

Der Einfluss motivationaler Orientierung auf die Unterrichtsqualität und das Wohlbefinden von Biologielehrkräften

- Projektskizze -

Marvin Milius & Sandra Nitz

milius@uni-landau.de

Universität Koblenz-Landau, Campus Landau

Institut für naturwissenschaftliche Bildung, AG Biologiedidaktik

Fortstraße 7, 76829 Landau

Zusammenfassung

Lehrkräfte stellen zentrale Akteure im schulischen Kontext dar. Durch die Unterrichtsgestaltung haben sie maßgeblich Einfluss auf den Lernerfolg und den Entwicklungsprozess von Lernenden. Zugleich sind die Erlebnisse einer Lehrkraft und die Anforderungen an diese im Schulalltag sehr vielfältig und spiegeln sich zumeist in der Unterrichtsqualität und dem persönlichen Wohlbefinden wider. Eine wesentliche Einflussgröße auf die Unterrichtsqualität und das Wohlbefinden ist die professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften. In diesem Zusammenhang spielt vor allem die motivationale Orientierung, als ein Teilaspekt der Lehrerkompetenz, eine wichtige Rolle als Resilienzfaktor gegenüber dem Stressempfinden und als Prädiktor für Unterrichtsqualität. Nichtsdestotrotz bietet der aktuelle Forschungsstand wenig Erkenntnis darüber, wie die einzelnen Aspekte motivationaler Orientierung zum einen die Unterrichtsqualität und das Wohlbefinden von Biologielehrkräften beeinflussen und wie zum anderen diese Aspekte miteinander korrelieren. Nach Kunter (2011) setzt sich die motivationale Orientierung aus den Aspekten des Studienwahlmotivs, den Selbstwirksamkeitserwartungen sowie dem Enthusiasmus einer Lehrkraft zusammen.

Mithilfe einer Längsschnittstudie bei Biologielehrkräften soll der Einfluss der motivationalen Orientierung auf die Unterrichtsqualität und das Wohlbefinden von Lehrkräften analysiert werden. Darüber hinaus soll die Binnenstruktur der motivationalen Orientierung untersucht und das wöchentliche Wirkungspotential des Enthusiasmus geklärt werden. Zuletzt soll die

Bedeutung des retropektivischen Studienwahlmotivs von Lehrkräften in Bezug auf die motivationale Orientierung, die Unterrichtsqualität und das Wohlbefinden erforscht werden.

Abstract

Teachers are key players in the educational context. By their teaching they influence significantly the learning outcome and the development process of students. At the same time, the experiences and demands of a teacher in everyday school life are very diverse and are reflected in the quality of teaching and the work-related well-being. An influential variable in this case is the professional expertise of teachers. In this context motivational orientation as a part of teachers expertise plays an important role as a factor of resilience against stress and as a predictor of teaching quality. Nevertheless the current state of research offers only a small insight into how the single aspects of motivational orientation affect the quality of teaching and well-being of biology teachers and how these aspects correlate with one another. According to Kunter (2008) motivational orientation is composed of the motivation of study choice, the self-efficacy expectations and the enthusiasm of a teacher.

A longitudinal study of biology teachers aims to analyze the influence of motivational orientation on the teaching quality and the work-related well-being of teachers. In addition, the internal correlations of the subscales of motivational orientation will be examined and the weekly effects of enthusiasm will be clarified. Finally, the impact of the retrospective motivation of teachers' study choice on the motivational orientation, teaching quality and the work-related well-being will be explored.

1 Einleitung

Die tägliche Gestaltung eines schülerorientierten Unterrichtsangebots sowie der vertrauensvolle Umgang mit den Lernenden stellen herausfordernde Situationen im Alltag einer Lehrkraft dar und rücken diese als eine Schlüsselfigur in den Mittelpunkt des Bildungssystems. Insbesondere im Biologieunterricht haben Lehrkräfte fachspezifische Anforderungen wie der kompetente Umgang mit Modellen, der Einbezug von realen Objekten in den Unterricht oder die Verwendung biologiespezifischer Arbeitsweisen zu bewältigen (WÜSTEN, 2010). Die professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften ist hierbei eine wesentliche Einflussgröße für die Unterrichtsqualität und das eigene Wohlbefinden (BAUMERT & KUNTER, 2006; KUNTER et al., 2011). Zur Bewältigung dieser Herausforderungen und zur Steigerung der *Unterrichtsqualität* und des *Wohlbefindens* tragen *persönliche Ressourcen* der Lehrkräfte bei. Unter diese *Ressourcen* lässt sich insbesondere die genannte professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften fassen. Brunner et al. (2006) verstehen unter professioneller Handlungskompetenz „das dynamische Zusammenwirken von Aspekten des Professionswissens, Überzeugungen, motivationalen Orientierungen und selbstregulativen Fähigkeiten“ (BRUNNER et al., 2006, S. 523) . Demnach unterscheiden sie

vier Kompetenzbereiche professioneller Lehrerkompetenz, die in Interaktion die Voraussetzung für kompetentes Lehrerhandeln schaffen.

