

# SEMINAR

4 / 2008

## Heterogenität in Schule und Seminar

72

DA  
8868  
-2008  
,4

ak  
ILDUNG



Sebastian Nitsche / Oliver Dickhäuser / Markus Dresel / Andreas Dickhäuser

## **Berufliche Zielorientierung bei (angehenden) Lehrern: Überlegungen zum Konzept der Lehrermotivation**

Eine Lehrkraft benötigt professionelle Handlungskompetenzen, um den verschiedenen Lehrerfunktionen gerecht werden zu können. In ihrem allgemeinen Modell professioneller Handlungskompetenzen spezifizieren Baumert und Kunter (2006) vier zentrale Kernelemente professionellen Handelns: „Wissen und Können“, „Werte und Überzeugungen“, „selbstregulative Fähigkeiten“ und „motivationale Orientierungen“.

Die besondere Bedeutung motivationaler Orientierungen von Lehrern wurde in der Literatur mehrfach betont (z. B. Jesus & Lens, 2005; Ofoegbu, 2004; Pelletier, Séguin-Lévesque & Legault, 2002; Patrick, Hisley, Kempler & College, 2000; Patrick, Turner, Meyer & Midgley, 2003). Trotz dieser postulierten Relevanz wurde Lehrermotivation bislang allerdings nur selten empirisch erforscht. In der vorliegenden Arbeit werden wir uns daher insbesondere mit dem vierten Kernelement des Modells professioneller Handlungskompetenzen von Baumert und Kunter (2006) beschäftigen. Wir werden deutlich machen, dass Lehrermotivation eine zentrale Größe für die Steuerung des Erlebens und Verhaltens von (angehenden) Lehrkräften darstellt und ein theoretisches Rahmenmodell vorstellen, das in den Mittelpunkt stellt, an welchen Zielen sich eine Lehrkraft orientiert. Wir nehmen an, dass dieses Rahmenmodell auch für die Beschreibung von Motivation bei Studienreferendaren geeignet ist und stellen empirische Befunde vor, die für diese Annahme sprechen. Der Beitrag illustriert schließlich, auf der Basis der Literatur, Vermutungen darüber, welche Faktoren (z. B. in Schulen oder Studienseminaren) die Ausprägung günstiger motivationaler Merkmale von Referendaren fördern. Diese Überlegungen können Ausbildern der zweiten Phase wichtige Anhaltspunkte liefern, um ungünstige motivationale Zielorientierungen zu verändern.

### **Die Zielorientierungstheorie**

#### **1. Arten von Zielen**

Zur Beschreibung und Erklärung von Motivation unterscheiden eine Reihe von Autoren zwei Dimensionen von Zielen, die Personen in unterschiedlich starkem Maße wichtig sein können:

1. das Ziel, eigene Kompetenzen zu erweitern und
2. das Ziel, anderen gegenüber hohe Kompetenzen zu demonstrieren/niedrige Kompetenzen zu verbergen.

Im ersten Fall spricht man von Lernzielen, im zweiten Fall von Leistungszielen. Um innerhalb der Leistungsziele ausdrücklich zwischen dem Ziel, hohe Fähigkeiten zu demonstrieren oder aber mangelnde Fähigkeiten zu verbergen, differenzieren zu können, wurde zusätzlich eine Unterscheidung der Leistungsziele in Annäherungs- und Vermeidungsleistungsziele vorgenommen (Elliot, 1999; Harackiewicz, Barron, & Elliot, 1998). Annäherungsleistungsziele beschreiben demnach die Tendenz, hohe Fähigkeiten zeigen zu wollen, während Vermeidungsleistungsziele darauf ausgerichtet sind, mangelnde Fähigkeiten nach Möglichkeit zu verbergen. Zusätzlich weist Nicholls (1984) auf die Bedeutung von Zielen der Arbeitsvermeidung hin. Bei diesen Zielen steht im Vordergrund, den Arbeitsaufwand so gering wie möglich zu halten.

Der Begriff der „Zielorientierung“ beschreibt, welche Ziele Personen – im Sinne einer situationsübergreifenden Tendenz – bevorzugt verfolgen. Die in einer spezifischen Situation verfolgten Ziele hängen aber nicht nur von der Zielorientierung einer Person ab. Zusätzlich haben nämlich auch Merkmale der Situation selbst einen Einfluss auf die Ziele, die in dieser Situation verfolgt werden. So legt beispielsweise eine Prüfungssituation nahe, dass man primär Annäherungs- und Vermeidungsleistungsziele verfolgt, also versucht, eigene Stärken zu zeigen bzw. eigene Schwächen zu verbergen. Während die Begriffe Lernzielorientierung und Arbeitsvermeidung recht eingängig sind, haben sich in der Literatur für die beiden anderen Zielorientierungen die etwas sperrigen Begriffe „Annäherungsleistungzielorientierung“ und „Vermeidungsleistungzielorientierung“ durchgesetzt (vgl. Schöne, Dickhäuser, Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2004; Schwinger & Wild, 2006). Wir verwenden diese Begriffe deshalb auch in diesem Artikel. Die postulierten Dimensionen motivationaler Zielorientierung sind in Abbildung 1 grafisch dargestellt.

