung wurden sowohl in der Stichprobe der Studierenden, der Referendare als auch der Lehrkräfte auch innerhalb jedes Clusters mittels korrelativer Untersuchungen überprüft, inwieweit substanzielle Zusammenhänge zwischen den sozio-emotionalen, aufgabenbezogenen sowie selbstbezogenen Lehrerzielen und den Wirksamkeitseinschätzungen schüler- und lehrergeleiteter Unterrichtsmethoden vorliegen. Die Ergebnisse sind in Tabelle 22 und 23 dargestellt. Hierbei ließ sich zeigen, dass in der

Studierendenstichprobe sowohl innerhalb des Clusters der *universell stark Zielbestrebten* als auch des Clusters der *universell ziemlich Zielbestrebten* ein ausgeprägteres Streben nach sozio-emotionalen Zielen mit einer signifikant stärker ausgeprägten Wirksamkeitseinschätzung schülergeleiteter Unterrichtsmethoden einherging. Das Streben nach aufgabenbezogenen Zielen korrelierte hingegen signifikant mit der Wirksamkeitseinschätzung lehrergeleiteter Unterrichtsmethoden. Auch in der Stichprobe der Referendare ließen sich innerhalb des Clusters der *universell stark Zielbestrebten* die signifikant positiven Korrelationen zwischen den sozio-emotionalen Zielen und der Wirksamkeitseinschätzung schülergeleiteter Unterrichtsmethoden einerseits sowie zwischen den aufgabenbezogenen Zielen und der Wirksamkeitseinschätzung lehrergeleiteter Unterrichtsmethoden andererseits finden. Bei den Studierenden und Referendaren ließen sich innerhalb des Clusters der *spezifisch sozial Zielbestrebten* sogar signifikant negative Korrelationen zwischen den sozio-emotionalen Lehrerzielen und der Wirksamkeitseinschätzung lehrergeleiteter Unterrichtsmethoden aufzeigen. Auch in der Stichprobe der Lehrkräfte traten innerhalb des Clusters der *universell moderat Zielbestrebten* sowie des Clusters der *universell ziemlich Zielbestrebten* die signifikant positiven Korrelationen zwischen den sozio-emotionalen Zielen und der Wirksamkeitseinschätzung schülergeleiteter Unterrichtsmethoden sowie zwischen den aufgabenbezogenen Zielen und der Wirksamkeitseinschätzung lehrergeleiteter Unterrichtsmethoden deutlich hervor. Zu erwähnen ist zudem, dass in allen drei Stichproben und bei Beachtung aller drei Clusterlösungen bis auf eine Ausnahme stets keine signifikanten Korrelationen zwischen den selbstbezogenen Lehrerzielen und den schüler- oder lehrergeleiteten Unterrichtsmethoden gefunden werden konnten.

Tabelle 21

Mittelwerte und Standardabweichungen der wahrgenommenen Wirksamkeit von schüler- und lehrergeleiteten Unterrichtsmethoden in den drei Clustern sowie Ergebnisse der varianzanalytischen Vergleiche jeweils für die drei Stichproben

	Cluster A <i>die universell stark Zielbestrebten</i>		Cluster B <i>die spezifisch sozial Zielbestrebten</i>		Cluster C <i>die universell ziemlich Zielbestrebten</i>		$F_{(2,183)}$	p	Scheffé-Tests
	M	SD	M	SD	M	SD			
Stichprobe Studierende (N = 186)									
schülergeleitete Methoden	4.22	.39	4.10	.36	3.69	.45	35.29	.000	1 > 3; 2 > 3
lehrergeleitete Methoden	3.27	.79	2.59	.76	3.42	.63	13.69	.000	1 > 2; 2 < 3
Stichprobe Referendare (N = 84)							$F_{(2,81)}$		
schülergeleitete Methoden	4.29	.39	3.94	.51	3.83	.53	6.71	.002	1 > 2, 3
lehrergeleitete Methoden	3.15	.55	2.77	.58	2.97	.44	3.76	.027	1 > 2
	Cluster A <i>die universell stark Zielbestrebten</i>		Cluster B <i>die universell moderat Zielbestrebten</i>		Cluster C <i>die universell ziemlich Zielbestrebten</i>		$F_{(2,112)}$	p	Scheffé-Tests
	M	SD	M	SD	M	SD			
Stichprobe Lehrkräfte (N = 115)									
schülergeleitete Methoden	4.00	.56	3.55	.57	3.69	.57	5.08	.008	1 > 2
lehrergeleitete Methoden	3.78	.62	3.47	.53	3.39	.51	4.13	.019	1 > 3

Tabelle 22

Korrelationen der Lehrerziele zur Wirksamkeitseinschätzung schüler- und lehrergeleiteter Unterrichtsmethoden in den drei Clustern bei der Stichprobe der Studierenden und der Referendare

	Cluster A <i>die universell stark Zielbestrebten</i>		Cluster B <i>die spezifisch sozial Zielbestrebten</i>		Cluster C <i>universell ziemlich Zielbestrebten</i>	
	<i>schülergeleitete Methoden</i>	<i>lehrergeleitete Methoden</i>	<i>schülergeleitete Methoden</i>	<i>lehrergeleitete Methoden</i>	<i>schülergeleitete Methoden</i>	<i>lehrergeleitete Methoden</i>
<i>Stichprobe Studierende (N = 186)</i>						
sozio-emotionale Ziele	.32**	.11	.28	-.43*	.45**	-.12
aufgabenbezogene Ziele	.22*	.49**	.16	.11	.10	.38**
selbstbezogene Ziele	-.01	.21	-.02	.02	.09	.13
<i>Stichprobe Referendare (N = 84)</i>						
sozio-emotionale Ziele	.50**	.26	.57**	-.41*	.12	-.26
aufgabenbezogene Ziele	.16	.62**	-.14	.30	-.04	-.06
selbstbezogene Ziele	-.27	.20	-.11	-.08	-.07	-.10

Anmerkung. * $p < .05$, ** $p < .01$.

Tabelle 23

Korrelationen der Lehrerziele zur Wirksamkeitseinschätzung schüler- und lehrergeleiteter Unterrichtsmethoden in den drei Clustern bei der Stichprobe der Lehrkräfte

	Cluster A <i>die universell stark Zielbestrebten</i>		Cluster B <i>universell moderat Zielbestrebten</i>		Cluster C <i>universell ziemlich Zielbestrebten</i>	
	<i>schülergeleitete Methoden</i>	<i>lehrergeleitete Methoden</i>	<i>schülergeleitete Methoden</i>	<i>lehrergeleitete Methoden</i>	<i>schülergeleitete Methoden</i>	<i>lehrergeleitete Methoden</i>
<i>Stichprobe Lehrkräfte (N = 115)</i>						
sozio-emotionale Ziele	.37	-.02	.30*	-.17	.41**	-.11
aufgabenbezogene Ziele	.19	.22	-.26	.41**	-.32*	.35*
selbstbezogene Ziele	-.14	.31	-.11	.48**	-.24	.26

*Anmerkung. *p < .05, **p < .01.*

4.3.4. Diskussion

4.3.4.1. Diskussion zu Profilen von Lehrerzielen

Die dargestellte Untersuchung versuchte erstmals auch den Bezug der 13 inhaltlichen Lehrerziele zueinander, genauer zu analysieren. Dabei wurde untersucht, inwieweit sich mittels eines clusteranalytischen Vorgehens verschiedene Gruppen von Lehrkräften mit unterschiedlichen Zielprofilen identifizieren und charakterisieren lassen. Insgesamt sprechen die Ergebnisse dafür, dass bei den hier untersuchten angehenden und im Beruf stehenden Lehrkräften jeweils drei Gruppen unterschiedlichen Zielstrebens auffindbar sind. So ließen sich in der Stichprobe der Lehramtsstudierenden und der Referendare insgesamt drei Cluster aufzeigen, die als die *universell stark Zielbestrebten*, die *spezifisch sozial Zielbestrebten* sowie die *universell ziemlich Zielbestrebten* bezeichnet werden können. Während sich die universell stark Zielbestrebten dadurch auszeichnen, dass vergleichsweise stark ausgeprägte Werte sowohl in allen sozio-emotionalen, aufgabenbezogenen als auch selbstbezogenen Zielen erreicht werden, zeichnen sich die spezifisch sozial Zielbestrebten dadurch aus, dass zwar hohe Werte in allen sozio-emotionalen Zielen berichtet werden, wohingegen aufgaben- und selbstbezogene Ziele jedoch nur durchschnittlich ausgeprägt sind und im Gegensatz zu den anderen Clustern hierbei die niedrigsten Zustimmungswerte zu verzeichnen sind. Die universell ziemlich Zielbestrebten weisen im Vergleich zu den universell stark Zielbestrebten zwar etwas niedrigere Werte in allen sozio-emotionalen Zielen auf, wobei diese Werte immer noch auf ziemlich starke Bestrebungen hinweisen. Auch die aufgabenbezogenen und selbstbezogenen Bestrebungen sind bei den Personen dieses Clusters ziemlich stark ausgeprägt und erreichen teilweise sogar die Ausprägungen der universell stark Zielbestrebten. Auch in der Stichprobe der Lehrkräfte ließ sich eine Dreiclusterlösung aufzeigen, wobei sich ebenfalls die *universell stark Zielbestrebten* von den *universell ziemlich Zielbestrebten* unterscheiden lassen. Im Gegensatz zur Stichprobe der Studierenden und der Referendare ließ sich bei den Lehrkräften ein Cluster der spezifisch sozial Zielbestrebten hingegen nicht finden. Stattdessen zeichnet sich das dritte Cluster durch insgesamt recht geringe Zielausprägungen aus, da gerade im Vergleich zu den anderen Clustern, die niedrigsten Werte in allen sozio-emotionalen, aufgabenbezogenen und selbstbezogenen Zielen erreicht wurden. Trotz der vergleichsweise niedrigen Ausprägungen ist zu berücksichtigen, dass die Zielausprägungen dennoch stets über dem Mittelwert der Ratingskala liegen, so dass die Personen dieses Clusters als die *universell moderat Zielbestrebten* bezeichnet werden können.

Insgesamt konnte die clusteranalytische Untersuchung zu den inhaltlichen Zielen von Lehrkräften demnach verdeutlichen, dass verschiedene Gruppen von Lehrkräften unterschieden werden können, die sich im Hinblick auf die Ausprägung ihrer Ziele innerhalb der jeweiligen Gruppe als recht homogen erweisen und sich von anderen Gruppen unterscheiden. Überraschenderweise zeigte sich hinsichtlich der verschiedenen Zielinhalte jedoch zumeist kein stark differenziertes Zielmuster. So fand sich in Übereinstimmung mit Hypothese 1 zwar ein Cluster, das sich durch spezifisch stark ausgeprägte sozio-emotionale Ziele auszeichnet, die Annahme, dass weitere Cluster sich durch spezifisch stark ausgeprägte aufgabenbezogene Ziele auszeichnen könnten, ließ sich hingegen nicht bestätigen. Auch die Überlegung, dass sich Gruppen von Lehrkräften unterscheiden lassen, in denen sogar nur einzelne sozio-emotionale oder z. B. einzelne selbstbezogene Ziele als besonders erstrebenswert erachtet würden, konnten nicht bestätigt werden. Trotz der z. T. unerwarteten Befunde, zeigen sich hinsichtlich der Ergebnisse doch auch gewisse Ähnlichkeiten zu der Untersuchung von Billich-Knapp, Künsting und Lipowsky (2012), die ebenfalls anhand von Profilvergleichungen verdeutlichte, dass auch bei Grundschullehrerstudierenden hinsichtlich ihrer motivationalen Ausrichtung nicht von einer homogenen Gruppe auszugehen ist, sondern zwischen einer motivational ausgewogenen Gruppe (die sowohl pädagogisch als auch nahezu gleichermaßen fachlich interessiert ist), einer vorrangig pädagogisch motivierten Gruppe (die dem pädagogischen Interesse die höchste Bedeutung beimisst) und einer nutzenorientiert-pragmatischen Gruppe (die vor allem der Vereinbarkeit von Beruf und Familie, der Beschäftigungssicherheit und einer guten Bezahlung eine hohe Bedeutung beimisst), unterschieden werden kann. Insbesondere die ersten beiden Gruppen weisen demnach recht große Ähnlichkeit zu denen in der vorliegenden Studierenden- und Referendarstichprobe aufgefundenen Clustern der universell stark Zielbestrebten und der spezifisch sozial Zielbestrebten auf. Hierbei ist es denkbar, dass ein verstärkt pädagogisches oder aber sowohl stark pädagogisches und fachliches Interesse, sich auch in diesbezüglichen verstärkt sozio-emotionalen oder aufgabenbezogenen Zielen widerspiegeln kann. Die theoretische Ausbildung im Lehramtsstudium könnte dann Gelegenheiten bieten, die eigenen Bestrebungen weiter zu verfestigen, indem Personen mit sozio-emotionalen Bestrebungen vor allem Inhalte vertiefen und auch entsprechende Seminare wählen könnten, in denen Themen wie Schülermotivierung oder die Berücksichtigung individueller Unterschiede erörtert werden. Personen mit aufgabenbezogenen Bestrebungen vertiefen dann möglicherweise vor allem Inhalte in

denen es z. B. verstärkt um Fachwissensvermittlung geht. Dabei ist jedoch zu bedenken, dass zur tatsächlichen Schwerpunktsetzung im Studium oder unterschiedlichen Noten in verschiedenen Themengebieten aufgrund der bisherigen Untersuchungen derzeit noch keine Erkenntnisse vorliegen, die sich jedoch für zukünftige Studien als wünschenswert erweisen.