Eine besondere Rolle sowohl aus der Perspektive der gesellschaftlichen Erwartungen an Lehrkräfte als auch mit Blick auf die *Unterrichtsqualität* und das *Wohlbefinden* einer Lehrperson kommt dem Kompetenzbereich der *motivationalen Orientierung* und dessen Teilaspekten zu, da sich diese sowohl positiv auf die *Unterrichtsqualität* als auch das *Wohlbefinden* auswirken kann (ALEXANDER, 2008; DICKE et al., 2015; HOLZBERGER, PHILIPP & KUNTER, 2016; KLUSMANN et al., 2008; KUNTER et al., 2008). Nichtsdestotrotz ist der aktuelle Forschungsstand zur *motivationalen Orientierung* von Lehrkräften beschränkt (KUNTER et al., 2013). Daher erscheint es für die Forschung zum Lehrerberuf relevant, das Zusammenspiel von *motivationaler Orientierung*, *Unterrichtsqualität* und dem *Wohlbefinden* von Lehrkräften eingehender zu untersuchen.

Anknüpfend an dieses Desiderat widmet sich das vorliegende Forschungsvorhaben der Untersuchung des Einflusses *motivationaler Orientierung* und deren Teilaspekten auf die *Unterrichtsqualität* und das persönliche *Wohlbefinden* von Biologielehrkräften. Weil die motivationale Orientierung von Lehrkräften in hohem Maße kontext- und domänenspezifisch ist, müssen biologiespezifische Messinstrumente zum Einsatz kommen, um valide Schlussfolgerungen ziehen zu können. Die Studie ist Teil des Forschungsprojektes „*ResohlUt*“, das sich zum Ziel gesetzt hat, den Zusammenhang zwischen Arbeitsbedingungen, persönlichen Ressourcen, *Wohlbefinden* und *Unterrichtsqualität* bei Biologie- und Mathematiklehrkräften zu untersuchen. Das *ResohlUt*-Projekt ist eine Forschungskooperation zwischen der AG Biologiedidaktik der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau und der AG Occupational Health Psychology der Humboldt-Universität zu Berlin und wird durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft gefördert.

2 Theorie

Nach Kunter (2011) wird professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften als die “Fähigkeit und Bereitschaft die Anforderungen einer Situation zu bewältigen” (S. 260) bezogen auf den schulischen Kontext aufgefasst. Um die langfristige Bereitschaft der Lehrkräfte erklären zu können, sich immer wieder neuen Lehrherausforderungen und Anforderungen im Schulalltag zu stellen, greift eine ausschließliche Fokussierung auf kognitive Voraussetzungen, wie das *Professionswissen*, zu kurz.

Insofern spielen die *Motivation*, die Zielvorstellungen, die Überzeugungen sowie die Wertvorstellung, die die Lehrkraft dem Unterrichten und ihrem Arbeits-

alltag zuweist, als emotionale Komponenten des Kompetenzmodells eine nicht unerhebliche Rolle, um den Lehrerberuf langfristig engagiert, kompetent und gesund auszuüben (ebd.).

Mit *motivationaler Orientierung* sind individuelle und habituelle Ziele, Präferenzen, Motive oder affektiv-bewertende Merkmale gemeint, die sich in Interaktion mit weiteren Persönlichkeitsmerkmalen sowie im situativen Kontext als Verhaltensweise einer Person zeigen (KUNTER, 2011). Außerdem bestimmen diese *motivationalen Orientierungen* ebenfalls die Intensität, Qualität oder Dauer eines erzeugten Verhaltens.

In der psychologischen Motivationsforschung gibt es zahlreiche divergente Theorien, die das Konstrukt der *Motivation* beschreiben (für einen Überblick vgl. SCHIEFELE & SCHAFFNER, 2015). Eine grundlegende Gemeinsamkeit ist jedoch, dass *Motivation* als differierendes Personenmerkmal aufgefasst wird, das die Grundlage für menschliches Verhalten darstellt (RHEINBERG, 2006). Bezogen auf den komplexen Lehrerberuf stellt *Motivation* demnach einen wichtigen Prädiktor für das erfolgreiche Gelingen von Anforderungen im Schulalltag dar (KANFER & HEGGESTAD, 1997). Welche Aspekte *motivationaler Orientierung* den beruflichen Erfolg von Lehrkräften maßgeblich bestimmen, ist bisher empirisch wenig belegt (KUNTER, 2011).