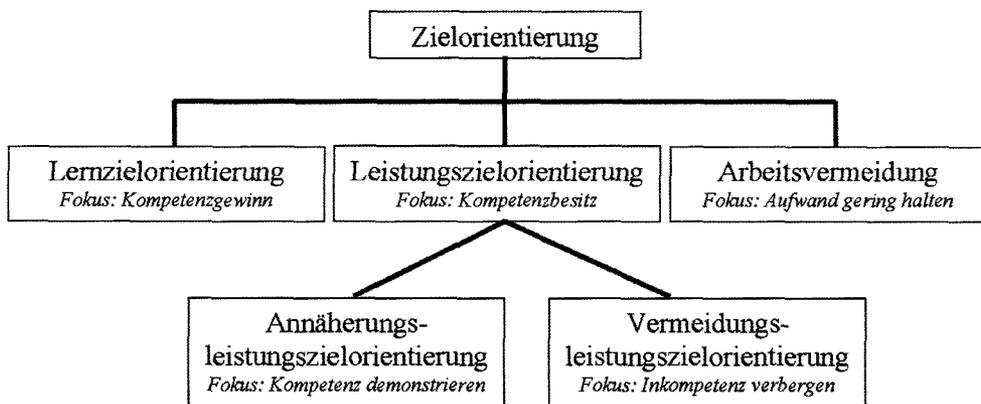


Abb. 1 Dimensionen motivationaler Zielorientierung

## 2. Befunde zum Zusammenhang zwischen Zielorientierung und Erleben sowie Verhalten bei Schülern

Auswirkungen der Zielorientierung auf das Erleben und Verhalten von Personen sind bislang hauptsächlich bei Schülern untersucht worden. Diese Studien ergaben übereinstimmend, dass eine ausgeprägte Lernzielorientierung eher günstiges Lern- und Leistungshandeln mit sich bringt. Lernzielorientierung steht beispielsweise mit dem Einsatz effektiver Lern- und Selbstregulationsstrategien sowie konstruktivem Umgang mit Misserfolg in Zusammenhang und hat einen positiven Effekt auf den Kompetenzerwerb (z. B. Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter & Elliott, 2000; Kaplan & Maehr, 1999). Einheitlich negative Effekte zeigten sich für die Vermeidungsleistungzielorientierung, die zum Beispiel mit ineffektiven Lernstrategien, Hilflosigkeitsreaktionen nach Misserfolg und ungünstigen Leistungen in Verbindung steht (Dresel, 2001; Elliott & Dweck, 1988; Elliot & McGregor, 1999). Ebenfalls negative Effekte für die Qualität des Lernprozesses und nachfolgend den Kompetenzerwerb zeigten sich für das Ziel der Arbeitsvermeidung (z. B. Nicholls, Patashnick & Nolen, 1985). Uneinheitliche Befunde liegen für die Annäherungsleistungzielorientierung vor. Während eine ausgeprägte Annäherungsleistungs-

zielorientierung mit Interesse in *negativem* Zusammenhang steht, zeigten sich zu Leistung dagegen *positive* Beziehungen (z. B. Harackiewicz et al., 2000). Zusammenfassend deuten diese Befunde darauf hin, dass motivationale Zielorientierung eine wichtige Größe ist, die den Lernprozess und das Leistungshandeln von Personen entscheidend beeinflusst. Die hierfür sprechenden Befunde stammen jedoch vorwiegend aus Untersuchungen mit Schülern. Wir argumentieren nunmehr, dass motivationale Zielorientierung auch eine bedeutsame Größe für die Erklärung von Kompetenzerwerb und Leistungshandeln bei (angehenden) Lehrkräften darstellen könnte. Die Gründe hierfür werden im nächsten Abschnitt näher erläutert.

### 3. Zielorientierungstheorie als theoretisches Rahmenmodell für Lehrermotivation

Butler (2007) sowie Dickhäuser, Butler und Tönjes (2007) haben eine motivationale Analyse von Lehrerhandeln vorgenommen. In dieser Analyse stellen sie die Überlegung in den Mittelpunkt, dass Lehrerhandeln leistungsthematisches Handeln sei. Wenn man wissen möchte, ob sich eine Lehrkraft oder ein Referendar<sup>1</sup> bei seinem Handeln erfolgreich fühlt, muss man berücksichtigen, wie die Person Erfolg definiert. Für diese Definition von Erfolg spielt die Zielorientierung eine zentrale Rolle. Butler (2007) betont in ihrer Analyse, dass die Schule nicht nur ein Leistungskontext für Schülerinnen und Schüler, sondern auch für Lehrkräfte sei, die sich in ihrem Beruf als erfolgreich erweisen wollen, diesen Erfolg jedoch aufgrund der von ihnen präferierten Ziele unterschiedlich definieren und deshalb qualitativ unterschiedliche Motivationen an den Tag legen. Aufgrund der zentralen Bedeutung, die der Lehrerfunktion des Unterrichtens zukommt, wird diese in der Konzeption von Dickhäuser und Tönjes (2008, S. 286) in den Mittelpunkt des Modells der beruflichen Zielorientierung von Lehrkräften gerückt: „Unterrichten wird in diesem theoretischen Rahmen als eine leistungsthematische Tätigkeit verstanden, bei der die Lehrkraft mehr oder weniger stark folgende Ziele verfolgen kann: Lernziele (d. h. den Wunsch, selbst beim Unterrichten etwas zu lernen), Annäherungsleistungsziele (d. h. den Wunsch, beim Unterrichten kompetent zu erscheinen), Vermeidungsleistungsziele (d. h. den Wunsch, nicht als inkompetente Lehrkraft aufzufallen) sowie Ziele der Arbeitsvermeidung.“