Als weiterer Punkt ist zudem der Frage nachzugehen, warum sich die Clusterstruktur in der Stichprobe der Lehrkräfte von der der Studierenden und der Referendare unterscheidet und sich das Cluster der spezifisch sozial Zielbestrebten in der Stichprobe der Lehrkräfte nicht finden lässt. Eine Erklärungsmöglichkeit besteht darin, dass mit zunehmender Berufspraxis die eigenen Bestrebungen mit den im Schulalltag bestehenden Umsetzungsmöglichkeiten abgeglichen werden und somit auch mehr Momente für Zielveränderungen und -anpassungen notwendig erscheinen könnten. Möglicherweise erleben gerade die Lehrkräfte, die zu Beginn ihrer Karriere speziell die sozio-emotionalen Ziele als besonders bedeutend erachteten, dass sie ihren Zielen nicht in dem gewünschten Maße nachkommen können und sie in vielen Unterrichtssituationen anstelle ihrer eigentlichen Vorhaben eher kurzfristig auf die jeweilige Situation reagieren müssen und dadurch zunächst ganz andere Ziele wesentlich erscheinen. Bereits in der Untersuchung von Dann und Humpert (1987) wurde in ähnlicher Weise darauf hingewiesen, dass in vielen Unterrichtssituationen, statt der eigentlich angestrebten Ziele, oftmals zunächst das Ziel der Reduzierung von Unterrichtsstörungen oder einer schnellen Fortsetzung des Unterrichts vordringlich erscheint. Möglich wäre demnach, dass die spezifischen sozio-emotionalen Ziele aufgegeben werden, da sie sich nicht als in diesem Maße realisierbar erweisen oder auch durch die stärkere Wahrnehmung der Bedeutsamkeit aufgabenbezogener Ziele sowohl sozio-emotionale als auch aufgabenbezogene Ziele gleichermaßen angestrebt werden und dadurch kein differentielles Zielprofil mehr ersichtlich ist. Neben der Auffälligkeit, dass in der Stichprobe der Lehrkräfte tatsächlich nur noch Cluster aufzufinden sind, die sich durch universelle Zielbestrebungen auszeichnen, wurde zudem mit dem Cluster der universell moderat Zielbestrebten auch erstmal ein Muster erkennbar, indem insgesamt nur noch verhältnismäßig geringe Werte in allen Zielausprägungen ersichtlich sind. Da dieses Muster in den Stichproben der Studierenden und Referendare nicht gefunden wurde, stellt sich die Frage, ob bedingt durch die längere Berufspraxis und die zunehmende Auseinandersetzung mit den tagtäglichen Anforderungen des Lehrerberufs, einige Lehrkräfte letztlich auch nicht mehr die Kraft und Energie besitzen, sich hohe Ziele zu setzen und diesen dann nachzukommen.

In diesem Zusammenhang erscheinen auch die Befunde der Lehrerbelastungsforschung interessant (Schaarschmidt, Kieschke & Fischer, 1999). So wird in den Arbeiten von Schaarschmidt (Schaarschmidt & Fischer, 2008; Schaarschmidt et al., 1999) hinsichtlich des Belastungserlebens u. a. auch explizit ein Risikotyp (sogenannter Risikotyp B) benannt, der durch geringe Ausprägungen des Arbeitsengagements, eine hohe Resignationstendenz, eine geringe Problembewältigung sowie negative Emotionen gekennzeichnet ist. In diesem Sinne wäre denkbar, dass Lehrkräfte mit solchem ausgeprägten Belastungserleben auch nur noch über wenige und zudem gering ausgeprägte berufliche Ziele berichten.

In dieser Hinsicht erscheint es auch relevant, dass bei der Betrachtung des Ziels nach einem ausgewogenen Verhältnis von Berufs- und Privatleben, sich die aufgefundenen drei Lehrkräftecluster in ihren Werten nicht signifikant voneinander unterscheiden. Dies lässt die Vermutung aufkommen, dass den universell und ziemlich stark Zielbestrebten dieses Ziel zwar durchaus wichtig ist, es im Vergleich zu den anderen Zielen aber eher einen untergeordneten Stellenwert einnimmt. Bei den universell moderat Zielbestrebten, die insgesamt recht geringe Zielausprägungen aufweisen, erscheint jedoch gerade das Ziel nach einem ausgewogenen Verhältnis von Berufs- und Privatleben eine stärkere Bedeutung zu besitzen. Auch dieser Befund unterstützt die Überlegung, dass die universell moderat Zielbestrebten möglicherweise nicht mehr die Energie besitzen, um sich viele stark ausgeprägte berufliche Ziele zu setzen und die starke Fokussierung auf ein ausgewogenes Verhältnis von Berufs- und Privatleben den Versuch darstellt, wieder mehr auf einen beruflichen Ausgleich und genügend Erholungsmöglichkeiten zu achten.

Bei der Interpretation ist jedoch zu beachten, dass die hier verfügbaren Daten nur als Querschnittsuntersuchung vorliegen und daher über die Entwicklung der Lehrerziele vom Studium bis zum Lehrerberuf, über Veränderungen im Falle von Realisierungshindernissen oder Zusammenhänge zur Lehrerbelastung zunächst nur Vermutungen angestellt werden können. Längsschnittstudien, die genauer untersuchen, inwieweit sich das Zielstreben über die Zeit und bei Berücksichtigung weiterer Einflussfaktoren verändert, wären für zukünftige Untersuchungen wünschenswert.

4.3.4.2. Diskussion zu Profilen von Lehrerzielen und Unterschieden in der wahrgenommenen Wirksamkeit von Unterrichtsmethoden

Ein weiteres Anliegen der vorliegenden Studie bestand darin, zu untersuchen, inwieweit die Ziele von Lehrkräften auch für die Wirksamkeitseinschätzung schüler- und lehrergeleiteter Unterrichtsmethoden von Bedeutung sind. Schon bei alleiniger Betrachtung der Ergebnisse der subjektiven Wirksamkeitseinschätzungen ließ sich ähnlich den Erkenntnissen von Köller et al. (2013) zunächst feststellen, dass sich die Einschätzung, welche Unterrichtsmethoden sich als außerordentlich wirksam und welche sich hingegen als überhaupt nicht wirksam für den Lernerfolg der Schüler erweisen, kaum mit den empirischen Erkenntnissen nach Hattie (2013) über die tatsächliche Lernwirksamkeit übereinstimmen. Weder wurde die sehr unwirksame schulische Maßnahme der Wiederholung der Jahrgangsstufe noch die außerordentlich wirksame Methode des reziproken Lehrens als solche erkannt. Obwohl die Forschung zur Wirksamkeit von Wiederholungen der Jahrgangsstufe z. B. seit Jahren deutlich aufzeigt, dass diese keinen nachhaltigen Effekt auf die Leistungsentwicklung der Schüler haben (Ehmke, Drechsel & Carstensen, 2008; Roßbach & Tietze, 2010) und stattdessen sogar eine Reihe negativer Konsequenzen, wie den Verlust des sozialen Umfelds, Beeinträchtigungen des Selbstvertrauens und auch Gefühle von Frustration nach sich ziehen (Byrnes, 1989), scheinen hier auf Seiten der Lehrkräfte immer noch falsche Vorstellungen zu bestehen. Neben der Schwierigkeit besonders ineffektive schulische Maßnahmen aber auch besonders lernwirksame Unterrichtsmethoden als solche zu erkennen, zeigte sich gemäß der faktorenanalytischen Untersuchung der Unterrichtsmethoden aber auch, dass Ähnlichkeiten in der Wirksamkeitseinschätzung der einzelnen schülergeleiteten Unterrichtsmethoden bestehen, die wiederum von den Ähnlichkeiten in der Wirksamkeitseinschätzung der lehrergeleiteten Unterrichtsmethoden abgegrenzt werden können.

Bei der Frage, inwieweit die verschiedenen inhaltlichen Ziele von Lehrkräften mit der Wirksamkeitseinschätzung lehrer- oder schülergeleiteten Unterrichtsmethoden assoziiert sind, lassen sich aus den vorliegenden Daten die folgenden Erkenntnisse erzielen: Als erstes zeigt sich in Übereinstimmung mit Hypothese 2, dass sich diejenigen Gruppen von Lehramtsstudierenden, Referendaren und Lehrkräften, deren Zielprofile durch stark ausgeprägte sozio-emotionale Ziele charakterisiert sind, zu einer positiveren Wirksamkeitseinschätzung schülergeleiteter Unterrichtsmethoden tendieren, als diejenigen Gruppen von Lehramtsstudierenden, Referendaren und Lehrkräften, deren Zielprofile sich

durch schwächer ausgeprägte sozio-emotionale Ziele charakterisieren lassen. Als zweites zeigt sich in Übereinstimmung mit Hypothese 3, dass sich diejenigen Gruppen von Lehramtsstudierenden, Referendaren und Lehrkräften, deren Zielprofile durch stark ausgeprägte aufgabenbezogene Ziele charakterisiert sind, zu einer positiveren Wirksamkeitseinschätzung lehrergeleiteter Unterrichtsmethoden tendieren, als diejenigen Gruppen von Lehramtsstudierenden, Referendaren und Lehrkräften, deren Zielprofile durch schwächer ausgeprägte aufgabenbezogene Ziele charakterisiert sind. Weiterhin wurde untersucht, inwieweit auch innerhalb eines Clusters noch Zusammenhänge zwischen der Stärke der Ausprägung sozio-emotionaler, aufgabenbezogener und selbstbezogener einerseits und der Wirksamkeit schüler- und lehrergeleiteter Unterrichtsmethoden andererseits vorliegen. Hierbei ließ sich zeigen, dass gerade beim Cluster der universell stark zielbestrebten Studierenden, aber auch beim Cluster der universell ziemlich zielbestrebten Studierenden ein stärkeres Streben nach sozio-emotionalen Zielen mit einer stärker ausgeprägten Wirksamkeitseinschätzung schülergeleiteter Unterrichtsmethoden, ein stärkeres Streben nach aufgabenbezogenen Zielen hingegen mit einer stärker ausgeprägten Wirksamkeitseinschätzung lehrergeleiteter Unterrichtsmethoden einherging. Beim Cluster der spezifisch sozial zielbestrebten Studierenden und Referendare ließ sich sogar zeigen, dass ein stärkeres Streben nach sozio-emotionalen Zielen mit einer geringeren Wirksamkeitseinschätzung lehrergeleiteter Unterrichtsmethoden einherging.

Die Ergebnisse könnten die Vermutung unterstützen, dass Lehrkräfte mit ausgeprägten sozio-emotionalen Zielen, den Aufmerksamkeitsfokus vermehrt auf die Tatsache lenken, dass Schüler besonders dann gut lernen, wenn sie mit Freude und Interesse an ein Stoffgebiet herangehen und auch die persönliche Bedeutsamkeit des Lerngegenstands erkennen. Es kann auch vermutet werden, dass diese die Lernerfolge von Schülern möglicherweise auch anders interpretieren. Statt einem Fokus auf dem Aufbau eines großen Kenntnisumfangs und dem Wissen um spezifische Details kommt es ihnen möglicherweise viel stärker darauf an, die Fähigkeit zum flexiblen Anwenden und zum Transfer der Erkenntnisse zu fördern. Demgegenüber wäre es denkbar, dass Lehrkräfte, deren Zielprofil durch (zusätzlich) stark ausgeprägte aufgabenbezogene Ziele charakterisiert ist, den Aufmerksamkeitsfokus auch darauf legen, dass Schüler besonders dann gut lernen, wenn sie auf eine strukturierte Lernumgebung treffen, in der Lehrkräfte die Schüler anleiten und den Wissensprozess aktiv steuern. Bei starken Bestrebungen nach Planung und Organisation, hohem Fachwissen und Lerneinfluss erscheinen lehrergeleitete Unterrichtsmethoden wie die direkte Instruktion oder auch regelmäßige Tests

möglicherweise dann auch dadurch als äußerst lernwirksam, da sie es erlauben viel Stoff in wenig Zeit zu vermitteln und durch Behaltensprüfungen, Fehlkonzepte der Lernenden frühzeitig aufzudecken. Auch hier könnten sich die gefundenen Zusammenhänge auch durch die unterschiedliche Interpretation von Lernerfolgen erklären lassen, indem beispielsweise mehr Wert auf den Aufbau einer großen detaillierten Wissensbasis, als dem flexiblen Anwenden und Wissenstransfer gelegt wird, wofür gerade die lehrergeleiteten Unterrichtsmethoden sehr geeignet erscheinen (Hasselhorn & Gold, 2013).

Wichtig ist jedoch nochmals zu betonen, dass gerade aufgrund der clusteranalytischen Befunde deutlich wurde, dass keinesfalls nur Lehrkräfte unterschieden werden können, die ausschließlich sozio-emotionale Ziele oder ausschließlich aufgabenbezogene Ziele verfolgen, sondern dass stattdessen, wie im Fall der universell stark Zielbestrebten als auch der universell ziemlich Zielbestrebten, sowohl ausgeprägte sozio-emotionale, als auch ausgeprägte aufgabenbezogene und selbstbezogene Ziele verfolgt wurden. Die Erkenntnis, dass gerade die universell stark zielbestrebten Personen zudem die höchsten Wirksamkeitseinschätzungen sowohl hinsichtlich der schülergeleiteten, als auch der lehrergeleiteten Unterrichtsmethoden aufweisen, könnte dann dahingehend interpretiert werden, dass diese angehenden und im Beruf stehenden Lehrkräfte möglicherweise besonders motiviert an ihre beruflichen Aufgaben herangehen, indem sie für das Lernen der Schüler sowohl sozio-emotionale Aspekte als erstrebenswert erachten, wofür sich die schülergeleiteten Verfahren gut eignen, gleichzeitig aber auch die Bedeutsamkeit nach Steuerung und Strukturierung des Unterrichts und den damit verbundenen aufgabenbezogenen Zielen sehen, für deren Umsetzung sich die lehrergeleiteten Unterrichtsmethoden gut eignen. Dabei kann jedoch nicht ausgeschlossen werden, dass diese Effekte auch durch ein methodisches Problem unterstützt werden, und Personen, die im Fragebogen allgemein zu hohen Zustimmungen tendieren, sowohl bei der Einschätzung ihrer Ziele als auch den Wirksamkeitseinschätzungen der Methoden stets die ausgeprägteste Antwort bevorzugen. Als interessant erweist sich daher besonders das Cluster der spezifisch sozial Zielbestrebten. Dass hierbei hypothesenkonform vor allem die schülergeleiteten Methoden als wirksam erachtet wurden (insbesondere in der Studierendenstichprobe) und auch die lehrergeleiteten Unterrichtsmethoden im Vergleich zu den anderen Clustern als signifikant weniger wirksam erachtet wurden, liefert einen wichtigen Hinweis dafür, dass unterschiedlich ausgeprägte inhaltliche Lehrerziele auch mit anderen Denkmustern wie z. B. einer unterschiedlichen Interpretation von Lernerfolgen verbunden sein können.

