

# **Berufliche Zielorientierungen von Lehrkräften**

## **Entwicklungsbedingungen, Auswirkungen auf berufliche Kompetenzentwicklung, Effekte auf instruktionales Verhalten sowie Lernprozesse und Lernergebnisse von Schülerinnen und Schülern**

Sebastian Nitsche, Anna-Katharina Praetorius, Stefan Janke, Katharina Drexler, Michaela S. Fasching, Markus Dresel und Oliver Dickhäuser

### **Zusammenfassung**

In dem Beitrag wird von einem Forschungsprojekt berichtet, dessen Ziel es ist, das Konzept der Zielorientierung von Lehrkräften empirisch zu prüfen und für die Erklärung und Optimierung professionellen Handelns zu nutzen. Das Konzept postuliert, dass Lehrkräfte mehr oder weniger stark Lernziele (d. h. das Ziel, durch die Arbeit als Lehrkraft selbst hinzu zu lernen), Annäherungsleistungsziele (d. h. das Ziel, als möglichst kompetent zu erscheinen), Vermeidungsleistungsziele (d. h. den Wunsch, nicht als inkompetente Lehrkraft aufzufallen) sowie Ziele der Arbeitsvermeidung verfolgen. Im Einzelnen wird betrachtet, welche Bedeutung Zielorientierungen für die Kompetenzentwicklung der Lehrkraft, ihr unterrichtliches Handeln und für verschiedene Merkmale auf Schülerebene zukommen und inwiefern Zielorientierungen durch kontextuelle und situationale Hinweisreize beeinflusst werden können.

### **Schlüsselwörter**

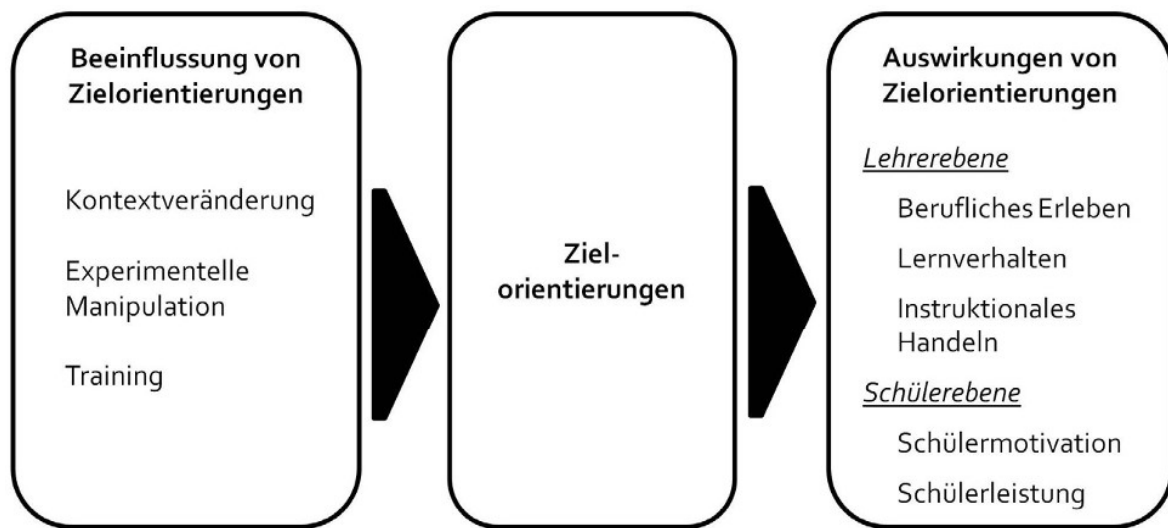
Lehrkräfte, Referendare, Zielorientierungen, Kompetenzerwerb, Unterricht, Schülermotivation, Schülerleistung, Kontexteinflüsse

## 1 Einleitung

In ihrem Modell professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften spezifizieren Baumert und Kunter (2006) vier Kernelemente als Voraussetzung für professionelles Handeln: Wissen und Können, Werte und Überzeugungen, selbstregulative Fähigkeiten sowie motivationale Orientierungen. Auch andere Autorinnen und Autoren betonen die Bedeutung motivationaler Orientierungen und verweisen auf den prädiktiven Wert für das pädagogische Handeln, die Motivation der Schülerinnen und Schüler sowie die Effektivität des Unterrichts (z. B. De Jesus und Lens 2005; Pelletier, Séguin-Lévesque und Legault 2002; Patrick, Hisley, Kempler und College 2000; Patrick, Turner, Meyer und Midgley 2003). Trotz der postulierten Relevanz wurde die Motivation von Lehrkräften bislang kaum erforscht (vgl. Kunter 2011). Unter dem Begriff der „motivationalen Orientierungen“ fällt auch das Konzept der Zielorientierungen, die beschreiben, welche selbstbezogenen Ziele Personen in leistungsbezogenen Kontexten bevorzugt verfolgen (vgl. Dweck 1986; Elliot 2005; Nicholls 1984). Im vorliegenden Beitrag wird ein Forschungsprojekt vorgestellt, in dessen Rahmen die Motivation von Lehrkräften als ein Element professioneller Kompetenz unter Fokussierung der von Lehrkräften verfolgten Ziele betrachtet wird. Das übergeordnete Projektziel war es, das Konzept der Zielorientierung von Lehrkräften umfassend empirisch zu beleuchten und dadurch evidenzbasiert für die Beschreibung, Erklärung und Optimierung professionellen Handelns nutzbar zu machen. Hierzu fokussierten wir drei zentrale Fragestellungen:

1. Welche Struktur und Stabilität weisen Zielorientierungen im Lehrerberuf auf?
2. Welche Bedeutung haben Zielorientierungen von Lehrkräften für ihre Kompetenzentwicklung, die Qualität des von ihnen realisierten Unterrichts, sowie die Motivation und Kompetenzentwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler?
3. Inwiefern sind Zielorientierungen durch kontextuelle und situationale Faktoren beeinflussbar?