Die Struktur des Referendariats ist geeignet, auf jede dieser vier verschiedenen Zielorientierungen in besonderem Maße Einfluss zu nehmen. Lernziele spielen im Referendariat deshalb eine besondere Rolle, weil es ja gerade die Aufgabe des Vorbereitungsdienstes ist, die Ausbildung professioneller Handlungskompetenz zu fördern. Referendare sollten demnach eine hohe Lernzielorientierung aufweisen, wenn sie die Intention des Vorbereitungsdienstes für sich persönlich übernehmen. Annäherungs- und Vermeidungsleistungsziele spielen im Referendariat eine besondere Rolle, da Referendare während des Vorbereitungsdienstes unter Beobachtung durch Schüler, Kollegen, Ausbildungslehrer, Fachleiter etc. stehen. Die Referendare werden für ihre Leistungen im Referendariat implizit und explizit bewertet (z. B. durch Schulleiter, Fachleiter, Hauptseminarleiter). Gute Leistungen ziehen dabei positive Konsequenzen nach sich, schlechte Leistungen ziehen negative Konsequenzen nach sich, weil die Einstellungschancen nach dem Referendariat unmittelbar von den erzielten Noten abhängen. Referendare sollten demnach eigene Kompetenzen zeigen wollen (Annäherungsleistungszielorientierung) oder Inkompetenzen ver-

<sup>1</sup> Im Weiteren fassen wir unter den Begriff „Referendar“ auch Lehramtsanwärter sowie weitere Personen, die sich im Vorbereitungsdienst befinden.

bergen wollen (Vermeidungsleistungszielorientierung) um positive Konsequenzen zu erreichen bzw. negative Konsequenzen zu vermeiden. Das Referendariat ist darüber hinaus ein Ausbildungsabschnitt, der – zumindest dem subjektiven Erleben der meisten Referendare zufolge – von einer hohen Arbeitsbelastung gekennzeichnet ist. Demnach sind Ziele der Arbeitsvermeidung für Referendare nicht minder von Bedeutung.

#### 4. Befunde zum Zusammenhang zwischen Zielorientierung und Erleben sowie Verhalten bei Lehrern

Die voran stehenden Überlegungen machen deutlich, dass die Zielorientierungstheorie einen angemessenen theoretischen Rahmen für die Beschreibung von Lehrermotivation darstellt und für die Analyse der Motivation von Referendaren möglicherweise sogar besonders geeignet ist. Dass das vorgeschlagene Modell auch empirische Gültigkeit besitzt, konnte Butler (2007) eindrucksvoll nachweisen. So entwickelte sie in einem ersten Schritt einen Lehrermotivationsfragebogen auf Basis der Antworten von 15 israelischen Lehrkräften, was für sie „einen erfolgreichen Tag ausmache“. Anschließend testete sie die Güte des Fragebogens an einer neuen Stichprobe von 320 israelischen Lehrkräften und fand, dass sich die Aussagen der Lehrkräfte tatsächlich am besten in vier Dimensionen einteilen lassen:

1. das Streben nach der Erweiterung eigener Fähigkeiten und Kompetenzen,
2. das Streben nach Demonstration der eigenen Fähigkeiten,
3. das Streben nach Vermeidung der Demonstration mangelnder Fähigkeiten und
4. das Streben danach, mit möglichst geringem Arbeitsaufwand den Tag zu bestreiten.

Die Aussagen der Lehrer entsprechen somit den vier Zieldimensionen, welche wir in dem oben dargestellten Rahmenmodell angenommen haben. Überdies gelang es Butler aufzuzeigen, dass Zielorientierung auch mit deutlichen Unterschieden im Erleben und Verhalten von Lehrkräften zusammenhängt. Hierzu befragte sie die Lehrer zusätzlich danach, ob sie in schwierigen Situationen Hilfe von Kollegen in Anspruch nehmen würden und wie sie eine solche Inanspruchnahme bewerten. Butler fand, dass Lehrer mit starker Lernzielorientierung die Nutzung von Hilfe als günstig für den Lernprozess ansehen (z. B. „*bei Problemen andere zu fragen ist wichtig, um ein guter Lehrer zu werden*“) und sie grundsätzlich auch häufiger in Anspruch nehmen. Umgekehrt erleben Lehrer mit starker Vermeidungsleistungszielorientierung das Erbitten von Hilfe als selbstwertbedrohlich (z. B. „*wenn man nach Hilfe fragt, könnten andere denken, man wäre inkompetent*“) und berichteten, seltener auf Hilfe anderer zurückzugreifen. Die Zielorientierung hängt auch damit zusammen, welche Art von Hilfe bevorzugt wird. Während Lehrer mit starker Lernzielorientierung grundsätzlich eher Hilfe bevorzugen, die ihnen hilft, Probleme künftig selbstständiger lösen zu können, präferieren Lehrer, die vermehrt das Ziel der Arbeitsvermeidung verfolgen, hauptsächlich solche Hilfe, die ihnen Arbeit abnimmt (z. B. „*Wenn Disziplinprobleme auftreten, würde ich es bevorzugen, dass der Schulleiter oder irgendjemand anderes sich des störenden Schülers annimmt.*“). Dass dieselben Zusammenhänge auch bereits bei Referendaren zu finden sind, konnten Dickhäuser et al. (2007) nachweisen. Sie befragten in einem ähnlichen Design 226 Referendare in Deutschland nach ihrer Zielorientierung und ihrer Einstellung gegenüber der Inanspruchnahme von Hilfe. Auch sie fanden, dass Referendare mit hoher Vermeidungsleistungszielorientierung die Inanspruchnahme von Hilfe verstärkt als bedrohlich wahrnehmen, wohingegen Referendare mit hoher Lernzielorientierung Hilfe eher als nützlich einschätzen. Zusätzlich konnten sie zeigen, dass Referendare mit dem Ziel der Arbeitsvermeidung das Erbitten von Hilfe oft als zusätzlichen Arbeitsaufwand empfinden. Gerade im Kontext des Referendariats ist die Nutzung von Hilfe natürlich besonders zentral, da Referendare in ihrer Ausbildung