Kunter et. al. (2011) fassen bei ihrem Modell zur professionellen Lehrerkompetenz unter *motivationaler Orientierung* die Aspekte des *Studienwahlmotivs*, der *Selbstwirksamkeitserwartung* und des *Enthusiasmus* zusammen und haben diese in ihrem Forschungsprogramm *COACTIV* empirisch überprüft.

2.1 Studienwahlmotiv

Unter dem *Studienwahlmotiv* kann die *Motivation* für die Wahl des Lehramtsstudiums verstanden werden (POHLMANN & MÖLLER, 2010). In einer Studie mit 291 Studienanfängern des Lehramtsstudiums konnten Pohlmann & Möller sechs reliable Subskalen zum Berufswahlmotiv von Lehrkräften feststellen. Im Einklang mit dem Wert-Erwartungs-Modell aus der Rational-Choice-Theorie konnten die Skalen *Pädagogisches Interesse*, *Fachliches Interesse* und *Nützlichkeit* einer wertbezogenen Motivation zugeordnet werden. Wohingegen die Subskalen *Fähigkeitsüberzeugung* und *Schwierigkeit des Lehramtsstudiums* einer erwartungsbezogenen Motivation zugezählt werden. Darüber hinaus spielen *soziale Einflüsse* aus dem familiären und freundschaftlichen Umfeld als weitere Determinanten eine Rolle (vgl. ebd.).

Durch die Interkorrelation der Subskalen lässt sich auch eine Unterteilung der Skalen in *intrinsische* und *extrinsische Motivation* zur Ergreifung des Lehrberufs vornehmen. Demnach lassen sich das *Pädagogische Interesse*, das *Fachli-*

che Interesse sowie die *Fähigkeitsüberzeugung* der *intrinsischen Motivation* zuzuordnen. Die *Nützlichkeit*, die *sozialen Einflüsse* und die angenommene geringere Schwierigkeit *des Lehramtsstudiums* können hingegen als *extrinsische Motivation* zur Wahl des Lehramtsstudiums aufgefasst werden. Diverse querschnittliche Studien haben nachgewiesen, dass intrinsische *Studienwahlmotive* zu mehr Berufsbindung, sowie höherer Berufszufriedenheit der Personen führen (WATT & RICHARDSON, 2007). Ebenso haben Studien belegt, dass Lehrkräfte mit *intrinsischer Berufsmotivation* enthusiastischer im Unterricht sind und damit höhere *Enthusiasmuswerte* bei Lernenden (emotional contagion) verzeichnet werden konnten (KUNTER et al., 2008). Diese Ergebnisse legen nahe, weshalb es unabdingbar ist das *Studienwahlmotiv* als Prädiktor sowohl für die *Selbstwirksamkeitserwartungen* und den Enthusiasmus als Aspekte der *motivationalen Orientierung* als auch für die *Unterrichtsqualität* und das *Wohlbefinden* der Lehrkräfte zu untersuchen.

2.2 Selbstwirksamkeitserwartungen

Unter *Selbstwirksamkeitserwartungen* versteht man „die Überzeugung einer Person, über die Fähigkeiten und Mittel zu verfügen, um diejenigen Handlungen durchführen zu können, die notwendig sind, um ein definiertes Ziel zu erreichen – und zwar auch dann, wenn Barrieren zu überwinden sind“ (BAUMERT & KUNTER, 2006, S. 502). Demnach determinieren *Selbstwirksamkeitserwartungen* sowohl das Handeln als auch die Motivation einer Person, insbesondere wenn potentielle Schwierigkeiten die Handlungsaktion einschränken könnten (RABE, MEINHARDT & KREY, 2012). Des Weiteren beziehen sich *Selbstwirksamkeitserwartungen* als Selbsteinschätzung immer auf eine Fähigkeit, die zum erfolgreichen Handeln benötigt wird, unabhängig davon, ob diese Fähigkeit überhaupt in ausreichendem Maße vorhanden ist. Da die Handlungen und die Fähigkeiten, die zur Bewältigung benötigt werden, kontextspezifisch sind, wird folglich bei den *Selbstwirksamkeitserwartungen* zwischen einer *allgemeinen* und einer *domänenspezifischen* Dimension unterschieden (vgl. ebd.). Darüber hinaus wurde in zahlreichen Studien festgestellt, dass *Selbstwirksamkeitserwartungen* positiv mit der *Unterrichtsqualität*, dem *Wohlbefinden* der Lehrkraft sowie der Berufszufriedenheit korrelieren (HOLZBERGER, PHILIPP & KUNTER, 2014). Im Zusammenhang mit dem Wohlbefinden der Lehrkraft wurde festgestellt, dass *Selbstwirksamkeitserwartungen* als Resilienzfaktoren gegen Stress und emotionale Erschöpfung im Schulalltag aufgefasst werden können (DICKE et al., 2015; KLASSEN, TZE, BETTS & GORDON, 2011; SCHMITZ & SCHWARZER, 2002).