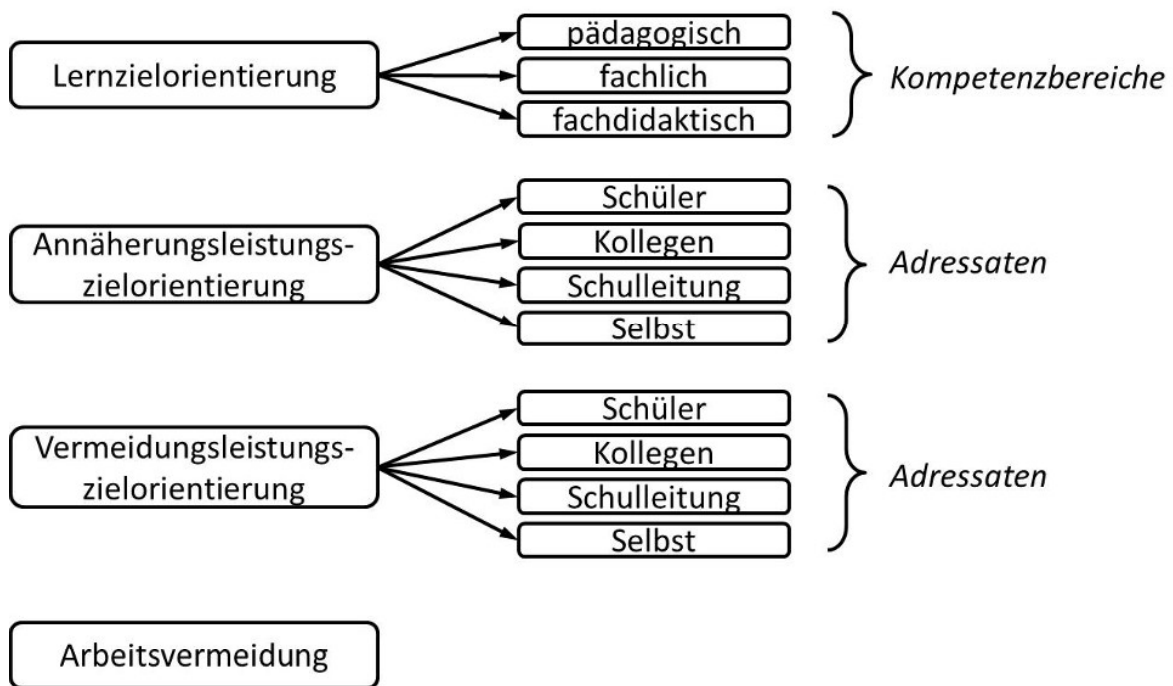
Abbildung 1 gibt einen schematischen Überblick über die untersuchten Aspekte. Im Folgenden werden die bisher gesammelten Erkenntnisse zu diesen Fragen dargestellt.



**Abb. 1** Schematischer Überblick über die untersuchten Aspekte

## 2 Struktur und Stabilität der Zielorientierungen von Lehrkräften

Aufbauend auf den Arbeiten von Butler (2007) sowie Dickhäuser und Tönjes (2008) entwickelten wir zur Systematisierung selbstbezogener Ziele von Lehrkräften ein theoretisches Rahmenmodell der Motivation von Lehrkräften. In diesem Modell unterscheiden wir – analog zu bisherigen Arbeiten – vier übergeordnete Arten von Zielorientierungen, deren Erreichung Lehrkräfte anstreben können: Lernzielorientierung (Streben nach Kompetenzerweiterung), Annäherungsleistungszielorientierung (Streben nach Kompetenzdemonstration), Vermeidungsleistungszielorientierung (Bestreben, Inkompetenz zu verbergen) sowie Arbeitsvermeidung (Bestreben, den Arbeitsaufwand gering zu halten). Diese Dimensionen wurden unter Berücksichtigung der in der Literatur vorgeschlagenen Lehrerkompetenzmodelle (Baumert und Kunter 2006; Shulman 1986) erweitert (vgl. Abbildung 2).



**Abb. 2** Erweiterung der Zielorientierungsdimensionen nach Nitsche et al. (2011)

Nitsche, Dickhäuser, Fasching und Dresel (2011) haben in Bezug auf die Lernzielorientierung das Streben nach Erweiterung eigener beruflicher Kompetenzen in drei für den Lehrkraftberuf sensu Shulman (1986) zentralen Kompetenzbereichen unterschieden: pädagogisches, fachliches und fachdidaktisches Wissen und Können. Innerhalb der Dimensionen der Annäherungsleistungszielorientierung (Streben nach Kompetenzdemonstration) und Vermeidungsleistungszielorientierung (Bestreben, Inkompetenz zu verbergen) wurde aufbauend auf Überlegungen von Ziegler, Dresel und Stöger (2008) zudem unterschieden, auf welche Adressatinnen und Adressaten (z. B. Schülerinnen und Schüler, Kolleginnen und Kollegen) sie sich beziehen. Zur Überprüfung des Modells und der Validierung des neu entwickelten Selbstberichtsinstruments zur Erfassung beruflicher Zielorientierungen wurden 224 Lehrkräfte und 495 Referendarinnen und Referendare verschiedener Schularten hinsichtlich ihrer Zielorientierungen und verschiedener berufsbezogener Einstellungen und Wahrnehmungen befragt. Die postulierten vier Dimensionen und deren Subfacetten konnten mithilfe konfirmatorischer Faktorenanalysen sowohl für berufstätige Lehrkräfte als auch für Referendarinnen und Referendare bestätigt werden. Es zeigte sich eine gute Messgenauigkeit der neu entwickelten Skala (Nitsche et al. 2011). Zudem ließ sich die Konstruktvalidität anhand differentieller Zusammenhänge mit verschiedenen Außenkriterien nachweisen (vgl. Abschnitt 3).

In einer aktuellen Studie (Praetorius, Nitsche, Janke, Dickhäuser, Drexler, Fasching und Dresel, 2014) überprüften wir auch die Stabilität der so gemessenen Zielorientierungen. Hierzu wurden 166 Lehrkräften dreimal innerhalb eines Schuljahres zu ihren Zielorientierungen befragt. Die Re-Test-Korrelationen aller Zielorientierungen lagen zwischen  $r_{tt} = .64$  und  $r_{tt} = .71$  für einen Zeitraum von sechs Monaten. Zudem zeigten bei der Betrachtung individueller Veränderungen im Zeitraum von sechs Monaten durchschnittlich nur etwa 20 % der Lehrkräfte eine statistisch bedeutsame Zu- oder Abnahme einzelner Zielorientierungen, wohingegen für 80 % der Lehrkräfte keine Veränderung der Zielorientierungen zu verzeichnen war. Auch die Betrachtung von Varianzkomponenten ergab, dass ein Großteil der Variation in den Zielorientierungen (zwischen 47 % und 64 %) auf stabile (d.h. situationsübergreifende) Faktoren zurückgeht. Gleichzeitig weisen Zielorientierungen aber auch einen substantiellen Anteil situationsspezifischer Varianz auf (zwischen 12 % und 27 %)<sup>1</sup>. Dieses Ergebnismuster deutet darauf hin, dass Zielorientierungen von Lehrkräften ohne gezielte Einflussnahme innerhalb eines Schuljahres eine beträchtliche Stabilität aufweisen, sie aber gleichzeitig auch substantielle situationsspezifische Anteile enthalten, die eine prinzipielle Beeinflussbarkeit und Veränderbarkeit von Zielorientierungen nahe legen.