immer wieder mit Problemen konfrontiert werden, für die sie möglicherweise noch nicht auf Anhieb eine Lösung haben (können). Referendare sind daher in besonderem Maße auf Hilfe durch erfahrene Ausbilder angewiesen. Die Fähigkeit, Hilfe bei Bedarf aktiv aufzusuchen bzw. Hilfsangebote in Anspruch zu nehmen, ist in diesem Zusammenhang eine wichtige Ressource zum Lösen schwieriger Probleme und unterstützt den Prozess der Professionalisierung angehender Lehrer.

Einen weiteren Hinweis für die Gültigkeit der Annahme, dass Zielorientierungen das Erleben eines Lehrers zentral beeinflussen, lieferten Tönjes, Dickhäuser und Kröner (2008). Sie untersuchten, welche Bedeutung der Zielorientierung für das Zustandekommen von „Leistungsmangel“ als Komponente des beruflichen Belastungserlebens zukommt. Leistungsmangel beschreibt hierbei das Gefühl, als Lehrer nur eingeschränkt leistungsfähig zu sein. Die Ergebnisse zeigten, dass Zielorientierung einen Effekt auf die Höhe der durch Lehrer wahrgenommenen eigenen Leistungsfähigkeit hat. Wie vermutet, nahmen Lehrer mit hoher Vermeidungsleistungszielorientierung sich selbst als weniger leistungsfähig wahr. Eine hohe Lernzielorientierung sowie auch eine hohe Annäherungsleistungszielorientierung gingen hingegen mit einer positiveren Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit einher.

Der Lehrerberuf bringt es mit sich, dass die Lehrkraft für ihre Schüler ein Modell dafür abgibt, wie man sich in Lern- und Leistungssituationen verhalten kann. Aus diesem Grund liegt es nahe, dass die berufliche Zielorientierung eines Lehrers nicht nur die eigenen Einstellungen und Kognitionen beeinflusst. Vermittelt über verschiedene Einflusswege (z. B. Klassenführung, Unterrichtsgestaltung, Instruktionale Praxis, Bezugsnormorientierung etc.) werden vermutlich auch die leistungsbezogenen Einstellungen sowie die Motivation – und somit auch die Zielorientierung – der Schüler beeinflusst. Retelsdorf, Butler, Streblo und Schiefele (2008) vermuten, dass sich die Zielorientierungen von Lehrern unmittelbar auf die in der Klasse betonten motivationalen Ziele auswirken. Während lernzielorientierte Lehrer demnach versuchen ein lernzielorientiertes Klassenklima aufzubauen, sollten leistungszielorientierte Lehrer eher Leistungsaspekte betonen. Tatsächlich fanden die Autoren, dass Lehrer mit einer höheren Lernzielorientierung häufiger berichteten, Strategien einzusetzen, die die Schüler kognitiv stimulieren und ihnen vermitteln, dass der Zweck schulischer Arbeit darin besteht, Kompetenz zu erwerben. Lehrer mit einer höheren Leistungszielorientierung gaben tendenziell eher Instruktionsstrategien an, welche Wettbewerb und Leistung betonen. Während Retelsdorf et al. (2008) bei der Betrachtung des Zusammenhangs von Zielorientierungen mit Faktoren der Unterrichtsgestaltung allerdings ausschließlich Selbstauskünfte von Lehrkräften berücksichtigten, konnten Butler und Shibaz (2008) Unterschiede in der Unterrichtsgestaltung auch im Schülerurteil feststellen. Ihre Ergebnisse zeigten, dass individuelle Unterschiede in der Zielorientierung von Lehrern damit zusammenhängen, wie stark Schüler berichten, dass ihre Lehrer Hilfesuche und Fragenstellen unterstützen bzw. vermitteln, dass das Erbiten von Hilfe und Erklärungen einen Mangel an Fähigkeiten widerspiegelt. So unterstützen Lehrer mit einer hohen Lernzielorientierung Hilfesuche in den Augen ihrer Schüler häufiger als Lehrer mit einer geringeren Lernzielorientierung. Zudem wurden Lehrer mit höherer Vermeidungsleistungszielorientierung als weniger unterstützend und stärker Fragen hemmend wahrgenommen. Darüber hinaus fanden die Autoren, dass die individuelle Wahrnehmung des Ausmaßes, in dem ein Lehrer das Suchen von Hilfe unterstützt bzw. hemmt damit zusammenhängt, wie Schüler mit Wissenslücken und Verständnisproblemen umgehen. So gaben Schüler, die die Unterstützung von Hilfesuche durch den Lehrer als hoch einschätzten, häufiger an, bei Schwierigkeiten Fragen zu stellen. Je stärker die Schüler ihren Lehrer jedoch als Fragen hemmend wahrnahmen, umso häufiger schilderten sie,