2.3 Enthusiasmus

In der Motivationsforschung lässt sich keine einheitliche Definition zum Konstrukt des *Enthusiasmus* finden (KUNTER et al., 2008). Häufig wird *Enthusiasmus* der *intrinsischen Motivation* gleichgestellt (RYAN & DECI, 2000). In Bezug auf den Lehrerberuf wird *Enthusiasmus* als Freude, Begeisterung und Interesse für die Lehrertätigkeit aufgefasst. Zugleich stellt der *Enthusiasmus* eine positive Erlebensqualität (vgl. 2.5 *Wohlbefinden*) dar. Kunter (2008) beschreibt Enthusiasmus wie folgt:

“*Enthusiasm, as a disposition that varies between teachers, may therefore be seen as an affective component of teacher motivation. It represents a trait-like, habitual, recurring emotion (PEKRUN, 2006) more specifically, it reflects the degree of enjoyment, excitement and pleasure that teachers typically experience in their professional activities*” (KUNTER et al., 2008, S. 470).

Unter Rückgriff auf die Interessentheorie (KRAPP & RYAN, 2002) und die intrinsische Motivationsforschung wurden von Kunter et al. (2008) zwei Subfacetten des Enthusiasmus theoretisch postuliert und empirisch über die *COACTIV*- und die *PALMA*-Studie bestätigt. Zum einen wird hier zwischen einer tätigkeitsbezogenen Dimension, dem sogenannten *Unterrichtsenthusiasmus*, und zum anderen einer fachbezogenen Dimension, dem sogenannten *Fachenthusiasmus*, unterschieden. Während sich der *Fachenthusiasmus* auf die Freude und das Interesse am jeweiligen Fach bezieht, beschreibt der *Unterrichtsenthusiasmus* die Begeisterung und das Gefallen am Unterrichten und an der Interaktion mit den Lernenden (KLUSMANN & WASCHKE, 2018). Da diese zwei Dimensionen von *Enthusiasmus* zwischen den Lehrkräften variieren, wird angenommen, dass innerhalb einer Lehrkraft der *Fachenthusiasmus* relativ konstant bleibt und der *Unterrichtsenthusiasmus* unabhängig vom *Fachenthusiasmus* fluktuieren kann. In Studien zeigte sich, dass der *Unterrichtsenthusiasmus* vor allem in Bezug auf die Klasse, die unterrichtet wurde, variierte (KUNTER, FRENZEL, NAGY, BAUMERT & PEKRUN, 2011). Daher bietet es sich an, bei der Untersuchung von *Enthusiasmus* nicht von einem allgemeinen *Unterrichtsenthusiasmus*, sondern von einem *klassenbezogenen Unterrichtsenthusiasmus* zu sprechen. Kunter et al. (2008) hat bereits eine positive Korrelation zwischen dem *Enthusiasmus* und der *Unterrichtsqualität* festgestellt. Es fehlen jedoch Studien, die mögliche Effekte des *Unterrichtsenthusiasmus* auf das *Wohlbefinden* von Lehrkräften belegen und ob diese Wirkung zeitlich fluktuiert. Folglich erscheint es wichtig diesen Zusammenhang zu untersuchen.

2.4 Unterrichtsqualität

Ein hohes Maß an Unterrichtsqualität ist definiert als die Schaffung von herausfordernden und adaptiven Lernsituationen, sowie die sorgfältige Anleitung der Lernenden durch einen strukturierten Lernprozess (KUNTER et al., 2008). Inner-

halb dieses theoretischen Rahmens können vor allem drei Aspekte guten Unterrichts aus der Perspektive der Lehrkraft genannt werden (ebd.):

- 1) Der Lehrkraft gelingt es, eine strukturierte Lernumgebung zu schaffen, die sich durch geringe Störungen und einer effizienten Nutzung der Lernzeit auszeichnet (classroom management).
- 2) Die Lehrkraft bietet den Lernenden kognitive Aktivitäten auf hohem Niveau, die es ihnen auf der Grundlage ihrer früheren Kenntnisse ermöglichen, neue Einsichten und Erkenntnisse zu entwickeln (cognitive activation).
- 3) Die Lehrkraft schafft ein unterstützendes soziales Lernumfeld, in dem jeder Lernende sich persönlich geschätzt fühlt, individuelle Unterstützung erhält und konstruktiv mit Fehlern umgegangen wird (supportive climate) (KUNTER et al., 2008).