---

### **3 Bedeutung von Lehrkraft-Zielorientierungen für die berufliche Kompetenzentwicklung, den Unterricht und Schüleroutcomes**

Zielorientierungen erwiesen sich in verschiedenen Kontexten (u. a. Sport, Schule, Studium) als bedeutsame Determinanten des individuellen Erlebens und Verhaltens (vgl. Kaplan und Maehr 2007). Sie bestimmen die individuelle Definition und Interpretation von Erfolg, beeinflussen die Wahrnehmung und Verarbeitung lern- und leistungsrelevanter Informationen und sind damit zentral für die Ausrichtung und Regulation eigenen Verhaltens (vgl. Butler 2000; Molden und Dweck 2000). In Bezug auf den Lehrerberuf gab es bislang allerdings nur unzureichende Erkenntnisse über die Bedeutung von Zielorientierungen für das berufsbezogene

---

1 Die zur Analyse verwendete Generalisierbarkeitstheorie (Shavelson und Webb 1991) differenziert neben stabilen und situationsspezifischen Varianzanteilen weitere in der Messung enthaltene Varianzkomponenten (wie z. B. das Residuum). Eine detaillierte Übersicht der Varianzkomponenten je Zielorientierung findet sich bei Praetorius et al. (2014).

Erleben und Handeln sowie die Relevanz von Lehrerzielorientierungen für die Motivations- und Leistungsentwicklung auf Seiten der Schülerinnen und Schüler. Mithilfe des hier vorgestellten Forschungsprojekts sollte daher ein Beitrag geleistet werden, diese Forschungslücken zu schließen.

### **3.1 Zielorientierungen und berufliche Kompetenzentwicklung**

Bisherige Studien zu Zielorientierungen von Lehrkräften legen nahe, dass Zielorientierungen eine bedeutsame Rolle für verschiedene Aspekte des kompetenzbezogenen Erlebens und Verhaltens spielen. So fand Butler (2007) heraus, dass Zielorientierungen mit qualitativ unterschiedlichen Einstellungen gegenüber kollegialer Hilfesuche verbunden sind. Lehrkräfte mit einer ausgeprägten Lernzielorientierung nahmen Hilfesuche als nützlich für den eigenen Lernprozess wahr und präferierten Hilfestellungen, durch die sie ihre Kompetenzen verbessern konnten. Umgekehrt erlebten Lehrkräfte mit einer ausgeprägten Vermeidungsleistungszielorientierung das Erbitten von Hilfe als selbstwertbedrohlich und berichteten von einer selteneren Nutzung kollegialer Hilfe. Ergänzend konnten Dickhäuser, Butler und Tönjes (2007) zeigen, dass Referendarinnen und Referendare mit ausgeprägter Arbeitsvermeidungszielorientierung das Einholen von Hilfe eher als aufwändig wahrnahmen. In ähnlicher Weise konnten Runhaar, Sanders und Yang (2010) nachweisen, dass Lernzielorientierung positiv mit dem Einholen kollegialen Feedbacks sowie dem Ausmaß beruflicher Reflexion assoziiert ist.

Im Rahmen des Forschungsprojektes replizierten wir zentrale Befunde früherer Studien, gingen aber auch deutlich über die bisherigen Erkenntnisse hinaus. So konnten wir unter anderem zeigen, dass Zielorientierungen differentiell mit der Wahrnehmung kollegialer Hilfe, der Selbstwirksamkeit als Lehrkraft, Fachinteresse, dem selbstberichteten Enthusiasmus, Prokrastination, der Einstellung gegenüber Fortbildungen, dem individuellen Belastungserleben, der Anzahl an Krankheitstagen sowie der Teilnahme an Fortbildungen in Zusammenhang stehen (Nitsche et al. 2011; Nitsche, Dickhäuser, Fasching und Dresel 2013a; Nitsche, Fasching, Dickhäuser und Dresel 2009). Lernzielorientierung war dabei durchgängig mit geringer beruflicher Belastung und einer stärkeren Ausprägung lernförderlicher Faktoren (wie z. B. Fortbildungsnutzung) assoziiert, wohingegen Arbeitsvermeidung und Vermeidungsleistungszielorientierung mit höherer Belastung, einer geringeren Ausprägung lernförderlicher Faktoren und einer stärkeren Ausprägung lernabträglicher Faktoren (wie z. B. Prokrastination) assoziiert waren. Für Annäherungsleistungszielorientierung waren die Befunde uneinheitlich. In einer



---

aktuellen Studie mit 667 Lehrkräften zeigte sich zudem, dass Zielorientierungen auch mit der konkreten Nutzung berufsbezogener Lerngelegenheiten assoziiert sind (Nitsche, Dickhäuser, Dresel und Fasching 2013b). Während Lernzielorientierung und Annäherungsleistungszielorientierung sich als positive Prädiktoren der Teilnahme an schulexternen Fortbildungen sowie der Lektüre von Fachzeitschriften erwiesen, ging Vermeidungsleistungszielorientierung mit einer selteneren Nutzung von schulexternen Fortbildungen einher und Arbeitsvermeidung erwies sich als negativer Prädiktor der Lektüre von Fachzeitschriften. In derselben Studie konnten wir auch nachweisen, dass Lehrkräfte vermehrt solche Fortbildungsthemen aufsuchen, die ihren bereichsspezifischen Lernzielorientierungen entsprechen. Die Befunde unterstützen damit die Bedeutung von Zielorientierung für die Regulation beruflichen Lernverhaltens im Lehrerberuf und die Relevanz der postulierten (Sub-)Dimensionen.

In einer weiteren Studie erfassten wir die Veränderungen von Zielorientierungen im Verlauf des Referendariats und gingen der Frage nach, inwiefern sich hierdurch die Leistungen, das Belastungserleben und die Abbruchtendenz im Referendariat prädictieren lassen (Fasching, Dresel, Dickhäuser und Nitsche 2010). Auf Basis einer Befragung von 130 Referendarinnen und Referendaren ließen sich ein adaptives und zwei maladaptive Verlaufsmuster der Zielorientierungen identifizieren. Das adaptive Verlaufsmuster zeichnete sich durch eine hohe Eingangslernzielorientierung und eine über das gesamte Referendariat hinweg gleichbleibend niedrige Arbeitsvermeidung aus, die maladaptiven Verlaufsmuster hingegen waren gekennzeichnet durch a) überwiegend hohe Leistungszielorientierungen in Kombination mit einer ansteigenden Arbeitsvermeidung bzw. b) hohe Arbeitsvermeidung in Kombination mit geringer Lernzielorientierung und einem generellen Abfall aller Ziele über die Zeit (vgl. Fasching et al. 2010). Im Vergleich zu den beiden maladaptiven Verläufen zeichnete sich der adaptive Verlauf durch höhere Leistungen, geringeres Stresserleben und eine niedrigere Abbruchtendenz in Bezug auf das Referendariat aus.