ihre Hausaufgaben von Freunden abzuschreiben oder in Tests zu betrügen und seltener Hilfe vom Lehrer zu erbitten. Auch Dresel und Martschinke (2008) finden Hinweise darauf, dass die Zielorientierung eines Lehrers mit der selbst berichteten Unterrichtsgestaltung zusammenhängt. So geht beispielsweise eine Lernzielorientierung des Lehrers mit einer starken Schülerorientierung (Autonomieunterstützung, Fokus auf Kompetenzentwicklung) und einem lernförderlichen Fehlerklima (Hervorheben der Lernchancen, die in Fehlern liegen) einher. Lehrer mit hoher Vermeidungsleistungszielorientierung berichten dagegen seltener, Kooperationsmöglichkeiten für Schüler zu schaffen und sie beurteilen die Leistungen ihrer Schüler im Durchschnitt besser (d. h. sie unterliegen möglicherweise einem Mildeffekt). Gleichzeitig nahmen die Schüler ein umso schlechteres Interaktionsklima wahr, je stärker sich die Lehrkraft an Vermeidungsleistungszielen orientierte.

Zusammenfassend zeigen die Befunde, dass sich die vier vorgeschlagenen Dimensionen der beruflichen Zielorientierung bei Lehrern und Referendaren auch empirisch in verschiedenen Studien bestätigen lassen. Es gibt erste Hinweise darauf, dass Zielorientierungen sich sowohl innerhalb der Ausbildung als auch im Berufsleben eines Lehrers in starkem Maße auf den individuellen Lernprozess (z. B. die Art des Umgangs mit eigener Hilfsbedürftigkeit) auswirken. Dies sollte sich in einem zweiten Schritt auch auf die Entwicklung von Professionalität der (angehenden) Lehrkraft auswirken, indem sie zentrale Kompetenzen und Handlungsweisen wie beispielsweise die Inanspruchnahme von Hilfe bei Problemen oder den Umgang mit Misserfolg fördern bzw. erschweren. Weiterhin unterstützen aktuelle Studien die Annahme, dass Lehrer in der Planung, Gestaltung und Inszenierung ihres Unterrichts bewusst oder unbewusst von ihren beruflichen Zielorientierungen beeinflusst werden, wodurch sie ihren Schülern direkt oder indirekt vermitteln, welche Werte, Normen, Einstellungen und Verhaltensweisen ihnen wichtig sind und welche Ziele sie für erstrebenswert halten. Dies hat Auswirkungen auf verschiedene von den Schülern wahrgenommene Unterrichtsmerkmale, wie beispielsweise die lehrerseitige Unterstützung von Schülerfragen oder das allgemeine Fehlerklima, welche ihrerseits mit Variablen des Erlebens und Verhaltens von Schülern zusammenhängen.

## 5. Kontextfaktoren als Bedingungen für bestimmte Zielorientierungen

Bislang liegen keine empirischen Studien zu der Frage vor, welche Faktoren im Kontext von Lehrkräften oder Referendaren die Entwicklung bestimmter motivationaler Zielorientierungen begünstigen oder hemmen. Der Arbeitskontext von Lehrern und Referendaren ist – ähnlich dem von Schülern – ebenfalls durch Leistungsanforderungen und -bewertungen (durch Seminarleiter, Vorgesetzte, Kollegen, Eltern, Schüler), aber auch durch Lerngelegenheiten und durch von außen gesetzte Lernanforderungen (bei Referendaren formal, bei Lehrkräften meist non-formal und informell resultierend aus dem jeweiligen Selbstverständnis der Institution) gekennzeichnet. Antworten auf die Frage danach, welche spezifischen Elemente dieses Lern- und Leistungskontextes im Zusammenhang mit Zielorientierung stehen, wären indes hilfreich, um bei Referendaren und auch bei Lehrkräften günstige Zielorientierungen zu fördern und damit zur Entwicklung ihrer professionellen Kompetenz und ihres professionellen Handelns beizutragen. Hinweise dazu liefern eine Reihe von Studien, in denen untersucht wurde, welche Faktoren innerhalb von Schulklassen die Ausprägung bestimmter Zielorientierungen bei Schülern fördern bzw. hemmen. Diese Studien wollen wir hier zunächst darstellen und anschließend, auf Basis der so gewonnenen Erkenntnisse, Vermutungen darüber ableiten, welche Faktoren innerhalb von Studienseminaren einen Einfluss auf die Entwicklung bestimmter Zielorientierungen bei Referendaren nehmen könnten.