Insofern ist hier auch ein Ansatzpunkt für die zukünftige Lehrerbildung und Lehrerfortbildung zu sehen. So könnte es gelingen, Lehramtsstudierenden im Studium, sowie Lehrkräften im Referendariat oder in späteren Fortbildungskursen, die Wirksamkeit von Unterrichtsmethoden nicht nur sachlich darzustellen, sondern unter Berücksichtigung der jeweiligen Ziele der Lehrkräfte auch die Chancen und Risiken der einzelnen Methoden individueller zu begründen. Möglicherweise gelingt es dadurch, z. B. den spezifisch sozial Zielbestrebten, die sehr wirksame Methode der direkten Instruktion dadurch näherzubringen, indem mit der Hervorhebung emotionaler Aspekte verdeutlicht wird, dass gerade Leistungsschwächere, aber auch ängstliche Personen unklare Strukturen z. T. als überfordernd und beängstigend empfinden und sie durch klare Handlungsabläufe und konkrete Hilfestellungen oftmals höhere Leistungen erzielen und weniger Belastungen empfinden (vgl. hierzu auch Dowaliby & Schumer, 1973; Hasselhorn & Gold, 2013; Snow & Swanson, 1992). Wünschenswert wäre, dass durch diese Begründungen mit dem Bezug zu den individuellen Zielen auch das Wissen um die Unterscheidung wirksamer und weniger wirksamer Unterrichtsmethoden für die Lehrkräfte leichter nachzuvollziehen ist, sich besser verfestigt und dadurch auch die spätere tatsächliche Handlung des Methodeneinsatzes im Unterricht leiten kann.

Natürlich sind auch bei dieser Studie noch einige Kritikpunkte zu bedenken. So lässt sich zwar aufzeigen, dass die verschiedenen Profile von Lehrerzielen mit einer unterschiedlichen Wirksamkeitseinschätzung schüler- und lehrergeleiteter Unterrichtsmethoden verbunden sind, es liegen bislang aber noch keine empirischen Angaben zu den Ursachen oder vermittelnden Variablen vor. In folgenden Studien sollte daher untersucht werden, ob z. B. spezifisch sozial Zielbestrebte, möglicherweise tatsächlich den Lernerfolg von Schülern an anderen Kriterien festmachen als Personen, die sich durch gering ausgeprägte sozio-emotionale Ziele auszeichnen, indem sie eher auf das tiefere Verständnis, die längerfristige Behaltensleistung oder die Fähigkeit zum flexiblen Anwenden des Wissens Wert legen. Denkbar ist auch, dass in der vorliegenden Untersuchung bei der Frage nach der Wirksamkeit der Unterrichtsmethoden, die Einschätzung nicht nur hinsichtlich des Lernerfolgs erfolgte, sondern auch motivationale Aspekte berücksichtigt wurden, die dann als lernförderlich erachtet wurde. Die getrennte Erfassung, inwieweit Lehrkräfte die aufgelisteten Methoden einerseits für den Lernerfolg und andererseits für die Motivation und möglicherweise zusätzlich auch für die Sozialkompetenz der Schüler als wirksam erachten, könnte hier weiteren Aufschluss geben.

Kritisch zu bedenken ist auch die Auswahl der in der vorliegenden Untersuchung berücksichtigten Unterrichtsmethoden. So zeichnen sich die Methoden der direkten Instruktion, des Aufgebens von Hausaufgaben und die Durchführung von regelmäßigen Tests und Leistungskontrollen zwar durch eine starke Lehrerlenkung aus, andere lehrergeleitete Methoden mit einer starken Außensteuerung des Lernens, aber einem stärkeren Fokus auf den individuellen Leistungen des Schülers wie z. B. das Informieren über Lernziele oder das formative Assessment wurden hingegen nicht betrachtet. Auch die Einbeziehung der Wiederholung der Jahrgangsstufe zu den lehrergeleiteten Strategien kann kritisch gesehen werden, handelt es sich hierbei doch im eigentlichen Sinne nicht um eine Unterrichtsmethode sondern auch um eine Frage der Rahmensetzung des Schulkonzepts.

Selbstverständlich muss auch berücksichtigt werden, dass die vorliegenden Daten nur auf Selbstberichtsmaßen beruhen, so dass Verzerrungen im Sinne der konsistenten Selbstdarstellung nicht ausgeschlossen werden können. Weiterhin ist anzumerken, dass bislang auch keine Aussagen hinsichtlich der Kausalität getroffen werden können. Experimentelle Versuchsanordnungen oder Längsschnittstudien wären hier für weitere Studien wünschenswert. Zudem wäre es erstrebenswert, den Unterschied zwischen der ermittelten Wirksamkeit der Unterrichtsmethoden nach Hattie (2013) und der von den Lehrkräften eingeschätzten Wirksamkeit auch teststatistisch zu ermitteln und dabei auftretende Unterschiede zwischen den einzelnen Stichproben auch hypothesengeleitet weiter zu untersuchen.

Darüber hinaus gilt es zu bedenken, dass bislang nur die subjektive Einschätzung der Wirksamkeit schüler- und lehrergeleiteter Unterrichtsmethoden in den Blick genommen wurde, die Präferenz oder die Häufigkeit des Einsatzes dieser Methoden im Unterricht dabei jedoch noch unberücksichtigt blieb. Interessant wäre es daher zu untersuchen, inwieweit die Ziele nicht nur die Wirksamkeitseinschätzungen, sondern darüber hinaus auch die tatsächliche Methodenwahl beeinflussen. Dabei ist jedoch auch zu beachten, dass sowohl die Methodenauswahl als auch die damit verbundene Wirksamkeitseinschätzung sowohl von den Lernvoraussetzungen der Schüler, der jeweiligen Implementierung als auch den intendierten Kompetenzen abhängig ist.

Insgesamt lässt sich mit der dritten Studie eine weitere Bestätigung finden, dass die inhaltlich unterscheidbaren Ziele von Lehrkräften, die zudem erstmals auch in ihrem relativen Zueinander in Form von Zielprofilen untersucht wurden, eine wesentliche Bedeutung für unterrichtsbezogene Überlegungen und Planungen, in diesem Fall für die

Einschätzung lernwirksamer Unterrichtsmethoden besitzen. Da es, wie von Hasselhorn und Gold (2013) angemerkt, zwar unterschiedliche, aber eben auch nicht beliebige methodische Vorgehensweisen gibt, die ein erfolgreiches Lernen ermöglichen können, kann die Auseinandersetzung damit, inwieweit die inhaltlichen Lehrerziele die Wirksamkeitseinschätzungen leiten können, einen möglichen Ansatzpunkt liefern, Lehrkräfte bei einer realistischen Einschätzung wirksamer Unterrichtsmethoden zu unterstützen und langfristig auch den erfolgreichen Einsatz dieser Methoden im Unterricht zu sichern.

5. Gesamtdiskussion

Ziele veranlassen zu Handlungen, sie organisieren die Handlungen und richten sie auf die angestrebten Ergebnisse aus (Kleinbeck, 2010). Von daher erscheint es bedeutsam, die Ziele von Lehrkräften genauer zu systematisieren und sie mit dem Denken und Handeln der Lehrkräfte in Zusammenhang zu bringen. Während der Schwerpunkt der Forschung zu Lehrerzielen lange Zeit vor allem auf den leistungsthematischen Zielorientierungen lag (Butler, 2014), zeigt sich in letzter Zeit vermehrt die Forderung, auch die weiteren inhaltlichen Ziele von Lehrkräften genauer zu betrachten (Mansfield et al., 2012; Spera & Wentzel, 2003). Bislang liegen hierzu jedoch nur einige wenige Studien vor, wobei diese versuchen, anhand eines qualitativen Forschungsdesign, die verschiedenen Ziele zu sammeln und eine erste Kategorisierung vorzunehmen (Mansfield & Beltman, 2014; Hagger & Malmberg, 2011). Mit der hier vorliegenden Arbeit ist es gelungen, diesen Ansatz weiter auszubauen, indem sowohl ein quantitatives Messinstrument zur Erfassung der Lehrerziele auf Grundlage der Zielinhaltheorien entwickelt werden konnte, als auch genauer untersucht wurde, wie ein Streben nach verschiedenen inhaltlichen Lehrerzielen sowohl mit der von Lehrkräften selbstberichteten als auch der von unabhängigen Beobachtern fremdberichteten Unterrichtsqualität assoziiert war und inwieweit bei der Berücksichtigung der verschiedenen Zielprofile auch Unterschiede hinsichtlich der Wirksamkeitseinschätzung von Unterrichtsmethoden aufgezeigt werden konnten. Gesamt gesehen lassen sich dabei die folgenden Erkenntnisse festhalten.

Die erste Studie dieser Arbeit konnte die Entwicklung eines Messinstruments zur Erfassung von inhaltlichen Lehrerzielen verdeutlichen. In Anlehnung an die qualitative Studie von Hagger und Malmberg (2011) wurden 13 Skalen entwickelt, die mit jeweils 4 Items die beruflichen Ziele von Lehrkräften in einer großen inhaltlichen Breite abdecken. Die starken Zustimmungswerte der Probanden verdeutlichten zudem, dass gemäß der

Definition von Zielen als wünschenswerten Zuständen, die vorgegebenen Zielbereiche einen großen Stellenwert sowohl für angehende als auch im Beruf stehende Lehrkräfte besitzen. Durch die kurzen und reliablen Skalen erweist sich das Instrument zudem als ökonomisch leicht einsetzbar. Als bedeutsam erweist sich auch die erstmals faktorenanalytisch überprüfte Struktur der Lehrerziele, die drei übergeordnete Faktoren aufzeigte, welche als sozio-emotionaler, aufgabenbezogener und selbstbezogener Faktor interpretiert werden können. Die gefundenen Berufserfahrungs- und Schulformunterschiede, sowie Unterschiede im Blick auf das subjektive Wohlbefinden sprechen jedoch auch für die Bedeutung jeder einzelnen Skala. Somit liegt erstmals ein quantitatives Messinstrument zur Erfassung der inhaltlichen Ziele von Lehrkräften vor, das sowohl interindividuelle Vergleiche der Lehrkräfte ermöglicht, als auch erstmals Ergebnisse zur empirischen Faktorenstruktur der Zielaussagen offeriert.

Die Ergebnisse der zweiten Studie dieser Arbeit konnten verdeutlichen, dass Ziele von Lehrkräften auch für das unterrichtliche Handeln bedeutsam sind, indem sich signifikante Zusammenhänge zu selbst- und fremdberichteten Merkmalen der Unterrichtsqualität wie der Klassenführung und dem lernförderlichen Klima aufgezeigt werden konnten. Insgesamt bestätigte sich, dass mit zunehmendem Streben der Lehrkräfte nach sozio-emotionalen Zielen auch das lernförderliche Klima im Unterricht von unabhängigen Beobachtern als positiver eingeschätzt wurde. Auch hinsichtlich der von Beobachtern eingeschätzten Klassenführung im Unterricht zeigten sich substantielle Zusammenhänge zu den sozio-emotionalen Zielen der Freude am Lehrerberuf und den Beziehungen zu Schülern. Zu erwähnen ist aber auch, dass bei den im Lehrerselbstbericht erfassten Merkmalen der Unterrichtsqualität gerade ein verstärktes Streben nach aufgabenbezogenen Zielen wie der Planung und Organisation oder der Steuerung des Schülerverhaltens mit der selbstberichteten Klassenführung und dem lernförderlichen Klima im positiven Zusammenhang stand. Mit der durch das Setzen der Ziele verbundenen Ausrichtung der Aufmerksamkeit auf zielunterstützende Aspekte, achten Lehrkräfte in ihrem Unterricht möglicherweise besonders darauf, auch kleine diesbezügliche Veränderungen in der Unterrichtsqualität schon positiv zu bewerten. Möglicherweise werden diese positiven Veränderungen als Selbstbestätigung einer erfolgreichen Zielerreichung dann aber auch überbewertet.

In der dritten Studie, in der auch erstmals das Zueinander der verschiedenen inhaltlichen Lehrerziele in Form von Zielprofilen untersucht wurde, ließen sich zudem unterschiedliche Einschätzungen bezüglich der Wirksamkeit von schüler- und

lehrergeleiteten Unterrichtsmethoden aufzeigen. So verdeutlichte die Analyse der Zielprofile mittels clusteranalytischer Untersuchungen, dass sowohl bei den Lehramtsstudierenden als auch den Referendaren insgesamt drei Gruppen von Personen mit unterschiedlichen Profilen identifiziert werden konnten. Diese können als die *universell stark Zielbestrebten*, die *spezifisch sozial Zielbestrebten*, sowie die *universell ziemlich Zielbestrebten* bezeichnet werden. Auch in der Stichprobe der Lehrkräfte ließ sich eine Dreiclusterlösung aufzeigen, wobei sich ebenfalls die *universell stark Zielbestrebten* von den *universell ziemlich Zielbestrebten* unterscheiden ließen, aber anstatt der spezifisch sozial Zielbestrebten ein Cluster der *universell moderat Zielbestrebten* gefunden wurde. Hinsichtlich der Bedeutung dieser unterschiedlichen Zielausprägungen für die Wirksamkeitseinschätzung von Unterrichtsmethoden, ließ sich zudem erwartungskonform zeigen, dass diejenigen Gruppen von angehenden und im Beruf stehenden Lehrkräften, deren Zielprofile durch stark ausgeprägte sozio-emotionale Bestrebungen charakterisiert sind (wie bei den *spezifisch sozial Zielbestrebten* aber auch den *universell stark Zielbestrebten*), zu einer positiveren Wirksamkeitseinschätzung schülergeleiteter Unterrichtsmethoden tendieren, als diejenigen Gruppen von Lehrkräften, deren Zielprofile durch schwächer ausgeprägte sozio-emotionale Bestrebungen charakterisiert sind. Auch zeigte sich, dass diejenigen Gruppen von angehenden und im Beruf stehenden Lehrkräften, deren Zielprofile durch stark ausgeprägte aufgabenbezogene Bestrebungen charakterisiert sind (wie bei den *universell stark Zielbestrebten*), zu einer positiveren Wirksamkeitseinschätzung lehrergeleiteter Unterrichtsmethoden tendieren, als diejenigen Gruppen von angehenden und im Beruf stehenden Lehrkräften, deren Zielprofile durch schwächer ausgeprägte aufgabenbezogene Bestrebungen charakterisiert sind.