Neben diesen drei Basisdimensionen guten Unterrichts bestehen auch domänen-spezifische Qualitätsmerkmale, die je nach Unterrichtsfach variieren können. Im Fach Biologie ergänzen folgende Kriterien die Basisdimensionen guten Unterrichts (WÜSTEN, 2010): Umgang mit Fachsprache, inhaltliche und verständliche Strukturierung der Lerninhalte, Einsatz naturwissenschaftlicher Arbeitsweisen, Umgang mit Modellen im Biologieunterricht, Vernetzung des Wissens und Herstellung des Alltagsbezugs zu den Lernenden, Einsatz realer Objekte im Unterricht, angemessene Komplexität der Lerninhalte, Umgang mit Schülervorstellungen.

2.5 Wohlbefinden

Gesundheit im Allgemeinen lässt sich nach dem aktuellen Stand der Forschung nicht nur durch die Abwesenheit psychischer und physischer Krankheiten beschreiben, sondern auch durch das Vorhandensein positiver Erlebensqualitäten, die unter dem Begriff des *Wohlbefindens* zusammengefasst werden (KLUSMANN & WASCHKE, 2018). In der Arbeitspsychologie werden zwischen *negativen Erlebensqualitäten*, den sogenannten *Stressoren* wie Beanspruchung, Stress und Burnout, sowie *positiven Erlebensqualitäten* wie Arbeitszufriedenheit, Engagement und Freude am Beruf unterschieden. Vor allem letztere bilden die Grundlage für subjektives *Wohlbefinden*. Nach dem prominenten Ansatz von Ed Diener zum Konstrukt *Wohlbefinden* setzt sich dieses aus einer kognitiven Komponente, der allgemeinen Lebenszufriedenheit, und einer affektiven Komponente in Form des Erlebens von positiven Emotionen bei Abwesenheit *negativer Erlebensqualitäten* zusammen (DIENER, SUH, LUCAS & SMITH, 1999). Bezogen auf den beruflichen Kontext einer Lehrkraft definiert sich Wohlbefinden durch die berufliche Zufriedenheit, das Engagement am Arbeitsplatz, sowie die Freude am Beruf beim gleichzeitigen Ausbleiben *negativer Erlebensqualitäten*.

Im Kontext des Unterrichtens haben zahlreiche Studien nachgewiesen, dass *Wohlbefinden* bei Lehrkräften positiv mit der *Unterrichtsqualität* und der Lehrer-Schüler-Beziehung korreliert (JENNINGS & GREENBERG, 2009; KUNTER et al., 2013). Hingegen führen starke Beanspruchung sowie Burnout-Symptome zu einer negativen Performanz bei Lehrkräften im Unterricht (EVERS, TOMIC & BROUWERS, 2004).

3 Fragestellungen

In der vorliegenden Studie soll die Wirkung *motivationaler Orientierung* als ein Teilaspekt professioneller Handlungskompetenz von Biologielehrkräften auf das *Wohlbefinden* und die *Unterrichtsqualität* mithilfe bereits validierter Testinstrumente untersucht werden. Anhand des dargelegten theoretischen Hintergrunds sowie des aktuellen Forschungsstands ergeben sich folgende Leitfragen für die Untersuchung:

1. Inwiefern beeinflussen die Aspekte der *motivationalen Orientierung* (insbesondere *Studienwahlmotive* und *Enthusiasmus*) von Biologielehrkräften deren *Wohlbefinden* und die *Unterrichtsqualität*?
2. Welche Zusammenhänge bestehen zwischen den Aspekten *motivationaler Orientierung* (*Studienwahlmotiv*, *Selbstwirksamkeitserwartungen* und *Enthusiasmus*)?
3. Fluktuiert der *klassenbezogene Unterrichtsenthusiasmus* von Woche zu Woche?
4. Welchen Einfluss hat das retropektivische *Studienwahlmotiv* sowohl auf die Teilaspekte der *motivationalen Orientierung* (*Selbstwirksamkeitserwartung* und *Enthusiasmus*) als auch auf das *Wohlbefinden* und die *Unterrichtsqualität*?