Für die Ausprägung bestimmter Zielorientierungen bei Schülern hat es sich als bedeutsam erwiesen, wie sie ihre schulische Lernumwelt und die damit verbundenen Leistungsanforderungen erleben (Überblick bei Meece, Anderman & Anderman, 2006). Entscheidend ist dabei, in welchem Ausmaß die Schüler wahrnehmen, dass der Kontext – also primär die Lehrkraft und ihr Unterricht – einerseits Kompetenz- und Wissenserwerb sowie Verständnis fördert und erfordert (d. h. Lernziele vorgibt) und andererseits die Demonstration von Fähigkeiten und guten Leistungen verlangt (d. h. Leistungsziele vorgibt). Diese Schülerwahrnehmungen werden unter dem Begriff „wahrgenommene Klassenzielstruktur“ zusammengefasst – wobei analog zur persönlichen Zielorientierung zwischen einer Lernzielstruktur und einer Leistungszielstruktur unterschieden wird (vgl. Ames, 1992; Kaplan, Gheen & Midgley, 2002; Urdan, 2004). Empirische Untersuchungen mit Schülern unterschiedlicher Jahrgangsstufen haben nicht nur gezeigt, dass eine wahrgenommene Lernzielstruktur das Verfolgen von Lernzielen und eine wahrgenommene Leistungszielstruktur das Verfolgen von Annäherungs- und Vermeidungsleistungszielen begünstigt (z. B. Kaplan & Maehr, 1999; Urdan & Midgley, 2003). Darüber hinaus erbrachten sie, dass Lernbemühungen dann von hoher Qualität und ausdauernd unternommen werden und das Wohlbefinden der Schüler dann positiv ausgeprägt ist, wenn sie eine starke Lernzielstruktur erleben, also wahrnehmen, dass es in hohem Maße darum geht, Wissen und Fähigkeiten zu erweitern (z. B. Wolters, 2004). Auf der anderen Seite zeigten die Untersuchungen, dass Schüler dann besonders viel Leistungsangst erleben, Aufgaben besonders häufig aufschieben und im Unterricht besonders häufig stören, wenn sie eine starke Leistungszielstruktur in ihrer Klasse erleben, also die Notwendigkeit des Demonstrierens guter Fähigkeiten und Leistungen (z. B. Kaplan et al., 2002; Wolters, 2004). Erste empirische Hinweise liegen auch dazu vor, von welchen konkreten Aspekten des Unterrichtshandelns der Lehrkraft die Wahrnehmung der Lern- und Leistungszielstruktur seitens der Schüler abhängt (z. B. Patrick, Anderman, Ryan, Edelin & Midgley, 2001; Turner et al., 2002): So kann angenommen werden, dass ein starker Fokus auf das Verständnis des Lerngegenstands und auf individuelle Verbesserungsmöglichkeiten, die Betonung individueller Lernfortschritte, ein angemessenes Fehlerklima sowie die Realisierung von Kooperation und Autonomie im Lernprozess eine starke Lernzielstruktur konstituiert und damit eine Lernzielorientierung fördert. Ein starker Fokus auf die Ergebnisse – und nicht den Prozess – des Lernens und auf Leistungsbewertungen, Leistungsvergleiche zwischen Schülern sowie die öffentliche Rückmeldung von Leistungen (insbesondere von unzureichenden Leistungen), die Bevorzugung von Lernenden mit guten Leistungen sowie die Nutzung von wettbewerbsorientierten Unterrichtsmethoden können dagegen als grundlegend für eine Leistungszielstruktur betrachtet werden und schaffen somit die Basis für die Ausbildung einer Leistungszielorientierung auf Seiten der Schüler.

Unterstellt man, dass diese Faktoren in ähnlicher Weise auch Kontextfaktoren für die Ausbildung konkreter Zielorientierungen bei Referendaren darstellen, so ist zu vermuten, dass bei Referendaren eine Lernzielorientierung durch eine Reihe von Ausbildungselementen gefördert werden kann. Als zentral erachten wir dabei den Fokus auf Lernentwicklungen während des Referendariats sowie ein angemessenes Fehlerklima. Wir möchten in diesem Zusammenhang auf einige Punkte hinweisen, die des Öfteren übersehen werden:

1. Die Beurteilung von Lernentwicklungen ist nur sinnvoll möglich, wenn frühzeitig der Status quo festgestellt wird. Am Ende der Ausbildungszeit ist die Leistung eines Referendars auch aus Sicht des Seminars abschließend zu bewerten. Um dem Referendar auf der Basis der individuellen Bezugsnorm persönliche Entwicklungen deutlich machen zu können und so eine Lernzielorientierung zu fördern, ist es notwendig, zu einem möglichst frühen Zeitpunkt seinen derzeitigen Ausbildungsstand festzustellen und nachfolgende Beobachtungen auf diesen Eingangsstand oder spätere Kompetenzstände zu beziehen. Dabei

ist es wichtig, dass der Referendar klar nachvollziehen kann, an welchen Kriterien die Beurteilung festgemacht wird. Darüber hinaus muss dem Referendar eine klare Vorstellung vom Ziel der Entwicklung während des Vorbereitungsdienstes vermittelt werden.

2. Zu einem angemessenen Fehlerklima gehört das Benennen von Stärken und Schwächen. Schwächen sind hier im Sinne von Entwicklungsfeldern zu begreifen, die besondere Aufmerksamkeit verdienen und besonderer Anstrengung bedürfen. Gelegentlich wird von Pädagogen gefordert, man solle die Stärken eines Referendars in besonderer Weise würdigen. Vergessen darf man allerdings nie, auf angemessene Weise auch Schwächen auszumachen und zu benennen. Bestehen aus Sicht eines Ausbilders nämlich Probleme, so ist es überaus sinnvoll, dies bereits nach dem ersten Unterrichtsbesuch klar und deutlich dem Referendar rückzumelden. Tut dies ein Ausbilder, so gibt er dem Referendar die Chance, an seinen Fehlern lernen zu können. Viele Ausbilder nutzen hierfür bei der Erstellung von „Stärken-Schwächen-Profilen“ Beobachtungsbögen, die die Dimensionen „Planungskompetenzen“, „Durchführungskompetenzen“ sowie „Reflektionskompetenzen“<sup>2</sup> enthalten und entsprechende Indikatoren aufweisen.