Ausgehend von den dargestellten Ergebnissen kann über sich daraus ableitende praktische Implikationen nachgedacht werden. So ermöglicht es der neu generierte Fragebogen, der von seinen Formulierungen aufgrund der Berücksichtigung der qualitativen Arbeiten sehr nah an den Arbeitsalltag der Lehrkräfte angelehnt ist, die Ziele von Lehrkräften sehr umfangreich und alltagsnah zu erfassen. Unter Berücksichtigung der Befunde aus Studie 1, dass Lehrkräfte verschiedener Schulformen ein unterschiedliches Zielstreben aufweisen und insbesondere bei Förderschullehrkräften die sozio-emotionalen Ziele nach der Berücksichtigung individueller Unterschiede sowie nach guten Beziehungen zu Schülern sehr stark ausgeprägt sind, könnte es bereits Lehramtsstudierenden bei ihrer

Studien- oder Schulformwahl helfen, sich genauer mit ihren Bestrebungen auseinanderzusetzen. So werden sie intensiver mit der Frage konfrontiert, was sie in ihrem Beruf wirklich erreichen wollen und können reflektieren, ob sich diese Ziele mit der gewählten Schulform gut umsetzen lassen.

Auch die Befunde hinsichtlich des Zusammenhangs der Lehrerziele und der Maße des subjektiven Wohlbefindens erscheinen bedeutsam. So wurde als ein wesentlicher Aspekt deutlich, dass eine stärkere Ausprägung der Persönlichkeitsfaktoren Selbstwert und Lehrerselbstwirksamkeit insbesondere mit stärkeren sozio-emotionalen und aufgabenbezogenen Bestrebungen assoziiert waren. Wird bedacht, dass gerade die sozialen Zielinhalte wiederum mit einer hohen Unterrichtsqualität verknüpft sind, so erscheint es vorteilhaft, Lehrkräfte bei ihren sozio-emotionalen Zielstreben zu unterstützen, wobei es hilfreich sein kann, sie dabei auch in ihrem eigenen positiven Handlungserleben zu bestärken. Wichtig erscheint auch der Befund, dass insbesondere eine starke Ausprägung nach Zielen eines guten Verhältnisses von Berufs- und Privatleben mit einer höheren emotionalen Erschöpfung und somit einem Kernmerkmal des Burnouts assoziiert war. Auch, wenn hinsichtlich der Kausalität keine Aussagen getroffen werden können, so lässt sich doch festhalten, dass allein bei einer starken Ausprägung dieses Ziels schon präventiv überlegt werden kann, wie ein gelungener Ausgleich am besten umsetzbar ist. Dabei könnte sowohl auf die Stärkung der persönlichen Ressourcen (z. B. Umgang mit dem eigenen Perfektionsstreben, Erlernen von Entspannungsverfahren, persönliches Zeitmanagement) als auch auf hilfreiche situative/organisatorische Unterstützungsmöglichkeiten (z. B. Möglichkeit der Teilzeitarbeit, gesicherte Kinderbetreuungsangebote) verwiesen werden.

Auch hinsichtlich der Befunde, dass gerade ausgeprägte sozio-emotionale Ziele mit einem höheren fremdeingeschätzten lernförderlichen Klima und einer stärker ausgeprägten Klassenführung einhergehen, lässt sich überlegen, wie sich diese Erkenntnis für die Schul- und Unterrichtspraxis nutzen lässt. Sicherlich ist es anzuraten, in Aus- und Fortbildungen von Lehrkräften darauf hinzuweisen, wie bedeutend sich soziale Ziele oder eng damit verbunden auch der Enthusiasmus für das Unterrichten auf die Unterrichtsqualität oder auch die Lernfreude und die Leistungen der Schüler auswirken. Das kann Lehrkräfte mit ausgeprägten sozio-emotionalen Zielen darin unterstützen, an diesen Zielen festzuhalten, auch wenn diese sicherlich nicht immer leicht umzusetzen sind. Auch für Berufsanfänger kann dieser Befund eine sie in ihrer Berufswahl bestätigende Wirkung ausüben, gehen viele Lehramtsanwärter doch mit großem pädagogischen Interesse an ihre Arbeit heran

(Pohlmann & Möller, 2010). Auch wenn sie wissen, dass sie einerseits noch viele fachliche, fachdidaktische und pädagogische Kompetenzen erlernen müssen, können sie sich doch aber auch bestätigt darin sehen, dass sie sich durch ihre motivationale Ausrichtung und die damit einhergehende Ausdauer und Anstrengung bereits auf einem guten Weg zu einem qualitätsvollen Unterricht befinden. Aufgrund der positiven Zusammenhänge zwischen starken sozio-emotionalen Zielausprägungen und einer hohen Unterrichtsqualität sollte aber auch auf organisatorischer Seite darüber nachgedacht werden, wie sich ein hohes sozio-emotionales Zielstreben der Lehrkräfte erhalten lässt. So ist zu überprüfen, ob z. B. auch das Leitbild der Schule so aufgestellt ist, dass sozio-emotionale Aspekte als besonders wichtig erachtet werden und dieses Leitbild dann auch umgesetzt wird. Hierbei kann z. B. geschaut werden, ob Projekte zur Förderung eines besseren Verhältnisses der Schüler untereinander oder des Verhältnisses zwischen Lehrkräften und Schülern willkommen geheißen und unterstützt werden. Studien verweisen in ähnlicher Weise bereits darauf, dass die Zielstruktur der Schule mit dem Engagement und den persönlichen Zielorientierungen der Lehrkräfte positiv assoziiert ist (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Wird zudem bedacht, dass die Ziele von angehenden und im Beruf stehenden Lehrkräften auch mit einer unterschiedlichen Wirksamkeitseinschätzung schüler- und lehrergeleiteter Unterrichtsmethoden in Verbindung stehen, könnte dies zum Anlass genommen werden, bei der Vermittlung wirksamer und weniger wirksamer Unterrichtsmethoden z. B. in der Lehreraus- oder fortbildung, auch die Chancen und Risiken der einzelnen Methoden unter Berücksichtigung der jeweiligen Ziele der angehenden Lehrkräfte individueller zu begründen und so auch langfristiger in ihren Gedanken zu verfestigen. So könnten die *spezifisch sozial Zielbestrebten* darin unterstützt werden, dass es durchaus erfolgsversprechend ist, die Selbsttätigkeit und Eigenverantwortlichkeit der Lernenden zu fördern, dass es aber auch bei den schülergeleiteten Methoden von Bedeutung ist, eine Differenzierung vorzunehmen. Wie die Forschung zeigt, haben sich doch gerade diejenigen schülergeleiteten Methoden als besonders wirksam erwiesen, die sich durch eine behutsame Lenkung und Vorstrukturierung des Unterrichtsgegenstandes auszeichnen wie dies z. B. beim reziproken Lernen zutrifft (Hattie, 2013). Es kann helfen, den Lehrkräften diesen Befund nahezubringen, indem der sozio-emotionale Aufmerksamkeitsfokus der Lehrkräfte aufgegriffen und aus dieser Sichtweise heraus erklärt wird, dass z. B. ängstliche Personen fehlende Strukturen und hohe Eigenverantwortung als Belastung empfinden und auch

leistungsschwächere Schüler vom freien entdeckenden Lernen oder auch dem selbständigen Erkennen einer Regel kognitiv leicht überfordert sein können. Gerade um auch diese Schüler mit ihren individuellen Bedürfnissen zu berücksichtigen und sie zum Lernen anzuregen, erscheint es möglicherweise nachvollziehbarer, dass eine behutsame Lehrerlenkung sehr hilfreich sein kann.

Interessanterweise scheinen jedoch insbesondere die im Beruf stehenden Lehrkräfte häufig sowohl sozio-emotionale, aufgabenbezogene als auch selbstbezogene Ziele in ganz ähnlicher Ausprägung zu verfolgen, so dass Unterschiede zwischen Lehrkräften v. a. dahingehend bestehen, ob die Ziele generell sehr stark, ziemlich stark oder nur in moderater Ausprägung verfolgt werden. Dabei scheint es bedeutsam, zu überlegen, wie Lehrkräfte darin unterstützt werden können, ausgeprägte Bestrebungen generell aufrecht zu erhalten, ist bei den *universell moderat Zielbestrebten* doch zu befürchten, dass diese vielleicht kaum noch Energie besitzen ihre Ziele noch intensiv zu verfolgen und vielleicht auch schon eine gewisse Resignation entstanden ist. Als hilfreich könnte es sich daher erweisen, Lehrkräfte frühzeitig auf auftretende Schwierigkeiten bei der Umsetzung ihrer Ziele hinzuweisen, aber auch verschiedene Möglichkeiten wie den Einsatz alternativer Handlungsmittel aufzuzeigen, so dass dennoch Erfolge möglich werden und durch die damit oftmals einhergehende Stärkung der eigenen Fähigkeitswahrnehmung zur Zielerreichung auch weitere anspruchsvolle Zielsetzungen positiv beeinflusst werden könnten.

Auch wenn aus den Erkenntnissen der vorliegenden Arbeit bereits praktische Implikationen abgeleitet werden können, so ist dennoch darauf zu verweisen, dass hinsichtlich einiger Befunde noch weiterer Erklärungsbedarf besteht, der Anregungen für zukünftige Forschungsarbeiten liefern könnte. So wäre es wünschenswert sowohl die auf den individuellen Zielprofilen der Lehrkräfte beruhenden Cluster und die damit verknüpften typischen Handlungsmuster weiter zu untersuchen, als auch –je nach Fragestellung– die variablenzentrierte Betrachtung einzelner inhaltlicher Lehrerziele weiter auszubauen. Darüber hinaus lässt sich zudem auch noch grundlegend an den Punkten der Erfassung/Diagnostik von Lehrerzielen, als auch der genaueren Analyse der Bedingungen, Auswirkungen und vermittelnden Variablen von Lehrerzielen arbeiten.

Während es der Fragebogen zur Erfassung von Lehrerzielen bereits jetzt ermöglicht, die Ziele von Lehrkräften auf einer breiten inhaltlichen Basis reliabel und valide zu erfassen, so wäre es aus diagnostischer Perspektive dennoch wünschenswert, auch Angaben darüber zu besitzen, inwieweit es sich um ein stabiles Konstrukt handelt, so dass

die Reteststabilität als auch die Faktorenstruktur eventuell auch unter Berücksichtigung der weiteren Schulformtypen überprüft werden sollte. Um den Fragebogen zukünftig auch als Diagnostikinstrument zur Berufswahlberatung oder als früher Indikator zum Aufzeigen möglicher Belastungsfaktoren nutzen zu können, wären Eichstichproben und die Festlegung von Normen bzw. verbindlichen Cut-off-Werten unabdingbar. Auch an der prognostischen Validität und dies ganz spezifisch auch für die einzelnen Zielskalen müsste noch gearbeitet werden. Ferner könnte auch überlegt werden, ob aufgrund bislang noch ausstehender qualitativer Befragungen von Lehrkräften, die sich bereits längere Zeit im Schuldienst befinden, möglicherweise noch weitere inhaltliche Zielkategorien mitaufgenommen werden sollten. Auch über den Einbezug von Vermeidungszielen könnte nachgedacht werden. Auch die Etablierung einer Kurzskala wäre denkbar.

Unabhängig von der Optimierung des Messinstruments ist es mit Blick auf die pädagogischen und handlungsbezogenen Folgerungen des Zielstrebens von Lehrkräften äußerst erstrebenswert, zukünftig auch die Bedingungen, Auswirkungen und vermittelnden Variablen von Lehrerzielen genauer zu untersuchen. Bislang können lediglich Aussagen zur Stärke des Zielstrebens getätigt werden, unbekannt ist aber, inwieweit die vorliegenden Ziele schon erreicht und umgesetzt wurden. So könnte es einerseits sein, dass Lehrkräfte in ihrer Klasse in einem Schuljahr z. B. schon sehr viel für eine gute Schülermotivierung getan haben, sie dieses Ziel möglicherweise als schon fast erreicht ansehen, es aber nach wie vor als sehr wichtig erachten und es demzufolge auch noch weiter anstreben. Andererseits ist es aber auch denkbar, dass die Lehrkräfte sich noch weit von ihrem Ziel entfernt sehen und die Bestrebungen gerade dadurch besonders stark ausgeprägt sind. Damit eng im Zusammenhang steht auch die Überlegung, inwieweit sich Lehrkräfte überhaupt fähig fühlen, die einzelnen inhaltlichen Ziele umzusetzen. So betonen bereits die Arbeiten von Gollwitzer (1990) sowie Oettingen und Gollwitzer (2002) die Bedeutung der Machbarkeit von Zielen als eine wichtige Determinante des Zielstrebens.

Darüber hinaus ist auch zu bedenken, dass bei der Vielfalt der inhaltlich unterscheidbaren Lehrerziele auch Zielkonflikte auftreten können. Gerade da häufig sowohl sozio-emotionale, als auch aufgaben- und selbstbezogene Ziele in ähnlicher Ausprägungsstärke berichtet werden, wäre es bedeutsam zu erfahren, inwieweit hierbei auch Zielkonflikte wahrgenommen werden. Dabei könnte auch geklärt werden, ob sich Zielkonflikte zwischen bestimmten Zielen ganz besonders zeigen und wie letztlich mit diesen umgegangen wird. Interessant wäre zu untersuchen, ob sich möglicherweise auch Bedingungen ausmachen lassen, in denen eher sozio-emotionale oder eher

aufgabenbezogene Ziele verfolgt werden. Hinsichtlich der Bedingungen von Lehrerzielen lässt sich zudem die Frage stellen, inwieweit die angestrebten Ziele auch von der Gesellschaft oder jeweiligen Kultur beeinflusst werden. Genauere Erkenntnisse darüber, was Lehrkräfte meinen, was von Ihnen erwartet wird, was sie selbst persönlich anstreben, aber möglicherweise auch, wie sie darin Unterstützung erfahren, wären für zukünftige Untersuchungen wünschenswert.

Auch der Frage der Realisierung der gesetzten Ziele ist weitere Aufmerksamkeit zu schenken, zeigen Studien doch, dass viele von Lehrkräften angestrebte Ziele häufig gar nicht umgesetzt werden. Zum Teil ist Lehrkräften nicht klar, welche Zwischenziele und konkreten Handlungsmittel bei der Zielumsetzung helfen (Wong, 1996) oder die Lösung anderer Probleme erscheint vordringlicher (Dann & Humpert, 1987; Köttl & Sauer, 1980; Krapp & Weidenmann, 2006). Auch den vermittelnden Prozessen, also dem Aspekt, wie genau die Lehrerziele z. B. das Unterrichtsverhalten beeinflussen und inwieweit hierbei Prozesse der Aufmerksamkeit, der Anstrengung oder verschiedener Handlungsstrategien relevant sind, sollte dabei weiter nachgegangen werden. Lohnenswert wäre es darüber hinaus, auch die Auswirkungen von Lehrerzielen auf die Schülerleistung sowie die Schülermotivation genauer zu untersuchen. Zur Prüfung kausaler Zusammenhänge wären entgegen dem in dieser Arbeit vorrangig gewählten korrelativen Forschungsdesigns auch experimentelle Studien sowie Längsschnittuntersuchungen wünschenswert.