### **3.2 Zielorientierungen und unterrichtliches Handeln**

Auf Grundlage erster Hinweise in der bisherigen Literatur nahmen wir an, dass Zielorientierungen einen Einfluss auf den von Lehrkräften realisierten Unterricht haben. So fanden beispielsweise Retelsdorf, Butler, Streblow und Schiefele (2010) in zwei Studien heraus, dass Lehrkräfte mit einer stärkeren Lernzielorientierung häufiger Instruktionsstrategien nutzen, welche die Schülerinnen und Schüler kognitiv stimulieren und ihnen vermitteln, dass der Zweck schulischer Anstrengung im Erwerb von Kompetenzen liegt. Je nach betrachteter Stichprobe erwies sich

zudem Annäherungsleistungszielorientierung oder Vermeidungsleistungszielorientierung als prädiktiv für einen Instruktionsstil, welcher auf Wettbewerb und Konkurrenz zwischen den Schülerinnen und Schülern ausgerichtet ist. Angesichts dieses Musters ist davon auszugehen, dass beide Leistungszielorientierungen eine Förderung des Wettbewerbs und Leistungsgedankens in der jeweiligen Klasse nach sich ziehen können. Retelsdorf und Günther (2011) konnten zudem zeigen, dass Zielorientierungen differentiell die von Lehrkräften verwendete Bezugsnormorientierung vorhersagen, welche ihrerseits mit dem instruktionalen Ansatz der Lehrkräfte in Verbindung stehen.

Um detaillierter in den Blick nehmen zu können, wie sich Zielorientierungen von Lehrkräften auf den von ihnen realisierten Unterricht auswirken und um verschiedene methodische Limitationen bisheriger Studien zu überwinden (z. B. ausschließliche Verwendung von Lehrerselbstberichten), führten wir eine Studie durch, in deren Verlauf wir 930 Schülerinnen und Schüler der fünften bis achten Jahrgangsstufe und deren 46 Mathematiklehrkräfte untersuchten (Dresel, Fasching, Steuer, Nitsche und Dickhäuser 2013). Die Ergebnisse zeigten, dass die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler insbesondere dann einen motivationsförderlichen Unterrichtsstil im Sinne einer Lernzielstruktur (inkl. Fokussierung auf Kompetenzentwicklung, Verständnis des Lernstoffs und Autonomie) wahrnahmen, wenn ihre Lehrerin bzw. ihr Lehrer eine hohe Annäherungsleistungszielorientierung und eine geringe Arbeitsvermeidung aufwies. Eine Leistungszielstruktur<sup>2</sup> (inkl. Fokussierung auf Kompetenzdemonstration, Leistung und Wettbewerb), welche in der Literatur häufig als motivationsabträglich bezeichnet wird, nahmen Schülerinnen und Schüler hingegen vermehrt wahr, wenn ihre Lehrerin bzw. ihr Lehrer eine hohe Vermeidungsleistungszielorientierung bzw. eine geringe Lernzielorientierung angab.

In einer weiterführenden Studie (Fasching, in Vorbereitung) wurden 134 Lehrkräfte mit Hilfe von Unterrichtstagebüchern zu ihrem alltäglichen unterrichtlichen Handeln befragt. Die vorläufigen Ergebnisse zeigen, dass eine stärkere Lernzielorientierung der Lehrkraft mit einer stärkeren Autonomieunterstützung, höherer Interessantheit und einer klareren Strukturierung des Unterrichts einhergeht. Annäherungsleistungszielorientierung korrespondierte mit einer besseren Strukturierung, aber auch einem häufigeren Einsatz von Wettbewerb im Unterricht. Ein

---

2 In der Zielstrukturforschung wurden zwar vereinzelt Versuche unternommen, Annäherungs- und Vermeidungsleistungszielstruktur zu trennen (z. B. Kaplan, Gheen und Midgley 2002; Karabenick 2004), dennoch könnte sich diese Unterscheidung bislang nicht durchsetzen. Auch auf Basis unserer Daten mussten wir feststellen, dass eine empirische Trennung von Annäherungs- und Vermeidungsleistungszielstruktur nicht haltbar ist. Wir haben diese Aspekte daher zusammengefasst und sprechen allgemein von einer Leistungszielstruktur.



eindeutig negatives Assoziationsmuster zeigte sich für Vermeidungsleistungszielorientierung, welche mit einer stärkeren Nutzung öffentlich-negativen Feedbacks und einer selteneren Verwendung kooperativer Arbeitsformen in Verbindung stand.

Da Lehrkräfte auch mehrere Ziele gleichzeitig verfolgen können, untersuchten Praetorius, Drexler, Nitsche, Janke, Dickhäuser und Dresel (2013), inwiefern Kombinationen von Zielorientierungen (sog. Zielprofile) die Entwicklung der drei in der aktuellen Unterrichtsforschung als grundlegend für guten Unterricht identifizierten Basisdimensionen von Unterrichtsqualität (Klassenführung, unterstützendes Unterrichtsklima und kognitive Aktivierung; vgl. Klieme, Schümer und Knoll 2001) vorhersagen können. Hierzu wurden 151 Gymnasiallehrkräfte und ihre knapp 3300 Schülerinnen und Schüler zu 4 Messzeitpunkten innerhalb der fünften und sechsten Klasse befragt. Für *kognitive Aktivierung* zeigten sich signifikante Profilunterschiede in der Form, dass sich die kognitive Aktivierung (erfasst über klassenaggregierte Schülerwahrnehmungen) bei denjenigen Lehrkräften positiv über die Zeit entwickelte, die von einer hohen eigenen Lernzielorientierung in Kombination mit einer hohen Vermeidungsleistungszielorientierung berichteten.

Insgesamt unterstützen die berichteten Befunde die Annahme, dass Zielorientierungen das unterrichtliche Handeln von Lehrkräften und somit die Qualität von Unterricht beeinflussen.

### **3.3 Zielorientierungen, Schülermotivation und Schülerleistung**

Bereits Butler (2007) nahm an, dass die Zielorientierungen von Lehrkräften Effekte bis hin zur Motivation und zur Leistung von Schülerinnen und Schülern haben. Diese wurden allerdings bislang nicht eingehender untersucht. Dies mag auch damit zu tun haben, dass hierbei theoretisch komplexe Wirkmechanismen anzunehmen sind. So ist zu berücksichtigen, dass Lehrkräfte ihre persönlichen Zielorientierungen vermutlich nur sehr selten direkt an die Schülerinnen und Schüler kommunizieren. Realistischer ist es, anzunehmen, dass Zielorientierungen von Lehrkräften auf ihr unterrichtliches Handeln wirken, das dann von Schülerinnen und Schülern wahrgenommen und interpretiert wird. Diese Wahrnehmungen können dann ihrerseits nach und nach einen Einfluss auf die Motivation und Leistung der Schülerinnen und Schüler nehmen. Deshalb ist davon auszugehen, dass die Effekte von Lehrkraftzielorientierungen auf Schüleroutcomes überwiegend vermittelt über das unterrichtliche Handeln und die schülerseitige Wahrnehmung des Unterrichts wirken.