3. Zu einem angemessenen Fehlerklima gehört es, auf der Basis von festgestellten Schwächen das Entwicklungsfeld gemeinsam zu definieren. Die oben genannten Beobachtungsbögen bieten systematisch die Möglichkeit, aus eigenen Fehlern lernen zu können. Erkennt ein Ausbilder oder der Referendar selbst Entwicklungsbedarf, so kann gemeinsam über notwendige Schwerpunktsetzungen im weiteren Verlauf der Ausbildung beraten werden. Im Idealfall wird ein Ausbilder dabei berücksichtigen, welche Bereiche Priorität haben und welche Aspekte er eher für nebensächlich hält. Bei der Erstellung einer solchen Hierarchie ist auch der zeitliche Rahmen zu berücksichtigen. Ausbilder als auch Auszubildender bekommen so ein realistisches Bild vom Entwicklungsfeld zum jeweiligen Stand der Ausbildung und können gezielt an einer Beseitigung der Defizite arbeiten. In der Praxis ist es dabei sinnvoll, den Entwicklungsbedarf auf dem Beobachtungsbogen festzuhalten und die Informationen für all diejenigen an der Ausbildung Beteiligten zugänglich zu machen, die zur Erreichung des Ziels beitragen können.

4. Ausdruck eines konstruktiven Fehlerklimas ist nicht nur die Tatsache, dass Entwicklungsfelder definiert werden. Fehler können erstens nur dann als Lernchancen genutzt werden, wenn im Seminar in ausreichender Weise Gelegenheiten bestehen, genau diejenigen Kompetenzen auszubauen, bei denen noch Entwicklungsbedarf besteht. Fehler können zweitens nur dann als Lernchancen genutzt werden, wenn die im Seminar bestehenden Lerngelegenheiten von den Referendaren auch als Lerngelegenheiten und nicht als bewertungsrelevante Leistungssituationen wahrgenommen werden. Deshalb ist es wichtig, dass die Ausbilder Lerngelegenheiten und Leistungssituationen explizit als solche ausweisen, um den Referendaren die Möglichkeit zu geben, den qualitativen Unterschied von Lern- und Leistungssituationen zu nutzen und verschiedene Ausbildungssituationen den Kategorien „primär lernen“/„primär leisten“ zuzuordnen zu können. Damit dies möglich ist, müssen die Begriffe „Lernen“ und „Leisten“ nicht nur auf die schulische Arbeit angewandt werden, sondern explizit auch auf die eigene Ausbildung. Es bringt große Klarheit für alle mit sich, wenn Ausbilder in verschiedenen Situationen entweder den Lern- oder aber den Leistungscharakter betonen. Wünschenswerter Weise sollte die Arbeit im Fach- oder Hauptseminar zahlreiche Lerngelegenheiten bieten und von den Referendaren auch so wahrgenommen werden. Für die Unterrichtsnachbesprechung im Anschluss an eine Hospitation lohnt es sich in besonderem Maße, wenn der Ausbilder diese als Lerngelegenheit ausweist. Für den Referendar ist es in der Regel nicht ganz einfach, eine

<sup>2</sup> Eine kompetente Reflektion beinhaltet das Benennen von Stärken und Schwächen der eigenen Planung, des durchgeführten Unterrichts sowie das Entwickeln tragfähiger Planungs- und Durchführungsalternativen.

Unterrichtsnachbesprechung als Lerngelegenheit zu begreifen, weil er denkt, seine Planungsentscheidungen in Hinsicht auf deren Durchführung rechtfertigen zu müssen. Hier muss klar sein, dass in die Bewertung eines Unterrichtsbesuchs neben der Planungs- und Durchführungskompetenz auch immer die Reflektionskompetenz einzufließen hat. Je stärker hier ein Ausbilder die Reflektionskompetenz gewichtet – und dies auch offen kommuniziert – umso stärker entsteht ein angemessenes Fehlerklima, und umso wahrscheinlicher ist es, dass eine Lernzielorientierung gefördert wird.

Diese Überlegungen, wie Ausbilder der zweiten Phase durch gezielte Maßnahmen eine Lernzielorientierung der Referendare fördern können, sind Vermutungen. Sie basieren auf bisherigen Befunden aus der Literatur. Es gibt bislang jedoch noch keine Studien, die diese Hypothesen speziell bei Referendaren überprüft haben. Obwohl an dieser Stelle also noch Forschungsbedarf besteht, hoffen wir, durch unsere Ausführungen schon jetzt deutlich gemacht zu haben, dass die Zielorientierungstheorie einen wertvollen Rahmen für die Beschreibung der Motivation von Referendaren und für denkbare Ansatzpunkte zur Verbesserung der Arbeit in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung darstellt.