4 Methodik

4.1 Studiendesign

Bei der vorliegenden Studie handelt es sich um eine explanative Untersuchung mithilfe eines quantitativen Längsschnitt-Designs (DÖRING & BORTZ, 2016). Um Fluktuationen des *Unterrichtsenthusiasmus* und der *Unterrichtsqualität* zu überprüfen, erfolgt die Erhebung über einen Zeitraum von sechs Wochen. Die teilnehmenden Biologielehrkräfte beantworten zu Beginn des Zeitraums einen Anfangsfragebogen (t_0 , ca. 40 min.). Über den 6-wöchigen Zeitraum (t_1 - t_6) hinweg werden die Lehrkräfte an einem Tag in der Woche morgens (ca. 2 min.) und abends (ca. 8 min.) zu ihrer im Vorhinein festgelegten Biologiestunde befragt. Im Anschluss an die sechs Wochen wird die Erhebung mit einem Abschlussfra-

gebogen (t_7 , ca. 60 min.) abgeschlossen. Darüber hinaus ist es vorgesehen, dass der Biologieunterricht der teilnehmenden Lehrkräfte zwei Mal im 6-wöchigen Zeitraum hospitiert wird und sowohl die *Unterrichtsqualität* als auch der *Enthusiasmus* der jeweiligen Lehrkraft durch geschulte Rater festgehalten wird. Die Erhebung ist im Zeitraum von September bis Dezember 2018 vorgesehen.

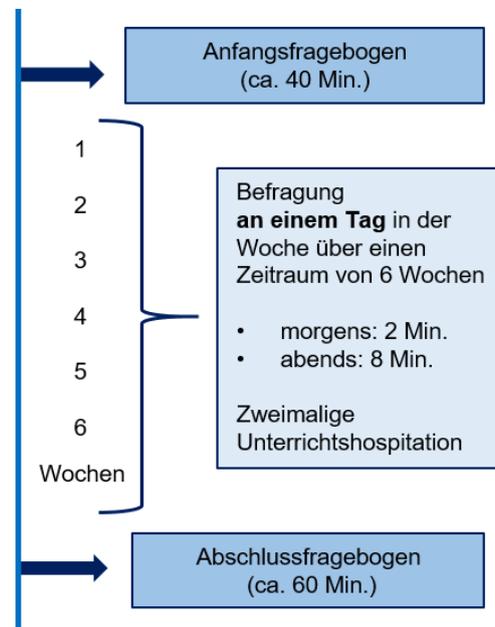


Abbildung 1: Zeitlicher Ablauf der Befragung

4.2 Stichprobe

Geplant ist zwischen 150 und 200 gymnasiale Biologielehrkräfte in den Bundesländern Rheinland-Pfalz und Brandenburg zu befragen. Dabei sollen nur solche Lehrkräfte befragt werden, die bereits das zweite Staatsexamen haben und mindestens zwei Jahre im Schuldienst tätig sind, um so Rückschlüsse auf bereits praktizierende Lehrkräfte ziehen zu können.

4.3 Testinstrumente

Zur reliablen und validen Messung der ausgewählten Konstrukte wurde auf bereits etablierte und validierte Testinstrumente zurückgegriffen. In der folgenden Tabelle sind die Messinstrumente mit entsprechender Item-Anzahl, Quelle und Angabe der Verwendung in den verschiedenen Fragebögen aufgeführt:

4.4 Datenanalyse

Zur Beantwortung der Forschungsfragen sind folgende statistische Auswertungsverfahren angedacht:

Die *Forschungsfrage 1* soll mithilfe einer multiplen Regressionsanalyse ausgewertet werden. Die zu analysierende Binnenstruktur der *Forschungsfrage 2* soll mittels einer konfirmatorischen Faktorenanalyse aufbereitet werden. Für *Forschungsfrage 3* wird eine Multilevel-Analyse (Messzeitpunkte sind in Proban-

den genestet) durchgeführt werden und für *Forschungsfrage 4* soll eine multiple Regressionsanalyse zur Anwendung kommen.