Auch unter Berücksichtigung des dargestellten Forschungsbedarfs konnten die Studien dieser Arbeit dennoch aufzeigen, dass es sich lohnt neben der jahrelangen sehr starken Fokussierung auf den Zielorientierungen von Lehrkräften auch die inhaltlichen Ziele von Lehrkräften stärker in den Blick zu nehmen und sie quantitativ messbar zu machen. Aufschlussreich wäre es für weitergehende Untersuchungen zudem die beiden Konzepte der Zielorientierungen als auch der inhaltlichen Lehrerziele auch erstmals gemeinsam zu untersuchen, um zu überprüfen, inwieweit die verschiedenen inhaltlichen Lehrerziele möglicherweise auch über die Lern- und Leistungszielorientierungen hinaus etwas zur Verhaltensklärung beitragen können. Dies wäre auch insofern interessant, da es durch die zielinhaltstheoretische Herangehensweise möglich wird, nicht nur leistungsthematische Präferenzen zu erfassen sondern gerade der Vielfalt an sozio-emotionalen, aufgaben- und selbstbezogenen Bestrebungen gerecht zu werden.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass es aufgrund der großen Bedeutung von Lehrerzielen, die den Einsatz der Fähigkeiten und Fertigkeiten von Lehrkräften leiten und spezifische Handlungsmuster aktivieren können, ein großes Anliegen ist, die genauen

Zielinhalte auch zukünftig weiter zu beforschen. Lehrkräfte darin zu unterstützen, sich der eigenen Ziele bewusst zu werden, sich kritisch damit auseinanderzusetzen, welche Ziele unter welchen Voraussetzungen umgesetzt werden können, aber zukünftig auch an Strategien zu arbeiten, wie mit Realisierungsproblemen oder Zielkonflikten umgegangen werden kann, eröffnet doch gerade die Chance, Lehrende in ihrer Selbstregulationskompetenz zu unterstützen, Über- oder Unterbeanspruchungen zu vermeiden und dem Anspruch nach einem qualitätvollen Unterricht nachzukommen.

Literaturverzeichnis

- Abele, A. E. & Candova, A. (2007). Prädiktoren des Belastungserlebens im Lehrerberuf. Befunde einer 4-jährigen Längsschnittstudie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21, 107–118. doi: 10.1024/1010-0652.21.2.107
- Abele, A. E., Stief, M. & Krüsken, J. (2002). Persönliche Ziele von Mathematikern beim Berufseinstieg. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16, 193–205. doi: 10.1024//1010-0652.16.34.193
- Alexander, P. A. (2008). Charting the course for the teaching profession: The energizing and sustaining role of motivational forces. *Learning and Instruction*, 18, 483–491. doi: 10.1016/j.learninstruc.2008.06.006
- Altrichter, H. (1996). Der Lehrerberuf: Qualifikationen, strukturelle Bedingungen und Professionalität. In W. Specht & J. Thonhauser (Hrsg.), *Schulqualität. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven* (S. 96–172). Innsbruck: StudienVerlag.
- Ames, C. & Ames, R. (1984). Systems of teacher and student motivation: Toward a qualitative definition. *Journal of Educational Psychology*, 76, 535–556. doi: 10.1037/0022-0663.76.4.535
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune & Stratton.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bargh, J. A., Gollwitzer, P. M. & Oettingen, G. (2010). Motivation. In S. Fiske, D. Gilbert & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (5th ed., pp. 268–316). New York, NY: Wiley.
- Bartlett, B. J. & Elliott, S. N. (2008). The contributions of educational psychology to school psychology. In T. B. Gutkin & C. R. Reynolds (Eds.), *The handbook of school psychology* (6th ed., pp. 65–83). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates.
- Bauer, K.-O. & Kopka, A. (1996). Wenn Individualisten kooperieren. Blicke in die Zukunft der Lehrarbeit. In H.-G. Rolff, K.-O. Bauer, K. Klemm & H. Pfeiffer (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung* (Bd. 9, S. 143–186). Weinheim: Juventa.

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520. doi: 10.1007/s11618-006-0165-2
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das mathematikspezifische Wissen von Lehrkräften, kognitive Aktivierung im Unterricht und Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrandt (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 163–192). Münster: Waxmann.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrandt, M. (2011). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern (COACTIV) – Ein Forschungsprogramm. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrandt (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 7–25). Münster: Waxmann.
- Billich-Knapp, M., Künsting, J. & Lipowsky, F. (2012). Profile der Studienwahlmotivation bei Grundschullehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (5), 696–719.
- Boekaerts, M., de Koning, E. & Vedder, P. (2006). Goal-directed behavior and contextual factors in the classroom: An innovative approach to the study of multiple goals. *Educational Psychologist*, 41, 33–51. doi: 10.1207/s15326985ep4101_5
- Book, C. L. & Freeman, D. J. (1986). Differences in entry characteristics of elementary and secondary teacher candidates. *Journal of Teacher Education*, 37 (2), 47–51. doi: 10.1177/002248718603700209
- Borich, G. D. (2007). *Effective teaching methods: Research-based practice* (6th ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Borko, H., Eisenhart, M., Brown, C., Underhill, R., Jones, D. & Agard, P. (1992). Learning to teach hard mathematics: Do novice teachers and their instructors give up too easily? *Journal for Research in Mathematics Education*, 23 (3), 194–222. doi: 10.2307/749118
- Bosch, F. (2013). Lehrstrategien. In M. A. Wirtz, (Hrsg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie* (16. Aufl., S. 931). Bern: Hans Huber.
- Brandstätter, V., Schüler, J., Puca, R. M. & Lozo, L. (2013). *Motivation und Emotion*. Berlin: Springer.

- Bromfield, C. (2006). PGCE secondary trainee teachers & effective behaviour management: An evaluation and commentary. *Support for Learning, 21*, 188–193. doi: 10.1111/j.1467-9604.2006.00430.x
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Brookhart, S. M. & Freeman, D. J. (1992). Characteristics of entering teacher candidates. *Review of Educational Research, 62*, 37–60. doi: 10.3102/00346543062001037
- Brophy, J. (2006). Observational research on generic aspects of classroom teaching. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Hrsg.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed., pp. 755–780). New York, NY: Routledge.
- Brophy, J. & Good, T. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 328–375). New York, NY: Macmillan.
- Brühwiler, C. (2001). Die Bedeutung von Motivation in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 343–397). Chur: Rüegger.
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review, 31*, 21–32.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. New York, NY: Norton.
- Brunstein, J. C. & Heckhausen, H. (2010). Leistungsmotivation. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 145–192). Berlin: Springer.
- Brunstein, J. C., Lautenschlager, U., Nawroth, B., Pöhlmann, K. & Schultheiss, O. (1995). Persönliche Anliegen, soziale Motive und emotionales Wohlbefinden. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 16*, 1–10.
- Brunstein, J. C. & Maier, G. W. (1996). Persönliche Ziele: Ein Überblick zum Stand der Forschung. *Psychologische Rundschau, 47*, 146–160.
- Brunstein, J. C. & Maier, G. W. (2002). Das Streben nach persönlichen Zielen: Emotionales Wohlbefinden und proaktive Entwicklung über die Lebensspanne. In G. Jüttemann & H. Thomaе (Hrsg.), *Persönlichkeit und Entwicklung* (S. 157–190). Weinheim: Beltz.

- Brunstein, J. C., Schultheiss, O. C. & Grässmann, R. (1998). Personal goals and emotional well-being: The moderating role of motive dispositions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 494–508. doi: 10.1037/0022-3514.75.2.494
- Brunstein, J. C., Schultheiss, O. C. & Maier, G. W. (1999). The pursuit of personal goals: A motivational approach to well-being and life-adjustment. In J. Brandtstädter & R. M. Lerner (Eds.), *Action and self-development: Theory and research through the life span* (pp. 169–196). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson.
- Burn, K., Hagger, H., Mutton, T. & Everton, T. (2003). The complex development of student-teachers' thinking. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9, 309–331. doi: 10.1080/1354060032000097235
- Butler, R. (2007). Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help-seeking: Examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of Educational Psychology*, 99, 241–252. doi: 10.1037/0022-0663.99.2.241
- Butler, R. (2012). Striving to connect: Extending an achievement goal approach to teacher motivation to include relational goals for teaching. *Journal of Educational Psychology*, 104, 726–742. doi: 10.1037/a0028613
- Butler, R. (2014). What teachers want to achieve and why it matters: An achievement goal approach to teacher motivation. In P. W. Richard, S. A. Karabenick & H. M. G. Watt (Eds.), *Teacher motivation: Theory and practice* (pp. 20–35). New York, NY: Routledge.
- Butler, R. & Shibaz, L. (2008). Achievement goals for teaching as predictors of students' perceptions of instructional practices and students' help seeking and cheating. *Learning and Instruction*, 18, 453–467. doi: 10.1016/j.learninstruc.2008.06.004
- Byrnes, D. A. (1989). Attitudes of students, parents and educators toward repeating a grade. In L. A. Shepard & M. L. Smith (Eds.), *Flunking grades: Research and policies on retention* (pp. 108–131). London: Falmer.
- Carle, U. (1995). *Mein Lehrplan sind die Kinder. Eine Analyse der Planungstätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern an Förderschulen*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

- Carlson, D., Grzywacz, J. & Zivnuska, S. (2009). Is work–family balance more than conflict and enrichment? *Human Relations*, *62*, 1459–1486. doi: 10.1177/0018726709336500
- Charney, R. S. (1992). *Teaching children to care*. Greenfield, MA: Northeast Foundation for Children.
- Cinamon, R. G. & Rich, Y. (2005). Work–family conflict among female teachers. *Teaching and Teacher Education*, *21*, 365–378. doi:10.1016/j.tate.2004.06.009
- Clark, C. M. (1988). Asking the right questions about teacher preparation: Contributions of research on teacher thinking. *Educational Researcher*, *17* (2), 5–12. doi: 10.3102/0013189X017002005
- Clark, C. M. & Dunn, S. (1991). Second-generation research on teachers' planning, intentions, and routines. In H. C. Warren & H. J. Walberg (Eds.), *Effective teaching: Current research* (pp. 183–200). Berkley, CA: McCatchum.
- Clark, C. M. & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 255–296) New York: Macmillan.
- Clausen, M. (2002). *Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive?* Münster: Waxmann.
- Clunies-Ross, P., Little, E., & Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology*, *28* (6), 693–710. doi: 10.1080/01443410802206700
- Collani, G. v. & Herzberg, P. Y. (2003). Eine revidierte Fassung der deutschsprachigen Skala zum Selbstwertgefühl von Rosenberg. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, *24*, 3–7. doi: 10.1024//0170-1789.24.1.3
- Conway, P. F. & Clark, C. M. (2003). The journey inward and outward: A re-examination of Fuller's concerns-based model of teacher development. *Teaching and Teacher Education*, *19*, 465–482. doi: 10.1016/S0742-051X(03)00046-5
- Cury, F., Elliot, A. J., Da Fonseca, D. & Moller, A. (2006). The social-cognitive model of achievement motivation and the 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, *90*, 666–679. doi: 10.1037/0022-3514.90.4.666

- Dann, H. D. & Humpert, W. (1987). Eine empirische Analyse der Handlungswirksamkeit subjektiver Theorien von Lehrern in aggressionshaltigen Unterrichtssituationen. *Zeitschrift für Sozialpsychologie, 18*, 40–49.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (Eds). (2002). *Handbook of self-determination research: Theoretical and allied issues*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist, 26*, 325–346. doi: 10.1080/00461520.1991.9653137
- Dickhäuser, O., Butler, R. & Tönjes, B. (2007). Das zeigt doch nur, dass ich's nicht kann: Zielorientierung und Einstellung gegenüber Hilfe bei Lehramtsanwärtern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 39*, 120–126. doi: 10.1026/0049-8637.39.3.120
- Ditton, H. (2002). Unterrichtsqualität - Konzeptionen, methodische Überlegungen und Perspektiven. *Unterrichtswissenschaft, 30*, 197–212.
- Ditton, H. (2006). Unterrichtsqualität. In K. - H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 235–243). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dodge, K. A., Asher, S. R. & Parkhurst, J. T. (1989). Social life as a goal coordination task. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education (Vol. 3): Goals and cognitions* (pp. 107–135). New York: Academic Press.
- Döring, K. W. (1992). *Lehrerverhalten : ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Weinheim : Deutscher Studien Verlag.
- Dowaliby, F. J. & Schumer, H. (1973). Teacher-centered versus student-centered mode of college classroom instruction as related to manifest anxiety. *Journal of Educational Psychology, 64*, 125–132. doi: 10.1037/h0034590
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 392–431). New York, NY: Macmillan.
- Doyle, W. (2006). Ecological approaches to classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Hrsg.), *Handbook of Classroom Management* (S. 97–125). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, *41*, 1040–1048. doi: 10.1037/0003-066X.41.10.1040
- Eckinger, L. (2008). *Schulentwicklung ohne Schulleiter? Fehlmeldung aus dem deutschen Schulalltag*. Mainz: VBE-Pressdienst.
- Eder, F. (1996). *Schul- und Klassenklima*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Eder, F. (1998). *Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 8. – 13. Klasse (LSK 8 – 13)*. Göttingen: Hogrefe.
- Eder, F. (2010). Schul- und Klassenklima. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 694–703). Weinheim: Beltz.
- Egan, K. (1997). *The educated mind: How cognitive tools shape our understanding*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ehmke, T., Drechsel, B. & Carstensen, C. H. (2008). Klassenwiederholen in PISA-I-Plus: Was lernen Sitzenbleiber in Mathematik dazu? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *11*, 368–387. doi: 10.1007/s11618-008-0033-3
- Elliot, A. J. & Fryer, J. W. (2008). The goal concept in psychology. In J. Y. Shah & W. L. Gardner (Eds.), *Handbook of motivational science* (pp. 235–250). New York, NY: Guilford Press.
- Elliot, A. J. & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, *70*, 461–475. doi: 10.1037/0022-3514.70.3.461
- Elliot, A. J. & McGregor, H. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, *80*, 501–519. doi: 10.1037/0022-3514.80.3.501
- Emmer, E. T., Evertson, C. M. & Anderson, L. M. (1980). Effective classroom management at the beginning of the school year. *The Elementary School Journal*, *80* (5), 219–231. doi: 10.1086/461192
- Emmer, E. T., Evertson, C. M. & Worsham, M. E. (2003). *Classroom management for secondary teachers*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Emmer, E. T. & Stough, L. M. (2001). Classroom management: a critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, *36*, 103–112. doi: 10.1207/S15326985EP3602_5