## Literatur

- Ames, C.: Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 1992, 261–271.
- Baumert, J. & Kunter, M.: Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 2006, 469–520.
- Butler, R.: Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help-seeking: Examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of Educational Psychology*, 99, 2007, 241–252.
- Butler, R. & Shibaz, L.: Achievement goals for teaching as predictors of students' perceptions of instructional practices and students' help seeking and cheating. *Learning and Instruction*, 18, 2008, 453–467.
- Dickhäuser, O., Butler, R. & Tönjes, B.: Das zeigt doch nur, dass ich's nicht kann – Zielorientierung und Einstellung gegenüber Hilfe bei Lehramtsanwärtern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39, 2007, 120–126.
- Dickhäuser, O. & Tönjes, B.: Lern- und Leistungsziele von Lehrkräften. Ein neuer Blick auf das, was Lehrer antreibt. In U. Stadler-Altman, J. Schindele & A. Schraut (Hrsg.), *Neue Lernkultur – neue Leistungskultur* (S. 284–291). Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2008.
- Dresel, M.: A longitudinal analysis of Dweck's motivational-process-model in the classroom. *Psychology Science*, 43, 2001, 129–152.
- Dresel, M. & Martschinke, S.: *Schülermotivation, Zielstruktur und instruktionales Handeln in Grundschulklassen*. Laufende Studie in 40 Grundschulklassen der 3. und 4. Jahrgangsstufe. 2008.
- Elliot, A.J.: Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 1999, 169–189.
- Elliot, A.J. & McGregor, H.A.: Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 1999, 628–644.
- Elliott, E.S. & Dweck, C.S.: Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1988, 5–12.
- Harackiewicz, J.M., Barron, K.E. & Elliot, A.J.: Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, 33, 1998, 1–21.
- Harackiewicz, J.M., Barron, K.E., Tauer, J.M., Carter, S.M. & Elliot, A.J.: Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92, 2000, 316–330.
- Jesus, S.N. & Lens, W.: An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology: An International Review*, 54, 2005, 119–134.
- Kaplan, A., Gheen, M. & Midgley, C.: Classroom goal structure and student disruptive behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 2002, 191–212.

- Kaplan, A. & Maehr, M.L.: Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 1999, 330–358.
- Meece, J.L., Anderman, E.M. & Anderman, L.H.: Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 2006, 487–503.
- Nicholls, J.G.: Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 1984, 328–346.
- Nicholls, J.G., Patashnick, M. & Nolen, S.B.: Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology*, 77, 1985, 683–692.
- Ofoegbu, F.I.: Teacher motivation: A factor for classroom effectiveness and school improvement in Nigeria. *College Student Journal*, 38, 2004, 81–89.
- Patrick, B.C., Hisley, J., Kempler, T. & College, G.: What's everybody so excited about? The effects of teacher enthusiasm on student intrinsic motivation and vitality. *Journal of Experimental Education*, 68, 2000, 217–237.
- Patrick, H., Anderman, L.H., Ryan, A.M., Edelin, K.C. & Midgley, C.: Teachers' communication of goal orientations in four fifth-grade classrooms. *The Elementary School Journal*, 102, 2001, 35–58.
- Patrick, H., Turner, J.C., Meyer, D.K. & Midgley, C.: How teachers establish psychological environments during the first days of school: Associations with avoidance in mathematics. *Teachers College Record*, 105, 2003, 1521–1558.
- Pelletier, L.C., Séguin-Lévesque, C. & Legault, L.: Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94, 2002, 186–196.
- Retelsdorf, J., Butler, R., Streblov, L. & Schiefele, U.: *Teachers' goal orientations for teaching: associations with instructional practices and teachers' engagement*. Manuscript submitted for publication. 2008.
- Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J.: Zielorientierung und Bezugsnormorientierung: zum Zusammenhang zweier Konzepte. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 18, 2004, 93–99.
- Schwinger, M. & Wild, E.: Die Entwicklung von Zielorientierungen im Fach Mathematik von der 3. bis 5. Jahrgangsstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, 2006, 269–278.
- Tönjes, B., Dickhäuser, O. & Kröner, S.: Berufliche Zielorientierungen und wahrgenommener Leistungsmangel bei Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22, 2008, 151–160.
- Turner, J.C., Midgley, C., Meyer, D.K., Gheen, M., Anderman, E.M., Kang, Y. & Patrick, H.: The classroom environment and students' reports of avoidance strategies in mathematics: A multimethod study. *Journal of Educational Psychology*, 94, 2002, 88–106.
- Urduan, T.: Using multiple methods to assess students' perceptions of classroom goal structures. *European Psychologist*, 9, 2004, 222–231.
- Urduan, T. & Midgley, C.: Changes in the perceived classroom goal structure and patterns of adaptive learning during early adolescence. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 2003, 524–551.
- Wolters, C.A.: Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, 2004, 236–250.

### *Dipl.-Psych. Sebastian Nitsche*

Wiss. Mitarbeiter am Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie an der Universität Mannheim. E-Mail: [sebastian.nitsche@uni-mannheim.de](mailto:sebastian.nitsche@uni-mannheim.de)

### *Prof. Dr. Oliver Dickhäuser*

Inhaber des Lehrstuhls für Pädagogische Psychologie an der Universität Mannheim.

E-Mail: [oliver.dickhaeuser@uni-mannheim.de](mailto:oliver.dickhaeuser@uni-mannheim.de)

### *Prof. Dr. Markus Dresel*

Vertreter des Lehrstuhls für Psychologie an der Universität Augsburg.

E-Mail: [markus.dresel@phil.uni-augsburg.de](mailto:markus.dresel@phil.uni-augsburg.de)

### *Andreas Dickhäuser*

Abgeordnete Lehrkraft am Fachbereich Chemie (Didaktik der Chemie) an der Universität Duisburg-Essen. E-Mail: [andreas.dickhaeuser@uni-due.de](mailto:andreas.dickhaeuser@uni-due.de)