In der zuvor erwähnten Studie von Dresel et al. (2013) wurden erstmals Effekte von Lehrkraftzielorientierungen auf die schülerseitigen Zielorientierungen untersucht und überprüft, inwiefern diese Effekte durch die instruktionale Praxis der Lehrkräfte mediiert sind. Es zeigte sich zunächst, dass eine höhere lehrerseitige Annäherungsleistungszielorientierung sowie eine geringere lehrerseitige Arbeitsvermeidung mit einer höheren Lernzielorientierung auf Seiten der Schülerinnen und Schüler einhergingen. Eine ausgeprägte Lernzielorientierung der Lehrperson stand mit einer niedrigeren Annäherungsleistungszielorientierung der Schülerinnen und Schüler im Zusammenhang und eine höhere lehrerseitige Vermeidungsleistungszielorientierung war mit einer höheren Annäherungsleistungszielorientierung auf Seiten der Schülerinnen und Schüler assoziiert. Auf Basis einer Mehrebenen-Mediationsanalyse zeigte sich, dass die Effekte von Lehrkraftzielorientierungen auf die Zielorientierungen von Schülerinnen und Schülern über die schülerperzipierte Klassenzielstruktur vermittelt wurden.

Im Gegensatz dazu fanden Praetorius et al. (2013) keine Effekte von Lehrkraftzielorientierungen auf die Zielorientierungen ihrer Schülerinnen und Schüler. Hierbei muss allerdings auch angemerkt werden, dass Praetorius et al. (2013) nicht die Einzeldimensionen von Lehrkraft-Zielorientierungen analysierten, sondern die Effekte latenter Zielprofile untersuchten. Die Studie unterstützt dennoch die Bedeutung von Lehrkraftzielorientierung für die Motivationsentwicklung von Schülerinnen und Schülern. So zeigten sich deutliche Unterschiede für die Entwicklung des mathematikbezogenen Interesses sowie das mathematische Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern in Abhängigkeit der Zielprofile der Lehrkraft. Während Schülerinnen und Schüler von Lehrkräften mit einer hohen Vermeidungsleistungszielorientierung in Kombination mit einer geringen Annäherungsleistungszielorientierung im Vergleich zur Referenzgruppe (Lehrkräfte mit hoher Annäherungs- und Vermeidungsleistungszielen) eine stärkere Abnahme des mathematikbezogenen Interesses und des Selbstkonzeptes im Verlauf der fünften und sechsten Klassenstufe verzeichneten, wiesen Schülerinnen und Schüler von Lehrkräften mit geringen Leistungszielorientierungen eine geringere Abnahme auf beiden Maßen auf. Allerdings zeigten sich entgegen unseren Erwartungen keine positiven Effekte adaptiver Zielprofile auf die schülerseitige Leistungsentwicklung.

Diese Studien lassen die Schlussfolgerung zu, dass Lehrkraftzielorientierungen nicht nur das eigene berufliche Erleben und Handeln der Lehrkraft beeinflussen, sondern sich darüber hinaus auch auf die Motivations- und Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern auswirken. In künftigen Studien muss allerdings noch genauer in den Blick genommen werden, in welchem konkreten Unterrichtshandeln sich die verschiedenen Lehrkraft-Zielorientierungen niederschlagen und

für welche Merkmale auf Schülerseite sich welche Zielorientierungen als adaptiv bzw. maladaptiv erweisen.

---

## **4 Beeinflussbarkeit von Zielorientierungen**

Die bisher präsentierten Befunde stützen die Annahme, dass Zielorientierungen von Lehrkräften bedeutsam für das berufsbezogene Erleben und Handeln sind. Es stellt sich daher die Frage, ob und inwiefern sich Zielorientierungen von Lehrkräften günstig beeinflussen lassen. Um dies genauer zu untersuchen, wurden in einem nächsten Schritt Zusammenhangsmuster zwischen Zielorientierungen und Merkmalen des Arbeitskontextes genauer in den Blick genommen. Darüber hinaus untersuchen wir derzeit, inwiefern sich Zielorientierungen im Rahmen von Experimenten und Trainings kurz- und längerfristig beeinflussen lassen.

### **4.1 Kontextuelle Bedingungen beruflicher Zielorientierung von Lehrkräften**

Aus der Literatur zu Zielorientierungen von Schülerinnen und Schülern ist bekannt, dass diese auch substanziell von Merkmalen des Klassenkontextes abhängen (für einen Überblick siehe Meece, Anderman und Anderman 2006). Als eine der ersten Arbeiten zu diesem Thema identifizierten Ames und Archer (1988) verschiedene Unterrichtsaspekte, welche für die Höhe von Lernzielorientierung und Leistungszielorientierung auf Seiten der Schülerinnen und Schüler von Bedeutung sind. Hierzu zählen unter anderem, ob im Klassenkontext in erster Linie auf Lernen oder Leistungserbringung Wert gelegt wird, welche Vergleichsstandards zur Bewertung von Leistung herangezogen werden und welche Sichtweise auf Fehler vorherrscht. Ames (1992) entwickelte hieraus eine Systematik verschiedener Strategien zur Förderung einer Lernzielorientierung im Klassenkontext (vgl. Meece et al. 2006).

In Bezug auf die Beeinflussbarkeit der Zielorientierung von Lehrkräften betreten wir Neuland – hierzu wurden bislang keine theoretischen Annahmen oder empirischen Befunde vorgelegt. Gleichwohl ist aber anzunehmen, dass auch die Zielorientierungen von Lehrkräften in ähnlicher Weise durch verschiedene Charakteristika des Kontextes geprägt werden. Wir untersuchten dies erstmals innerhalb von zwei Studien unter Verwendung eines Mehrebenenansatzes (Dickhäuser, Nitsche, Fasching und Dresel 2012). In der ersten Studie mit 1550 Referendarinnen und Referendaren aus 88 Pädagogikseminaren fanden wir große interindividuelle

Unterschiede in den Zielorientierungen der Referendarinnen und Referendare, welche mit den individuellen Wahrnehmungen der besuchten Veranstaltungen einhergehen. Die Zielorientierungsunterschiede zwischen den Veranstaltungen waren zwar eher gering, ließen sich aber dennoch hypothesenkonform durch die Zielstruktur, das Fehlerklima, das Ausmaß an sozialer Bezugsnorm und Autonomieförderung auf Seiten der Fachleiterinnen und Fachleiter sowie durch den Zusammenhalt unter den Referendarinnen und Referendaren vorhersagen. Im Rahmen der zweiten Studie fanden wir auf Basis der Angaben von 670 Lehrkräften aus insgesamt 40 Schulen ein ähnliches Muster. So zeigten sich erneut große interindividuelle Unterschiede in der Höhe der einzelnen Zielorientierungen, aber nur geringe Variationen auf Schulebene. Diese Zwischenschulvariationen ließen sich ähnlich wie in Studie 1 durch die erfassten Kontextmerkmale vorhersagen. So konnte beispielsweise die Variation zwischen Schulen in Bezug auf die Dimension der Vermeidungsleistungszielorientierung negativ durch die Höhe der Vermeidungsleistungszielstruktur, das vorherrschende Fehlerklima, die Feedbackkultur in der Schule sowie durch den Zusammenhalt im Kollegium erklärt werden.