Tabelle 1: Übersicht Messinstrumente

Konstrukt/Messinstrument	Itemanzahl	Quelle	Vorkommen Fragebögen
Allgemeine Selbstwirksamkeit	4	(Schmitz & Schwarzer, 2002)	t ₀ ; t ₁ -t ₆ ; t ₇
Domänenspezifische Selbstwirksamkeit	13	STEBI (Bleicher, 2004; Deehan, 2017; Riggs & Enochs, 1990)	t ₀ ; t ₁ -t ₆ ; t ₇
Studienwahlmotiv	18	FEMOLA (Pohlmann & Möller, 2010)	t ₀
Fachenthusiasmus	5	(Kunter et al., 2008)	t ₀ ; t ₇
Klassenbezogener Unterrichtsenthusiasmus	6	(Kunter et al., 2011)	t ₀ ; t ₁ -t ₆ ; t ₇
Allgemeine Unterrichtsqualität	12	(Baumert et al., 2008)	t ₀ ; t ₁ -t ₆ ; t ₇
Domänenspezifische Unterrichtsqualität	21	(Förtsch, Werner, Dorfner, Kotzebue & Neuhaus, 2017)	t ₀ ; t ₁ -t ₆ ; t ₇
Wohlbefinden	16	(Maslach, Jackson & Leiter, 1997; Schaufeli, Bakker & Salanova, 2006)	t ₀ ; t ₇

5 Ausblick

Ziel dieser Studie ist die Klärung des reziproken Zusammenhangs von *motivationaler Orientierung*, der *Unterrichtsqualität* sowie dem *Wohlbefinden* einer Lehrkraft. Darüber hinaus sollen die bereits etablierten Messinstrumente weiter validiert und gegebenenfalls für künftige Untersuchungen angepasst werden. Durch die Beantwortung der Frage, welche Zusammenhänge zwischen den Teilaspekten *motivationaler Orientierung* bestehen, erhalten wir insbesondere auch Aufschluss darüber, welche Faktoren ein hohes Maß an *Selbstwirksamkeitserwartungen* bedingen und fördern. Da in mehreren Studien hauptsächlich die *Selbstwirksamkeitserwartungen* sowohl als förderliche Variable für den Unterrichts-Outcome als auch die Resilienz einer Lehrkraft dienen, sollte dieser Faktor der Lehrerkompetenz in besonderem Maße gefördert werden. Mithilfe der Studienergebnisse ist geplant eine Kurzintervention zur Steigerung der *allgemeinen* und *domänenspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen* zu entwerfen, die sowohl von angehenden als auch von bereits praktizierenden Lehrkräften genutzt werden kann.

Zitierte Literatur

- ALEXANDER, P. A. (2008): Charting the course for the teaching profession: The energizing and sustaining role of motivational forces. *Learning and Instruction*, 18(5), 483–491.
- BAUMERT, J., BLUM, W., BRUNNER, M., DUBBERKE, T., JORDAN, A., KLUSMANN, U. et al. (2008): *Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz (COACTIV): Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Berlin: Max-Planck-Inst. für Bildungsforschung.
- BAUMERT, J. & KUNTER, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 9(4), 469–520.
- BLEICHER, R. E. (2004): Revisiting the STEBI-B: Measuring Self-Efficacy in Preservice Elementary Teachers. *School Science and Mathematics*, 104(8), 383–391.
- BRUNNER, M., KUNTER, M., KRAUSS, S., BAUMERT, J., BLUM, W., DUBBERKE, T. et al. (2006): Welche Zusammenhänge bestehen zwischen dem fachspezifischen Professionswissen von Mathematiklehrkräften und ihrer Ausbildung sowie beruflichen Fortbildung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 9(4), 521–544.
- DEEHAN, J. (2017): *The Science Teaching Efficacy Belief Instruments (STEBI A and B): A comprehensive review of methods and findings from 25 years of science education research* (SpringerBriefs in Education): Cham: Springer International Publishing; Imprint; Springer.
- DICKE, T., PARKER, P. D., HOLZBERGER, D., KUNINA-HABENICHT, O., KUNTER, M. & LEUTNER, D. (2015): Beginning teachers' efficacy and emotional exhaustion. Latent changes, reciprocity, and the influence of professional knowledge. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 62–72.
- DIENER, E., SUH, E. M., LUCAS, R. E. & SMITH, H. L. (1999): Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302.
- DÖRING, N. & BORTZ, J. (2016): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin: Springer.
- EVERS, W. J. G., TOMIC, W. & BROUWERS, A. (2004): Burnout among Teachers. *School Psychology International*, 25(2), 131–148.
- FÖRTSCH, C., WERNER, S., DORFNER, T., KOTZEBUE, L. VON & NEUHAUS, B. J. (2017): Effects of Cognitive Activation in Biology Lessons on Students' Situational Interest and Achievement. *Research in Science Education*, 47(3), 559–578.
- GfK VEREIN. (2018): *Berufe mit Vertrauensbonus*. Abgerufen am: 31.05.2018, unter: <https://www.gfk-verein.org/compact/fokusthemen/berufe-vertrauensbonus>
- HATTIE, J. (2009): *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge / Taylor et Francis.
- HOLZBERGER, D., PHILIPP, A. & KUNTER, M. (2014): Predicting teachers' instructional behaviors. The interplay between self-efficacy and intrinsic needs. *Contemporary Educational Psychology*, 39(2), 100–111.
- HOLZBERGER, D., PHILIPP, A. & KUNTER, M. (2016): Ein Blick in die Black-Box. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 48(2), 90–105.
- JENNINGS, P. A. & GREENBERG, M. T. (2009): The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.
- KANFER, R. & HEGGESTAD, E. D. (1997): Motivational traits and skills. A person-centered approach to work motivation. *Research in Organizational Behavior*, 19, 1–56.
- KLASSEN, R. M., TZE, V. M. C., BETTS, S. M. & GORDON, K. A. (2011): Teacher Efficacy Research 1998–2009. Signs of Progress or Unfulfilled Promise? *Educational Psychology Review*, 23(1), 21–43.
- KLUSMANN, U., KUNTER, M., TRAUTWEIN, U., LÜDTKE, O. & BAUMERT, J. (2008): Teachers' occupational well-being and quality of instruction. The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 702–715.
- KLUSMANN, U. & WASCHKE, N. (2018): *Gesundheit und Wohlbefinden im Lehrerberuf* (Psychologie im Schulalltag): Göttingen: Hogrefe.
- KRAPP, A. & RYAN, M. R. (2002): Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 54–82.
- KUNTER, M. (2011): Motivation als Teil der professionellen Kompetenz-Forschungsbefunde zum Enthusiasmus von Lehrkräften. In M. KUNTER, J. BAUMERT & W. BLUM (Hrsg.) *Professionelle*

- Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV.* Münster: Waxmann. 259–275.
- KUNTER, M., BAUMERT, J. & BLUM, W. (Hrsg.): (2011a): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV.* Münster: Waxmann.
- KUNTER, M., BAUMERT, J. & BLUM, W. (Hrsg.): (2011b): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV.* Münster: Waxmann.
- KUNTER, M., FRENZEL, A., NAGY, G., BAUMERT, J. & PEKRUN, R. (2011): Teacher enthusiasm: Dimensionality and context specificity. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 289–301.
- KUNTER, M., KLUSMANN, U., BAUMERT, J., RICHTER, D., VOSS, T. & HACHFELD, A. (2013): Professional competence of teachers. Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805–820.
- 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(5), 468–482.
- MASLACH, C., JACKSON, S. E. & LEITER, M. (1997): The Maslach Burnout Inventory Manual. In C. P. ZALAUQUETT & R. J. WOOD (Hrsg.) *Evaluating stress. A Book of Ressources.* Lanham, Md.: Scarecrow Press, 191–218.
- PEKRUN, R. (2006): The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341.
- POHLMANN, B. & MÖLLER, J. (2010): Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA): *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24(1), 73–84.
- RABE, T., MEINHARDT, C. & KREY, O. (2012): Entwicklung eines Instruments zur Erhebung von Selbstwirksamkeitserwartungen in physikdidaktischen Handlungsfeldern. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 18, 293–315.
- RHEINBERG, F. (2006): *Motivation.* Stuttgart: Kohlhammer.
- RIGGS, I. M. & ENOCHS, L. G. (Hrsg.) (1990): *Toward the Development of an Elementary Teacher's Science Teaching Efficacy Belief Instrument.*
- RYAN, M. R. & DECI, E. L. (2000): Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.
- SCHAUFELI, W. B., BAKKER, A. B. & SALANOVA, M. (2006): The Measurement of Work Engagement With a Short Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701–716.
- SCHIEFELE, U. & SCHAFFNER, E. (2015): Motivation. In E. WILD & J. MÖLLER (Hrsg.) *Pädagogische Psychologie.* Berlin, Heidelberg: Springer, 153–176.
- SCHMITZ, G. S. & SCHWARZER, R. (2002): Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. In M. JERUSALEM & D. HOPF (Hrsg.) *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen.* *Zeitschrift für Pädagogik*. 44. Weinheim: Beltz. 192–214.
- WATT, H. M. G. & RICHARDSON, P. W. (2007): Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice: Development and Validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167–202.
- WÜSTEN, S. (2010): *Allgemeine und fachspezifische Merkmale der Unterrichtsqualität im Fach Biologie. Eine Video- und Interventionsstudie.* Zugl.: Duisburg-Essen, Univ., Diss., 2010. Berlin: Logos.