- Ericsson, K. A. & Simon, H. A. (1984). *Protocol analysis. Verbal reports as data*. Cambridge: The MIT Press.
- Evertson, C. M. & Emmer, E. T. (1982). Effective management at the beginning of the school year in junior high classes. *Journal of Educational Psychology*, 74 (4), 485–498. doi: 10.1037/0022-0663.74.4.485
- Evertson, C. M., Emmer, E. T. & Worsham, M. E. (2006). *Classroom management for elementary teachers*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Evertson, C. M. & Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management. Research, practice and contemporary issues* (pp. 3–15). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., McCallum, R. C. & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4 (3), 272–299. doi: 10.1037/1082-989X.4.3.272
- Fleiss, J. L. & Cohen, J. (1973). The equivalence of weighted kappa and the intraclass correlation coefficient as measures of reliability. *Educational and Psychological Measurement*, 33 (3), 613–619. doi: 10.1177/001316447303300309
- Förster, J., Liberman, N. & Higgins, E. T. (2005). Accessibility from active and fulfilled goals. *Journal of Experimental Social Psychology*, 41, 220–239. doi: 10.1016/j.jesp.2004.06.009
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R. & Sutton, R. E. (2009). Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101, 705–716. doi:10.1037/a0014695
- Frenzel, A. C., Goetz, T. & Pekrun, R. (2008). Ursachen und Wirkungen von Lehreremotionen: Ein Modell zur reziproken Beeinflussung von Lehrkräften und Klassenmerkmalen. In M. Gläser-Zikuda & J. Seifried (Hrsg.), *Lehrerexpertise. Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns* (S. 187-209). Münster: Waxmann.
- Freund, A. M. (2003). Die Rolle von Zielen für die Entwicklung. *Psychologische Rundschau*, 54, 233–242. doi: 10.1026//0033-3042.54.4.233

- Friedman, I. A. (2006). Classroom management and teacher stress. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management. Research, practice, and contemporary issues* (pp. 925–945). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Fujita, K. & MacGregor, K. E. (2012). Basic goal distinctions. In H. Aarts & A. J. Elliot (Eds.), *Goal-directed behavior* (pp. 85–114). New York, NY: Psychology Press.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6, 207–226. doi: 10.3102/00028312006002207
- Fuller, F. & Brown, O. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.), *Teacher education: Part II, seventy-fourth yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp. 25–52). Chicago: University of Chicago Press.
- Fürntratt, E. (1969). Zur Bestimmung der Anzahl interpretierbarer gemeinsamer Faktoren in der Faktorenanalyse psychologischer Daten. *Diagnostica*, 15, 62–75.
- Furrer, C. & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95 (1), 148–161. doi: 10.1037/0022-0663.95.1.148
- Gold, A. (2008). Lehrstrategien. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 245–255). Göttingen: Hogrefe.
- Goldstein, L. S. & Lake, V. E. (2000) "Love, love, and more love for children": Exploring preservice teachers' understandings of caring. *Teaching and Teacher Education*, 16, 861–872. doi: 10.1016/S0742-051X(00)00031-7
- Gollwitzer, P. M. (1990). Action phases and mind-sets. In E. T. Higgins & R. M. Sorrentino (Eds.), *Handbook of motivation and cognition* (Vol. 2, pp.53-92). New York: Guilford Press.
- Gollwitzer, P. M. & Kinney, R. F. (1989). Effects of deliberative and implemental mind-sets on the illusion of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 531–542.
- Gordon, S. C., Dembo, M. H. & Hocevar, D. (2007). Do teachers' own learning behaviors influence their classroom goal orientation and control ideology? *Teaching and Teacher Education*, 23, 36–46. doi: 10.1016/j.tate.2004.08.002

- Goschke, T. & Kuhl, J. (1993). Representation of intentions: Persisting activation in memory. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 19, 1211–1226. doi: 10.1037/0278-7393.19.5.1211
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, (2), 205–219.
- Gräsel, C., Jäger, M. & Willke, H. (2005). *Konzeption einer übergreifenden Transferforschung unter Einbeziehung des internationalen Forschungsstandes*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft.
- Grolnik, W. S. & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890–898. doi: 10.1037/0022-3514.52.5.890
- Gruehn, S. (2000). *Unterricht und schulisches Lernen: Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung*. Münster: Waxmann.
- Hagger, H. & Malmberg, L.-E. (2011). Pre-service teachers' goals and future-time extension, concerns, and well-being. *Teaching and Teacher Education*, 27, 598–608. doi: 10.1016/j.tate.2010.10.014
- Halpern, D. F. (2005). Psychology at the intersection of work and family: Recommendations for employers, working families, and policymakers. *The American Psychologist*, 60, 397–409. doi: 10.1037/0003-066X.60.5.397
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. (2001). The emotional geographies of teachers' relations with colleagues. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 503–527. doi: 10.1016/S0883-0355(02)00006-X
- Hartinger, A. (2005). Interesse durch Öffnung von Unterricht - wodurch? *Unterrichtswissenschaften*, 34, 272–289.
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2013). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hatch, J. A. (1999). What preservice teachers can learn from studies of teachers' work. *Teaching and Teacher Education*, 15, 229–242. doi: 10.1016/S0742-051X(98)00038-9

- Hattie, J. (1992). Measuring the effects of schooling. *Australian Journal of Education*, 36(1), 5–13.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen* (überarb. deutschsprachige Ausgabe besorgt von W. Beywl & K. Zierer). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Hautzinger, M. & Schababerle, C. (2013). Depression. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie* (16. Aufl., S. 930). Bern: Hans Huber.
- Heckhausen H. & Gollwitzer, P. M. (1987). *Thought contents and cognitive functioning in motivational versus volitional states of mind*. *Motivation and Emotion*, 11, 101–120. doi:10.1007/BF00992338
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2010). Motivation und Handeln: Einführung und Überblick. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (4. Aufl., S. 1–9). Heidelberg: Springer.
- Heckhausen, H. & Rheinberg, F. (1980). Lernmotivation im Unterricht, erneut betrachtet. *Unterrichtswissenschaft*, 8, 7–47.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York, NY: Wiley.
- Heimlich, U. (2009). *Lernschwierigkeiten*. Bad Heilbrunn : Klinkhardt.
- Helmke, A. (1992). *Selbstvertrauen und schulische Leistung*. Göttingen: Hogrefe.
- Helmke, A. (2004). *Unterrichtsqualität: Erfassen, Bewerten, Verbessern*. Seelze: Kallmeyer.
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Helmke, A., Helmke, T., Lenske, L., Pham, G., Praetorius, A.-K., Schrader, F.-W. & Ade-Thurow, M. (2011). *Studienbrief Unterrichtsdiagnostik*. Landau: Universität Koblenz-Landau.
- Helmke, A., Schneider, W. & Weinert, F. E. (1986). Quality of instruction and classroom learning outcomes: The German contribution to the IEA classroom environment study. *Teaching and Teacher Education*, 2, 1–18. doi: 10.1016/0742-051X(86)90002-8
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung. In F. E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 241–252). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

- Helsing, D. (2007). Regarding uncertainty in teachers and teaching. *Teaching and Teacher Education, 23*, 1317–1333. doi:10.1016/j.tate.2006.06.007
- Hidi, S. & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research, 70*, 151–179. doi: 10.3102/00346543070002151
- Hofer, M (1986). *Sozialpsychologie erzieherischen Handelns*. Göttingen: Hogrefe.
- Hook, C. M. & Rosenshine, B. V. (1979). Accuracy of teacher reports of their classroom behavior. *Review of Educational Research, 49*, 1–11. doi: 10.3102/00346543049001001
- Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis, *Psychometrika, 30*, 179–85. doi: 10.1007/BF02289447
- Hoy, W. K. & Jalovick, J. M. (1979). Open education and pupil control ideologies of teachers. *Journal of Educational Research, 73*(1), 45–49. doi: 10.1080/00220671.1979.10885203
- Hoy, W. K. & Woolfolk, A. E. (1990). Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal, 21*, 279–300. doi: 10.3102/00028312027002279
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods, 3*(4), 424–453. doi: 10.1037/1082-989X.3.4.424
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional vs. new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*, 1–55. doi: 10.1080/10705519909540118
- Huang, C. (2012). Discriminant and criterion-related validity of achievement goals in predicting academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 1*, 48–73. doi: 10.1037/a0026223
- Huberman, M. (1989). The professional life cycles of teachers. *Teacher College Record, 91*(1), 31–58.
- Hulleman, C. S., Schrager, S. M., Bodmann, S. M. & Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychological Bulletin, 136*, 422–449. doi: 10.1037/a0018947

- Jerusalem, M. (1990). *Persönliche Ressourcen, Vulnerabilität und Streßerleben*. Göttingen: Hogrefe.
- John, P. D. (2006). Lesson planning and the student teacher: re-thinking the dominant model. *Journal of Curriculum Studies*, 38(4), 483–498. doi: 10.1080/00220270500363620
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (2003). Training for cooperative group work. In: M. A. West, D. Tjosvold & K. G. Smith (Hrsg.), *International Handbook of Organizational Teamwork and Cooperative Working* (S. 167–184). West Sussex: Wiley.
- Kirschner, P. A., Sweller, J. & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experimental, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41 (2), 75–86. doi: 10.1207/S15326985ep4102_1
- Klauer, K. J. & Leutner, D. (2012). *Lehren und Lernen: Einführung in die Instruktionspsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Kleinbeck, U. (2010). Handlungsziele. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (4. Aufl., S. 285–307). Heidelberg: Springer.
- Klinger, E. (1977). *Meaning and void: Inner experience and the incentives in people's lives*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Köller, O., Möller, J. & Möller, J. (2013). *Was wirkt wirklich? Einschätzungen von Determinanten schulischen Lernens*. Schulmanagement Handbuch, 145. München: Oldenbourg.
- Körner, S. C. (2003). *Das Phänomen Burnout am Arbeitsplatz Schule*. Berlin: Logos.
- Köttl, K. & Sauer, J. (1980). Der Einfluss des sozialen Klimas von Schulklassen auf das Lehrerverhalten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 27, 267–277.
- Kounin, J. S. (2006). *Techniken der Klassenführung* (Nachdruck der Ausgabe von 1976). Münster: Waxmann.
- Knapp, A. (1985). Über die Auswirkungen des Organisationsklimas von Lehrerkollegien an großen und kleinen Schulen auf die Wahrnehmung des Lehrerverhaltens durch Schüler. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 32, 201–214.

- Krapp, A. (2002). An educational-psychological theory of interest and its relation to SDT. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 405–427). New York: University of Rochester Press.
- Krapp, A., Schiefele, U. & Schreyer, I. (1993). Metaanalyse des Zusammenhangs von Interesse und schulischer Leistung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 25, 120–148.
- Krapp, A. & Weidenmann, B. (Hrsg.). (2006). *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz.
- Krauss, S., Neubrand, M., Blum, W., Baumert, J., Brunner, M., Kunter, M. & Jordan, A. (2008). Die Untersuchung des professionellen Wissens deutscher Mathematik-Lehrerinnen und -Lehrer im Rahmen der COACTIV-Studie. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 29, 233–258. doi: 10.1007/BF03339063
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis. An introduction to its methodology*. London: Sage.
- Kunter, M. (2011). Motivation als Teil der professionellen Kompetenz-Forschungsbefunde zum Enthusiasmus von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrandt (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 259–275). Münster: Waxmann.
- Kunter, M. & Baumert, J. (2006). Who is the expert? Construct and criteria validity of student and teacher ratings of instruction. *Learning Environments Research*, 9 (3), 231–251. doi: 10.1007/s10984-006-9015-7
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften - Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Kunter, M., Baumert, J. & Köller, O. (2007). Effective classroom management and the development of subject-related interest. *Learning and Instruction*, 17, 494–509. doi: 10.1016/j.learninstruc.2007.09.002
- Kunter, M., Frenzel, A., Nagy, G., Baumert, J. & Pekrun, R. (2011). Teacher enthusiasm: Dimensionality and context specificity. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 289–301. doi: 10.1016/j.cedpsych.2011.07.001

- Kunter, M. & Pohlmann, B. (2015). Lehrer. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (2. Aufl., S. 261–281). Heidelberg: Springer.
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: Schöningh.
- Kunter, M., Tsai, Y.-M., Klusmann, U., Brunner, M., Krauss, S. & Baumert, J. (2008). Students' and mathematics teachers' perceptions of teacher enthusiasm and instruction. *Learning and Instruction, 18*, 468–482. doi: 10.1016/j.learninstruc.2008.06.008
- Kunter, M. & Voss, T. (2011). Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV: eine multikriteriale Analyse. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, M. Neubrandt (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 85–113). Münster: Waxmann.
- Lemos, M. S. (1996). Students' and teachers' goals in the classroom. *Learning and Instruction, 6*, 151–171. doi: 10.1016/0959-4752(95)00031-3
- Lent, R. W. & Brown, S. D. (2006). Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: A social-cognitive view. *Journal of Vocational Behavior, 69*, 236–247. doi: 10.1016/j.jvb.2006.02.006
- Lent, R. W. & Brown, S. D. (2008). Social cognitive career theory and subjective well-being in the context of work. *Journal of Career Assessment, 16*, 6–21. doi: 10.1177/1069072707305769
- Leutner, D. (2010). Instruktionspsychologie. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 289–298). Weinheim: Beltz.
- Lewin, K. (1926). Untersuchungen zur Handlungs- und Affekt-Psychologie II: Vorsatz, Wille und Bedürfnis. *Psychologische Forschung, 7*, 330–385.
- Lipowsky, F. (2015). Unterricht. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (2. Aufl., S. 69–105). Berlin: Springer.
- Liyanage, I. & Bartlett, B. J. (2008). Contextually responsive transfer: perceptions of NNES on an ESL/EFL teacher training programme. *Teaching and Teacher Education, 24*, 1827–1836. doi:10.1016/j.tate.2008.02.009
- Liyanage, I. & Bartlett, B. (2010). From autopsy to biopsy: A metacognitive view of lesson planning for teacher trainees in ELT. *Teaching and Teacher Education, 26*, 1362–1371. doi: 10.1016/j.tate.2010.03.006

- Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher – a sociological study*. Chicago: University Press.
- Maier, G. W. & Brunstein, J. C. (2001). The role of personal work goals in newcomers' job satisfaction and organizational commitment: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86, 1034–1042. doi: 10.1037/0021-9010.86.5.1034
- Mansfield, C. F. & Beltman, S. (2014) Teacher motivation from a goal content perspective: Beginning teachers' goals for teaching. *International Journal of Educational Research*, 65, 54–64. doi: 10.1016/j.ijer.2013.09.010
- Mansfield, C. F., Wosnitza, M. & Beltman, S. (2012). Goals for teaching: Towards a framework for examining motivation of graduating teachers. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 12, 21–34.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *Maslach burnout inventory manual (2nd ed.)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- McClelland, D. C., Koestner, R. & Weinberger, J. (1989). How do self-attributed and implicit motives differ? *Psychological Review*, 96, 690–702. doi: 10.1037/0033-295X.96.4.690
- McDermott, R. P. (1977). Social relations as contexts for learning in school. *Harvard Educational Review*, 47, 198–213. doi: 10.17763/haer.47.2.c9umx75267433434
- Meyer, H. (2002). Unterrichtsmethoden. In H. Kiper, H. Meyer & W. Topsch, *Einführung in die Schulpädagogik* (S. 109–121). Berlin: Cornelsen.
- Moskowitz, G. B. (2012). The representation and regulation of goals. In H. Aarts & A. J. Elliot (Eds.), *Goal-directed behavior*, (pp. 1–48). New York, NY: Psychology Press.
- Moskowitz, G. B. & Grant, H. (Hrsg.). (2009). *The psychology of goals*. New York, NY: Guilford Press.
- Munthe, E. (2003). Teachers' workplace and professional certainty. *Teaching and Teacher Education*, 19, 801–813. doi: 10.1016/j.tate.2003.02.002
- Mutton, T., Hagger, H. & Burn, K. (2011): Learning to plan, planning to learn: The developing expertise of beginning teachers, *Teachers and Teaching*, 17, 399–416. doi: 10.1080/13540602.2011.580516
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317–328. doi: 10.1080/0022027870190403

- Netemeyer, R. G., Boles, J. S. & McMurrian, R. (1996). Development and validation of work-family conflict and family-work conflict scales. *Journal of Applied Psychology, 81*, 400–410. doi: 10.1037/0021-9010.81.4.400
- Neuenschwander, M. P. (2006). Überprüfung einer Typologie der Klassenführung. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 28*, 243–258.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review, 91*, 328–346. doi: 10.1037/0033-295X.91.3.328
- Niegemann, H. (2010). Lehr-Lern-Forschung. In D. H. Rost. (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 430–437). Weinheim: Beltz.
- Nitsche, S., Dickhäuser, O., Dresel, M. & Fasching, M. S. (2013). Zielorientierungen von Lehrkräften als Prädiktoren lernrelevanten Verhaltens. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 27*, 95–103. doi: 10.1024/1010-0652/a000092
- Nitsche, S., Dickhäuser, O., Fasching, M. S. & Dresel, M. (2011). Rethinking teachers' goal orientations: Conceptual and methodological enhancements. *Learning and Instruction, 21*, 574–586. doi: 10.1016/j.learninstruc.2010.12.001
- Nitsche, S., Dickhäuser, O., Fasching, M. S. & Dresel, M. (2013). Teachers' professional goal orientations: Importance for further training and sick leave. *Learning and Individual Differences, 23*, 272–278. doi: 10.1016/j.lindif.2012.07.017
- Noor, N. M. & Zainuddin, M. (2011). Emotional labor and burnout among female teachers: work-family conflict as mediator. *Asian Journal of Social Psychology, 14*, 283–293. doi: 10.1111/j.1467-839X.2011.01349.x
- Novacek, J. & Lazarus, R. S. (1990). The structure of personal commitments. *Journal of Personality, 58*, 693–715. doi: 10.1111/j.1467-6494.1990.tb00250.x
- Nurmi, J. - E. (2001). Adolescents' self-direction and self-definition in age-graded sociocultural and interpersonal contexts. In J. - E. (Ed.), *Navigating through adolescence: European perspectives* (pp. 229–249). New York: Routledge Falmer.
- Oettingen, G. & Gollwitzer, P. M. (2002). Theorien der modernen Zielpsychologie. In D. Frey & M. Irle (Hrsg.), *Theorien der Sozialpsychologie, Bd.3, Motivation und Informationsverarbeitung: Motivations-, Selbst- und Informationsverarbeitungstheorien* (S. 51–74). Bern : Huber.

- Oser, F. K. & Baeriswyl, F. J. (2001). Choreographies of teaching: Bridging instruction to learning. In: V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (S. 1031–1065). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307–332. doi: 10.3102/00346543062003307
- Palmer, M., Rose, D., Sanders, M. & Randle, F. (2012). Conflict between work and family among New Zealand teachers with dependent children. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1049–1058. doi: 10.1016/j.tate.2012.05.002
- Panasuk, R. M. & Todd, J. (2005). Effectiveness of lesson planning: factor analysis. *Journal of Instructional Psychology*, 32(3), 215–232.
- Pea, R. (2004). The social and technological dimensions of scaffolding and related theoretical concepts for learning, education, and human activity. *Journal of the Learning Sciences*, 13, 423–451. doi: 10.1207/s15327809jls1303_6
- Pekrun, R., Elliot, A. J. & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98, 583–597. doi: 10.1037/0022-0663.98.3.583
- Phillips, D. C. (1995). The good, the bad, and the ugly: The many faces of constructivism. *Educational Researcher*, 24 (7), 5–12. doi: 10.2307/1177059
- Pöhlmann, K. & Brunstein, J. C. (1997). GOALS: Ein Fragebogen zur Messung von Lebenszielen. *Diagnostica*, 43, 63–79.
- Pöhlmann, B. & Möller, J. (2010). Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24, 73–84. doi: 10.1024/1010-0652/a000005
- Praetorius, A.-K. (2014). *Messung von Unterrichtsqualität durch Ratings*. Münster: Waxmann.
- Praetorius, A.-K. (2013). Einschätzung von Unterrichtsqualität durch externe Beobachterinnen und Beobachter – Eine kritische Betrachtung der aktuellen Vorgehensweise in der Schulpraxis. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 31, 174–185.

- Rakoczy, K. (2006). Motivationsunterstützung im Mathematikunterricht. Zur Bedeutung von Unterrichtsmerkmalen für die Wahrnehmung von Schülerinnen und Schülern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 6, 822–843.
- Rakoczy, K. (2007). *Motivationsunterstützung im Mathematikunterricht*. Münster: Waxmann.
- Rakoczy, K., Klieme, E., Drollinger-Vetter, B., Lipowsky, F., Pauli, C. & Reusser, K. (2007). Structure as a quality feature in mathematics instruction. In: M. Prenzel (Ed.), *Studies on the educational quality of schools. The final report on the DFG Priority Programme* (S. 102–121). Münster: Waxmann.
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 183–203). New York: University of Rochester Press.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2001). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In B. Weidenmann, A. Krapp, G. L. Huber, M. Hofer & H. Mandl (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 603–648). Weinheim: PVU.
- Reiser, R. A. (1994). Examining the planning practices of teachers: Reflections on three years of research. *Educational Technology*, 34 (3), 11–16.
- Retelsdorf, J., Butler, R., Streblov, L. & Schiefele U. (2010). Teachers' goal orientations for teaching: Associations with instructional practices, interest in teaching, and burnout. *Learning and Instruction*, 20, 30–46. doi: 10.1016/j.learninstruc.2009.01.001
- Retelsdorf, J. & Möller, J. (2012). Grundschule oder Gymnasium? Zur Motivation ein Lehramt zu studieren. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26, 5–17. doi: 10.1024/1010-0652/a000056
- Rheinberg, F. & Fries, S. (2010). Motivationstraining und Motivierung. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 577–583). Weinheim: Beltz.
- Richardson, P. W. & Watt, H. M. G. (2005). "I've decided to become a teacher": Influences on career change. *Teaching and Teacher Education*, 21, 475–489. doi: 10.1016/j.tate.2005.03.007

- Rogers, D. & Webb, J. (1991). The ethic of caring in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 42 (3), 173–181. doi: 10.1177/002248719104200303
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press.
- Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' workplace*. New York: Teachers College Press.
- Rosenshine, B. & Stevens, R. (1986). Teaching functions. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 376–391). New York, NY: Macmillan.
- Rosenstiel, L. v. & Nerdinger, F. W. (2000). Die Münchner Wertestudien – Bestandsaufnahme und (vorläufiges) Resümee. *Psychologische Rundschau*, 51, 146–157. doi: 10.1026//0033-3042.51.3.146
- Roßbach, H. - G. & Tietze, W. (2010). Sitzenbleiben. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 781-788). Weinheim: Beltz.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Mayomon, Y. & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99, 761–774. doi: 10.1037/0022-0663.99.4.761
- Rüprich, C. & Urhahne, D. (2013). Lehrerziele. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie* (16. Aufl., S. 930). Bern: Hans Huber.
- Rüprich, C. & Urhahne, D. (2015). Development of a questionnaire for the assessment of teacher goals from a content perspective. *International Journal of Educational Research*, 72, 173–184. doi: 10.1016/j.ijer.2015.06.005
- Salomon, G. (1972). Heuristic models for the generation of aptitude-treatment interaction hypotheses. *Review of Educational Research*, 42, 237–343. doi: 10.3102/00346543042003327
- Sandfuchs, U. (2009). Förderunterricht. In K.- H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (2. Aufl., S. 271–276). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schaarschmidt, U. (2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U., & Fischer, A. W. (2008). *Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM)*. London, GB: Pearson.
- Schaarschmidt, U., Kieschke, U. & Fischer, A. (1999). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46, 244–268.

- Schiefele, U. (2004). Förderung von Interessen. In G. W. Lauth, M. Grünke & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen* (S. 134–144). Göttingen: Hogrefe.
- Schiefele, U. (2009). Motivation. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 151–177). Heidelberg: Springer.
- Schmitz, G. S., & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14, 12–25. doi: 10.1024/1010-0652.14.1.12
- Schumacher, J., Gunzelmann, T. & Brähler, E. (1996). Lebenszufriedenheit im Alter – Differentielle Aspekte und Einflussfaktoren. *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie*, 29 (2), 110–118
- Schwarzer, R. (1993). *Stress, Angst und Handlungsregulation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schwarzer, R. (1994). Optimistische Kompetenzerwartungen. Zur Erfassung einer kognitiven Bewältigungsressource. *Diagnostica*, 40, 105–123.
- Seidel, T. (2003). *Lehr-Lernskripts im Unterricht*. Münster: Waxmann.
- Seidel, T. (2015). Klassenführung. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (2. Aufl., S. 107–119). Berlin: Springer.
- Seidel, T. & Shavelson, J. R. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: Role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 77, 454–499. doi: 10.3102/0034654307310317
- Shernoff, E. S., Mehta, T. G., Atkins, M. S., Torf, R. & Spencer, J. (2011). A qualitative study of the sources and impact of stress among urban teachers. *School Mental Health*, 3(2), 59–69. doi: 10.1007/s12310-011-9051-z
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. doi: 10.3102/0013189X015002004
- Shulman, L. S. (1987) Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1–22.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). Teachers' perceptions of the school goal structure: Relations with teachers' goal orientations, work engagement, and job satisfaction. *International Journal of Educational Research*, 62, 199–209. doi: 10.1016/j.ijer.2013.09.004

- Slesazeck, H. (2008). Lebensqualität und Lebenszufriedenheit. In H. Berth, F. Balck & E. Brähler (Hrsg.), *Medizinische Psychologie und Medizinische Soziologie von A bis Z* (S. 278–281). Göttingen: Hogrefe.
- Snow, R. E. & Swanson, J. (1992). Instructional psychology: Aptitude, adaptation, and assessment. *Annual Review of Psychology*, *43*, 583–626. doi: 10.1146/annurev.ps.43.020192.003055
- Spera, C. & Wentzel, K. R. (2003). Congruence between students' and teachers' goals: implications for social and academic motivation. *International Journal of Educational Research*, *39*, 395–413. doi: 10.1016/j.ijer.2004.06.006
- Thronsen, I. & Turmo, A. (2013). Primary mathematics teachers' goal orientations and student achievement. *Instructional Science*, *41* (2), 307–322. doi: 10.1007/s11251-012-9229-2
- Timms, C., Graham, D. & Cottrell, D. (2007). "I just want to teach": Queensland independent school teachers and their workload. *Journal of Educational Administration*, *45*, 569–586. doi: 10.1108/09578230710778204
- Tönjes, B. & Dickhäuser, O. (2009). Längsschnittliche Effekte von Zielorientierungen auf Dimensionen des beruflichen Belastungserlebens im Lehrerberuf. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, *41*, 79–86. doi: 10.1026/0049-8637.41.2.79
- Tönjes, B., Dickhäuser, O. & Kröner, S. (2008). Berufliche Zielorientierungen und wahrgenommener Leistungsmangel bei Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *22*, 151–160. doi: 10.1024/1010-0652.22.2.151
- Treiber, B. & Weinert, F. E. (1985) *Gute Schulleistungen für alle?* Münster: Aschendorff.
- Tsai, Y.- M., Kunter, M. Lüdtke, O., Trautwein, U. & Ryan, R. M. (2008). What makes lessons interesting? The role of situational and individual factors in three school subjects. *Journal of Educational Psychology*, *100*, 460–472. doi: 10.1037/0022-0663.100.2.460
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, *17*, 783–805.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