In einem nächsten Schritt konzentrierten wir uns auf die Lernzielorientierung von Lehrkräften, da diese in unseren bisherigen Studien das adaptivste Ergebnismuster aufwies, und untersuchten, inwiefern diese durch die individuelle Wahrnehmung des Kontextes beeinflusst wird. Hierzu integrierten wir die Annahmen von Ames (1992) mit den Kernannahmen der Selbstbestimmungstheorie (Deci und Ryan 1985, 2000) und kamen zu dem Schluss, dass das Ausmaß der wahrgenommenen Erfüllung der psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomieerleben, Kompetenzerleben und Erleben sozialer Eingebundenheit eine wichtige Rolle bei der Ausbildung einer Lernzielorientierung spielt. In einer ersten Studie mit 334 Lehrkräften verschiedener Schulformen (Janke, Nitsche und Dickhäuser, 2015) fanden wir hypothesenkonform heraus, dass die individuell wahrgenommene Erfüllung der psychologischen Grundbedürfnisse in Beziehung zur Lernzielorientierung steht. Dieser Zusammenhang erwies sich auch nach Aufnahme intrinsischer Motivation als robust.

Die Befunde liefern erste Hinweise darauf, dass auch die Zielorientierungen von Lehrkräften bzw. Referendarinnen und Referendare durch Merkmale des beruflichen Kontextes beeinflusst werden. Dabei scheint vor allem die individuelle Wahrnehmung des Kontextes von Bedeutung zu sein. Ob es darüber hinaus auch möglich ist, die Zielpräferenzen von berufstätigen Lehrkräften durch Induktion einer starken Situation bzw. die allgemeineren Zielorientierungen durch gezielte Interventionen zu verändern, sollte im weiteren Verlauf durch experimentelle Studien und die Entwicklung eines entsprechenden Trainingsprogramms überprüft werden.



## 4.2 Experimentelle Induktion situativer Zielpräferenzen

Da es bis dato keine experimentellen Ansätze zur Induktion situativer Zielpräferenzen von Lehrkräften gibt, haben wir uns an existierende Paradigmen für Schülerinnen und Schülern angelehnt (u. a. Dickhäuser, Buch und Dickhäuser 2011; Elliot und Harackiewicz 1996; Elliott und Dweck 1988). Dabei wurde besonders darauf geachtet, dass die für die experimentelle Manipulation genutzten Aufgaben einen klaren Bezug zur Tätigkeit als Lehrkraft hatten. Als Probandinnen und Probanden wurden zunächst Lehramtsstudierende gewählt.

In einem ersten Paradigma wurde die eingesetzte Aufgabe so gerahmt, dass sie eine bestimmte Zielsetzung nahelegt. In der Leistungszielbedingung wurde darauf hingewiesen, dass anhand der Aufgabe auf das Kompetenzniveau der Probandinnen und Probanden geschlossen werden könne, welches anschließend in einem vergleichenden Feedback zurückgemeldet würde. Im Gegensatz dazu wurde den Probandinnen und Probanden in der Lernzielbedingung zugesichert, dass die Durchführung der Aufgabe und das anschließende Feedback es ihnen ermöglichen würde, die eigenen Kompetenzen zu erweitern. Es wurden zwei Experimente (online sowie unter standardisierten Bedingungen im Labor) durchgeführt. In beiden Experimenten ließen sich jedoch keine Effekte auf die Zielpräferenz der Probandinnen und Probanden nachweisen. Im Rahmen eines zweiten Paradigmas wurde eine direktere Induktionsmethode gewählt: die Probandinnen und Probanden wurden dazu aufgefordert, bei Bearbeitung vorgegebener Aufgaben ein bestimmtes Ziel zu verfolgen. Dabei zeigte sich in einem ersten Experiment nur ein Effekt der Leistungszielinduktion, nicht jedoch der Lernzielinduktion. In einem weiteren Experiment zeigten sich über die Leistungszielinduktion hinaus allerdings keine Effekte auf nachfolgende Leistung oder intrinsische Motivation. Unter Nutzung eines dritten Ansatzes wurde versucht, die Zielpräferenz durch Manipulation möglicher situativer Antezedenzen zu beeinflussen. Auf Basis des hierarchischen Modells der Zielorientierungen (Elliot und Church 1997) wurde angenommen, dass die Induktion berufsbezogener Angst die Zielpräferenzen der angehenden Lehrkräfte beeinflusst. Die zur Induktion berufsbezogener Angst verwendeten negativen Berichte aus dem Schulpraktikum hatten allerdings keinen Effekt auf die berichteten Zielpräferenzen. In einem vierten Ansatz wurde getestet, ob die Manipulation von Entscheidungsfreiheit bei der Aufgabenwahl Einfluss auf die Lernzielpräferenz nimmt. Auch in diesem Versuch zeigten sich keine Effekte auf die Zielpräferenz.

Insgesamt zeigen die bisherigen experimentellen Befunde, dass Zielpräferenzen von angehenden Lehrkräften im Unterschied zu Zielpräferenzen von Schülerinnen und Schülern offenbar nur schwer experimentell zu manipulieren sind. Insbe-



sondere hinsichtlich der Lernzielpräferenz zeigten sich über die verschiedenen experimentellen Zugänge hinweg immer wieder deutliche Deckeneffekte. Dies ist insofern erfreulich, da eine hohe Lernzielorientierung mit diversen adaptiven Erlebens- und Verhaltensweisen sowie Konsequenzen auf Schülerebene in Zusammenhang steht (vgl. Abschnitt 3) und es somit durchaus wünschenswert erscheint, wenn (angehende) Lehrkräfte unabhängig von den situativen Reizen in erster Linie Lernziele verfolgen. Demgegenüber berichteten Nitsche et al. (2013a) allerdings von einem positiven Zusammenhang zwischen Lernzielorientierung und sozialer Erwünschtheit, was einen Hinweis darauf liefert, dass zumindest manche Probandinnen und Probanden möglicherweise höhere Lernziele angegeben haben, als sie tatsächlich verfolgen. Zudem haben wir in Bezug auf die Manipulierbarkeit von Zielorientierungen bislang ausschließlich Lehramtsstudierende untersucht, welche eventuell allein aufgrund ihrer Ausbildungssituation höhere Lernziele verfolgen. Eine Überprüfung der Beeinflussbarkeit von Zielorientierungen bei berufstätigen Lehrkräften ist in Planung.