- Ulich, K. (1996). *Beruf Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit*. Weinheim: Beltz.
- Von Saldern, M. & Littig, K. E. (1987). *Landauer Skalen zum Sozialklima*. Weinheim: Beltz.
- Wahl, D. (2002). Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (2), 227–241.
- Watzke, J. L. (2007). Longitudinal research on beginning teacher development: Complexity as a challenge to concerns-based stage theory. *Teaching and Teacher Education*, 23, 106–122. doi: 10.1016/j.tate.2006.04.001
- Webb, E. J., Campbell, D. T., Schwartz, R. D. & Sechrest, L. (1966). *Unobtrusive measures: Nonreactive research in the social sciences*. Chicago, IL: Rand McNally.
- Wiley, S. (2001). Contextual effects on student achievement: School leadership and professional community. *Journal of Educational Change*, 2 (1), 1–33. doi: 10.1023/A:1011505709050
- Willower, D. J., Eidell, T. L. & Hoy, W. K. (1967). *The School and Pupil Control Ideology*, (Penn State Studies Monograph No 24). University Park, PA: Pennsylvania State University.
- Wissinger, J. (2011). Schulleitung und Schulleitungshandeln. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann.
- Woolfolk Hoy, A. (2008). What motivates teachers? Important work on a complex question. *Learning and Instruction*, 18, 492–498. doi:10.1016/j.learninstruc.2008.06.007
- Wong, W. – C. (1996). *Subjektive Theorien und soziale Repräsentationen von Erziehungszielen bei deutschen und chinesischen Lehrern*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Zeigarnik, B. (1927). Über das Behalten von erledigten und unerledigten Handlungen. *Psychologische Forschung*, 9, 1–85.
- Zwick, W. R. & Velicer, W. F. (1986). Comparison of five rules for determining the number of components to retain. *Psychological Bulletin*, 99 (3), 432–442. doi:10.1037//0033-2909.99.3.432

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Teleonomisches Modell des subjektiven Wohlbefindens (nach Brunstein & Maier, 2002)	37
Abbildung 2: Das Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts nach Helmke (2012)	43
Abbildung 3: Konfirmatorisch getestete Modellstruktur der Lehrerziele gemäß den Annahmen von Hagger und Malmberg (2011)	81
Abbildung 4: Konfirmatorisch getestete Modellstruktur der Lehrerziele gemäß den Annahmen von Mansfield und Beltman (2014)	83
Abbildung 5: Konfirmatorisch getestete Modellstruktur der Lehrerziele gemäß den Erkenntnissen der explorativen Faktorenanalyse	90
Abbildung 6: Mittelwerteprofil der drei identifizierten Cluster über die 13 Skalen des FELZ in der Stichprobe der Studierenden (N = 186)	137
Abbildung 7: Mittelwerteprofil der drei identifizierten Cluster über die 13 Skalen des FELZ in der Stichprobe der Referendare (N = 84)	142
Abbildung 8: Mittelwerteprofil der drei identifizierten Cluster über die 13 Skalen des FELZ in der Stichprobe der Lehrkräfte (N = 115)	143

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Kategorien der Lehrerziele mit ihrer inhaltlichen Beschreibung und wörtlichen Beispielaussagen nach Hagger und Malmberg (2011)	14
Tabelle 2:	Zielkategorisierung nach Mansfield und Beltman (2014) sowie Angaben zur Ähnlichkeit hinsichtlich der Zielkategorien nach Hagger und Malmberg (2011)	18
Tabelle 3:	Mittelwerte, Standardabweichungen und Trennschärfen der Lehrerzielitems	75
Tabelle 4:	Mittelwerte, Standardabweichungen und interne Konsistenzen der Lehrerzielskalen	78
Tabelle 5:	Interkorrelationen der Lehrerzielskalen bei den Studierenden (unterhalb der Diagonalen) und den Lehrkräften (oberhalb der Diagonalen)	79
Tabelle 6:	Ergebnisse der Hauptkomponentenanalyse der Lehrerzielskalen mit Varimax-Rotation	84
Tabelle 7:	Ergebnisse der Hauptkomponentenanalyse der Lehrerzielitems	85
Tabelle 8:	Mittelwerte (Standardabweichungen) der Lehrerzielskalen in Abhängigkeit von der Schulform	93
Tabelle 9:	Korrelationen der Lehrerzielskalen mit den Kriteriumsvariablen	94
Tabelle 10:	Mittelwerte, Standardabweichungen, Trennschärfen und interne Konsistenzen der Lehrerzielskalen ($N = 34$)	111
Tabelle 11:	Items und deskriptive Kennwerte der Skala Lernziele	112
Tabelle 12:	Interkorrelationen der Lehrerzielskalen	113
Tabelle 13:	Korrelationen der Lehrerziele zum lernförderlichen Klima und der Klassenführung im Selbst- und Fremdbbericht	114
Tabelle 14:	Verwendete Items der Unterrichtsmethoden und schulischen Maßnahmen einschließlich der vorgegebenen Erklärung	134
Tabelle 15:	Mittelwerte, Standardabweichungen und interne Konsistenzen der Lehrerzielskalen	135
Tabelle 16:	Mittelwerte und Standardabweichungen der Lehrerzielskalen in den drei Clustern bei der Stichprobe der Lehramtsstudierenden ($N = 186$)	140
Tabelle 17:	Mittelwerte und Standardabweichungen der Lehrerzielskalen in den drei-Clustern bei der Stichprobe der Referendare ($N = 84$)	141

Tabelle 18:	Mittelwerte und Standardabweichungen der Lehrerzielskalen in den drei Clustern bei der Stichprobe der Lehrkräfte ($N = 115$).....	146
Tabelle 19:	Deskriptive Kennwerte der wahrgenommenen Wirksamkeit von Unterrichtsmethoden.....	150
Tabelle 20:	Hauptkomponentenanalyse der wahrgenommenen Wirksamkeit von Unterrichtsmethoden mit Varimax-Rotation	151
Tabelle 21:	Mittelwerte und Standardabweichungen der wahrgenommenen Wirksamkeit von schüler- und lehrergeleiteten Unterrichtsmethoden in den drei Clustern sowie Ergebnisse der varianzanalytischen Vergleiche jeweils für die drei Stichproben.....	154
Tabelle 22:	Korrelationen der Lehrerziele zur Wirksamkeitseinschätzung schüler- und lehrergeleiteter Unterrichtsmethoden in den drei Clustern bei der Stichprobe der Studierenden und der Referendare	155
Tabelle 23:	Korrelationen der Lehrerziele zur Wirksamkeitseinschätzung schüler- und lehrergeleiteter Unterrichtsmethoden in den drei Clustern bei der Stichprobe der Lehrkräfte	156

Anhang

Anhang A. Skalen und Itemformulierungen des neu entwickelten Fragebogens zur Erfassung von Lehrerzielen (FELZ)

In meinem Beruf als (zukünftige) Lehrkraft strebe ich danach....

Freude am Lehrerberuf	<ul style="list-style-type: none"> ...Spaß am Unterrichten zu haben. ...in meinem Beruf Erfüllung zu erleben. ...an meinem Beruf die Freude zu behalten. ...mit Begeisterung zu unterrichten.
Beziehungen zu Kollegen	<ul style="list-style-type: none"> ...mit meinen Kollegen im Team zu arbeiten. ...mir bei Problemen Rat bei Kollegen holen zu können. ...fächerübergreifend mit Kollegen zusammenzuarbeiten. ...sich im Kollegium auch mal kritisieren zu können.
Lehrstrategien	<ul style="list-style-type: none"> ...meinen Unterricht abwechslungsreich zu gestalten. ...in meinem Unterricht vielfältige Methoden einzusetzen. ...in meinem Unterricht die Sozialformen zu variieren. ...neue Unterrichtskonzepte und Lehransätze aufzugreifen.
Individuelle Unterschiede	<ul style="list-style-type: none"> ...der unterschiedlichen Leistungsfähigkeit meiner Schüler gerecht zu werden. ...unterschiedliche Lerntypen zu berücksichtigen. ...jeden Schüler individuell zu fördern. ...jeden Schüler in seinem Tempo lernen zu lassen.
Schülermotivierung	<ul style="list-style-type: none"> ...für die Schüler interessanten Unterricht zu halten. ...die Schüler in den Unterricht stärker einzubinden. ...die Schüler mit meinem Unterricht zu motivieren. ...die Schüler mit meinem Unterricht emotional anzusprechen.
Beziehungen zu Schülern	<ul style="list-style-type: none"> ...eine positive Einstellung zu meinen Schülern zu entwickeln. ...die persönlichen Hintergründe der Schüler zu kennen. ...ein vertrauensvolles Verhältnis zu meinen Schülern aufzubauen. ...für meine Schüler ein offenes Ohr zu haben.
Fachwissen	<ul style="list-style-type: none"> ...mein Fachwissen auf dem neuesten Stand zu halten. ...mich fachlich gut auszukennen. ...auf unerwartete Fachfragen antworten zu können. ...meinen Schülern fachliche Bezüge erläutern zu können.

Fortsetzung Anhang A

Planung/ Organisation

- ...meinen Unterricht sehr gut zu organisieren.
 - ...meinen Unterricht mit großer Sorgfalt zu planen.
 - ...auf meinen Unterricht sehr gut vorbereitet zu sein.
 - ...im Unterricht eine gute zeitliche Planung zu haben.
-

Lerneinfluss

- ...ein Lehrer zu sein, bei dem die Schüler viel lernen.
 - ...zu zeigen, dass die Schüler gut bei mir lernen.
 - ...einen echten Einfluss auf das Lernen meiner Schüler zu haben.
 - ...als Lehrer wahrgenommen zu werden, der seinen Schülern viel beibringt.
-

Steuerung des
Schülerverhaltens

- ...dass die Schüler meinen Anweisungen Folge leisten.
 - ...dass die Schüler sich an die aufgestellten Regeln halten.
 - ...unerwünschtes Schülerverhalten zügig zu unterbinden.
 - ...keine Probleme mit der Disziplin im Unterricht zu haben.
-

Karriere

- ...meine Karriere als Lehrer beständig weiterzuentwickeln.
 - ...berufliche Aufstiegschancen zu nutzen.
 - ...ein sehr gutes Einkommen zu erzielen.
 - ...mich im Hinblick auf meine Karriere von meinen Kollegen positiv abzuheben.
-

Persönliche Sicherheit
beim Unterrichten

- ...selbstbewusst in der Klasse aufzutreten.
 - ...beim Unterrichten nicht nervös zu sein.
 - ...im Unterricht selbstsicher zu sein.
 - ...gelassen in den Unterricht zu gehen.
-

Berufs- und Privatleben

- ...nicht so viel Stress zu haben, dass keine Zeit mehr für anderes bleibt.
 - ...ein ausgewogenes Verhältnis von Arbeits- und Privatleben zu erreichen.
 - ...ausreichend Freizeit zu haben, um mich zu erholen.
 - ...kein Workaholic zu werden.
-

Anhang B. Itemformulierungen und Itemanalysen der Skala Lernförderliches Klima des Ratingbogens zur Unterrichtsstunde von Helmke et al. (2011)

B-1) Selbstbericht

Lernförderliches Klima und Motivierung	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r_{it}</i>
Mit Schülerbeiträgen bin ich wertschätzend umgegangen.*	3.35	.71	.03
Ich war freundlich zu den Schüler/innen.	3.77	.43	.44
Ich habe die Schüler/innen ausreden lassen, wenn sie an der Reihe waren.	3.65	.49	.36
Wenn ich eine Frage gestellt habe, hatten die Schüler/innen ausreichend Zeit zum Nachdenken.	3.35	.61	.16
Ich habe auflockernde Bemerkungen gemacht.	3.29	.64	.30
Ich habe die Schüler/innen für Beiträge zum Unterricht angemessen gelobt.	3.10	.87	.34

Anmerkung: r_{it} = korrigierte Item-Skala-Korrelation ; *Aufgrund der geringen Trennschärfe wurde dieses Item aus der Skalenberechnung ausgeschlossen

B-2) Fremdbbericht

Lernförderliches Klima und Motivierung	κ	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r_{it}</i>
Mit Schülerbeiträgen ist die Lehrkraft wertschätzend umgegangen.	.54	3.43	.63	.69
Die Lehrkraft war freundlich zu den Schüler/innen.	.87	3.62	.64	.76
Die Lehrkraft hat die Schüler/innen ausreden lassen, wenn sie an der Reihe waren.	.71	3.57	.55	.49
Wenn die Lehrkraft eine Frage gestellt hat, hatten die Schüler/innen ausreichend Zeit zum Nachdenken.	.72	3.16	.75	.60
Die Lehrkraft hat auflockernde Bemerkungen gemacht.	.60	3.13	.85	.60
Die Lehrkraft hat die Schüler/innen für Beiträge zum Unterricht angemessen gelobt.	.53	2.97	.81	.74

Anmerkung: r_{it} = korrigierte Item-Skala-Korrelation, κ = Cohen's Kappa

Anhang C. Itemformulierungen und Itemanalysen der Skala Klassenführung des Ratingbogens zur Unterrichtsstunde von Helmke et al. (2011)

C-1 Selbstbericht

Klassenführung	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r_{it}</i>
Der Unterricht hat pünktlich begonnen.	3.59	.74	.29
Die Klassenregeln waren den Schüler/innen klar.	3.71	.46	.35
Die Schüler/innen konnten ungestört arbeiten.	3.26	.71	.36
Den Schüler/innen war im Laufe der Unterrichtsstunde jederzeit klar, was sie tun sollten.	3.41	.56	.29
Die gesamte Unterrichtsstunde wurde für den Lernstoff verwendet.	3.24	.82	.60

Anmerkung: r_{it} = korrigierte Item-Skala-Korrelation

C-2 Fremdbbericht

Klassenführung	κ	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r_{it}</i>
Der Unterricht hat pünktlich begonnen.	.68	3.68	.68	.76
Die Klassenregeln waren den Schüler/innen klar.	.51	3.69	.48	.66
Die Schüler/innen konnten ungestört arbeiten.	.62	3.12	.73	.63
Den Schüler/innen war im Laufe der Unterrichtsstunde jederzeit klar, was sie tun sollten.	.85	3.35	.63	.56
Die gesamte Unterrichtsstunde wurde für den Lernstoff verwendet.	.61	3.34	.71	.34

Anmerkung: r_{it} = korrigierte Item-Skala-Korrelation

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich an Eides statt, dass ich die Dissertation selbstständig angefertigt, außer den im Literaturverzeichnis sowie den Anmerkungen genannten Hilfsmitteln keine weiteren benutzt und die Herkunft der Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus anderen Werken übernommen sind, kenntlich gemacht habe.

Weiterhin versichere ich, dass ich die Dissertation nicht bereits in derselben oder einer ähnlichen Fassung an einer anderen Fakultät oder einer anderen Hochschule zur Erlangung eines akademischen Grades eingereicht habe.

Ort, Datum und Unterschrift