### **4.3 Beeinflussbarkeit beruflicher Zielorientierungen durch Training**

Angesichts der Bedeutsamkeit von Lehrkraftzielorientierungen für verschiedene Merkmale auf Lehrkraft- und Schülerebene wird derzeit ein Trainingsprogramm zur Förderung der Zielorientierungen von Lehrkräften entwickelt und evaluiert, welches im Rahmen des Referendariats oder der dritten Phase der Lehrerbildung eingesetzt werden kann. Da unsere bisherigen Studien eher auf eine eingeschränkte Veränderbarkeit von Lehrkraftzielorientierungen hinweisen, werden im Rahmen des Trainingsprogramms neben zielorientierungsbezogenen Maßnahmen auch Instruktionsstrategien vermittelt und eingeübt, welche direkt auf die Förderung einer Lernzielstruktur im Unterricht abzielen. Das entwickelte Trainingsprogramm richtete sich in einer ersten Pilotierungsphase an Lehrkräfte aus Haupt-/ Mittelschulen, die jeweils in Tandems an der Maßnahme teilnahmen. An drei separaten Workshop-Tagen wurde den Lehrkräften Wissen zu Zielen im Unterricht und persönlichen Zielorientierungen vermittelt, in praktischen Phasen setzten sie sich zudem mit Möglichkeiten zur Implementierung von Lernzielen im Unterrichtsalltag auseinander. Darüber hinaus erhielten die Lehrkräfte zu zwei Zeitpunkten Rückmeldung zum Ausmaß der motivationsförderlichen Gestaltung ihres Unterrichts, welche zum einen auf Rückmeldungen der eigenen Schülerinnen und Schüler, zum anderen auf dem Feedback der hospitierenden Tandempartnerin bzw. des Tandempartners beruhte. Darüber hinaus wurden die Lehrkräfte gebeten,

ein *Wochenbuch* zu führen, in das sie ihre Wochenziele, sowie deren Umsetzung und Erreichung dokumentierten. Dieses Wochenbuch bildete zusammen mit den Feedbacks und weiteren Materialien die Grundlage für die angestrebte Beeinflussung der berufsbezogenen Zielorientierungen sowie der im Schulalltag eingesetzten Instruktionsstrategien.

Das Trainingsprogramm wird derzeit im Rahmen einer ersten Pilotstudie mit 73 Lehrkräften evaluiert (Trainingsgruppe: 40 Lehrkräfte; Kontrollgruppe: 33 Lehrkräfte). Die Trainingswirkungen werden sensu Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006) auf vier Ebenen analysiert (Ebene 1: subjektiver Lerngewinn und Nutzen für die Lehrkräfte; Ebene 2: Wissenserweiterung auf Seiten der Lehrkräfte; Ebene 3: Veränderungen des Unterrichts; Ebene 4: Veränderungen bei den Schülerinnen und Schülern). Grundlage der Auswertung bilden drei Befragungen der Lehrkräfte sowie ihrer ca. 1680 Schülerinnen und Schüler (Prä-Test, Post-Test sowie eine Follow-Up-Befragung drei Monate nach dem letzten Workshop-Tag). Erste Auswertungen zeigen einen hohen subjektiven Lerngewinn und wahrgenommenen Nutzen seitens der Lehrerinnen und Lehrer.

Die in der Pilotierung gewonnenen Erkenntnisse sollen für die Weiterentwicklung des Trainingsansatzes genutzt werden, der in einer weiteren Studie überprüft wird.

---

## 5 Zusammenfassung und Ausblick

Im Rahmen des Projekts *Berufliche Zielorientierungen von Lehrkräften* beleuchten wir einen zentralen und gleichzeitig lange vernachlässigten Aspekt des Lehrerberufs: die Motivation der Lehrperson. Unsere Forschungen erlauben Aussagen darüber, unter welchen motivationalen Randbedingungen Professionalisierung (im Sinne der Weiterentwicklung lehrerseitiger Kompetenzen) und professionelles Handeln (im Sinne eines motivations- und leistungsförderlichen Unterrichtshandelns) besonders wahrscheinlich ist (vgl. Abschnitt 3). Dabei erwies eine ausgeprägte Lernzielorientierung von Lehrkräften sowohl als Motor für die eigene Kompetenzentwicklung als auch als Wegbereiter einer lernförderlichen Unterrichtspraxis. Wir betrachten daher eine hohe Lernzielorientierung als personale Ressource, die Lehrkräften hilft, die hinsichtlich Umfang und Komplexität hohen Anforderungen ihres Berufsfeldes erfolgreich und effektiv zu bewältigen. Gleichzeitig zeigt sich, dass eine Fokussierung auf das Verbergen von Inkompetenzen (Vermeidungsleistungszielorientierung) sowie das Streben nach Reduktion des Arbeitsaufwandes (Arbeitsvermeidungszielorientierung) eher ambivalente bis negative Auswirkungen für die Qualität professionellen Handelns und den Ausbau berufsbezogener

Kompetenzen mit sich bringen. Es scheint daher grundsätzlich sinnvoll, Lehrkräfte einerseits in ihren Lernzielen zu bestärken und andererseits eine Schulkultur zu etablieren, die das Entstehen einer Vermeidungsleistungszielorientierung sowie Arbeitsvermeidungszielorientierung unwahrscheinlich macht. Unsere Analysen legen allerdings auch nahe, dass Lehrkraft-Zielorientierungen, wenn sie einmal gebildet sind, relativ stabil und – zumindest im Rahmen der derzeit existierenden Arbeitskontexte – nicht leicht veränderbar sind (vgl. Abschnitte 2 und 4). Es erscheint daher wünschenswert, möglichst bereits zu Beginn der universitären Lehramtsausbildung die Grundlagen für ein adaptives Muster beruflicher Zielorientierungen zu legen. Auch für berufstätige Lehrkräfte ist in Anbetracht der vielfältigen Konsequenzen für das individuelle Erleben und Verhalten sinnvoll, sich mit den eigenen berufsbezogenen Zielorientierungen auseinanderzusetzen. Die zukünftigen Ergebnisse des Projekts werden zeigen, in welchem Ausmaß strukturierte Beeinflussungs- und Fördermöglichkeiten für die Zielorientierungen von Lehrkräften bestehen. Adaptive Zielorientierungen von Lehrkräften sind dabei allein schon angesichts ihrer positiven Effekte auf eigenes Lernverhalten und berufliches Erleben wünschenswert. Da ihre Effekte auf Schülermotivation und Schülerleistung derzeit noch nicht völlig klar sind und zudem distale Übertragungsmechanismen anzunehmen sind, sollten sich Maßnahmen zur Förderung schülerseitiger Motivation und Leistung (nach derzeitigem Stand) nicht auf den Aspekt der Lehrkraftzielorientierung beschränken, sondern unter Berücksichtigung der Zielstruktur- und Unterrichtsforschung (vgl. Helmke 2009; Klieme et al. 2001; Meece et al. 2006) auch konkrete instruktionale Strategien vermitteln. Von den hier noch offenen Forschungsfragen unberührt, kann abschließend konstatiert werden, dass sich das Zielorientierungskonzept als geeigneter theoretischer Rahmen zur Beschreibung der Motivation von Lehrkräften und deren Auswirkungen erwiesen hat.

## Literatur

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261–271.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260–267.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Profession. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520.
- Butler, R. (2000). What learners want to know: The role of achievement goals in shaping information seeking, learning, and interest. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Hrsg.),

- Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (S. 161–194). San Diego, CA: Academic Press.
- 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.
- Dickhäuser, O., & Tönjes, B. (2008). Lern- und Leistungsziele von Lehrkräften. Ein neuer Blick auf das, was Lehrer antreibt. In U. Stadler-Altmann, J. Schindele & A. Schraut (Hrsg.), *Neue Lernkultur – neue Leistungskultur* (S. 284–291). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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.
- Dickhäuser, C., Buch, S. R., & Dickhäuser, O. (2011). Achievement after failure: The role of achievement goals and negative self-related thoughts. *Learning and Instruction*, 21, 152–162.
- Dickhäuser, O., Nitsche, S., Fasching, M. S., & Dresel, M. (2012). *Kommt es auf die Schule an? Zu Bedeutung von wahrgenommenen Kontextmerkmalen für die beruflichen Zielorientierungen von Lehrkräften*. Symposiumsbeitrag auf dem 48. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (DGPs), Bielefeld.
- De Jesus, S. N., & Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology: An International Review*, 54, 119–134.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Publishing.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Dresel, M., Fasching, M. S., Steuer, G., Nitsche, S., & Dickhäuser, O. (2013). Relations between teachers' goal orientations, their instructional practices and student motivation. *Psychology*, 7, 572–584.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040–1048.
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Hrsg.), *Handbook of competence and motivation* (S. 52–72). New York: Guilford Press.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of personality and social psychology*, 72(1), 218–232.
- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5–12.
- 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.
- Fasching, M. S. (in Vorbereitung). *Zielorientierungen von Lehrkräften: Effekte auf instruktionales Handeln sowie Lernprozesse und Lernergebnisse von Schülerinnen und Schülern*. Inauguraldissertation zur Erlangung des Grades des Dr. phil. In Vorbereitung. Augsburg: Universität.
- Fasching, M. S., Dresel, M., Dickhäuser, O., & Nitsche, S. (2010). Goal orientations of teacher trainees: Longitudinal analysis of magnitude, change and relevance. *Journal of Educational Research Online*, 2(2), 9–33.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett-Kallmeyer.



- Janke, S., Nitsche, S., & Dickhäuser, O. (2015). The role of perceived need satisfaction at work for teachers' work-related learning goal orientation. *Teaching and Teacher Education*, 47, 184–194.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19, 141–184.
- Kaplan, A., Gheen, M., & Midgley, C. (2002). Classroom goal structure and student disruptive behavior. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 191–211.
- Karabenick, S. A. (2004). Perceived achievement goal structure and college student help seeking. *Journal of Educational Psychology*, 96, 569–581.
- Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating training programs: the four levels* (3. Aufl.). San Francisco: Berrett-Koehler.
- Klieme, E., Schümer, G., & Knoll, S. (2001). Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: Aufgabenkultur und Unterrichtsgestaltung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), *TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente* (S.43–57). München: Medienhaus Biering.
- Kunter, M. (2011). Forschung zur Lehrermotivation. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 527–539). Münster: Waxmann.
- Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487–503.
- Molden, D. C., & Dweck, C. S. (2000). Meaning and motivation. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Hrsg.), *Intrinsic and extrinsic motivation* (S. 131–159). San Diego: Academic Press.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328–346.
- Nitsche, S., Fasching, M. S., Dickhäuser, O., & Dresel, M. (2009). *Berufliche Zielorientierungen von Lehrkräften: Konzeption eines Forschungsvorhabens und erste Ergebnisse zur Struktur*. Posterbeitrag präsentiert auf der 73. Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF), Bochum.
- Nitsche, S., Dickhäuser, O., Fasching, M. S., & Dresel, M. (2011). Rethinking teachers' goal orientations: Conceptual and methodological enhancements. *Learning and Instruction*, 21, 574–586.
- Nitsche, S., Dickhäuser, O., Fasching, M. S., & Dresel, M. (2013a). Teachers' professional goal orientations: Importance for further training and sick leave. *Learning and Individual Differences*, 23, 272–278.
- Nitsche, S., Dickhäuser, O., Dresel, M., & Fasching, M. S. (2013b). Zielorientierungen von Lehrkräften als Prädiktoren lernrelevanten Verhaltens. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27, 95–103.
- Patrick, B. C., Hisley, J., Kempler, T., & College, G. (2000). What's everybody so excited about? The effects of teacher enthusiasm on student intrinsic motivation and vitality. *Journal of Experimental Education*, 68, 217–237.
- Patrick, H., Turner, J. C., Meyer, D. K., & Midgley, C. (2003). How teachers establish psychological environments during the first days of school: Associations with avoidance in mathematics. *Teachers College Record*, 105, 1521–1558.
- Pelletier, L., Séguin-Lévesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94, 186–196.



- 
- Praetorius, A.-K., Drexler, K., Nitsche S., Janke, S., Dickhäuser, O., & Dresel, M. (2013). *Alle Wege führen nach Rom. Effekte multipler Zielprofile von Lehrkräften auf den Unterricht und die Leistungsentwicklung von Schüler/-innen*. Forschungsreferat auf der 14. Fachgruppentagung Pädagogische Psychologie (PAEPS), Hildesheim.
- Praetorius, A. K., Nitsche, S., Janke, S., Dickhäuser, O., Drexler, K., Fasching, M., & Dresel, M. (2014). Here today, gone tomorrow? Revisiting the stability of teachers' achievement goals. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 379-387.
- Retelsdorf, J., Butler, R., Streblow, L., & Schiefele, U. (2010). Teachers' goal orientations for teaching: Associations with instructional practices, interest in teaching, and burnout. *Learning and Instruction*, 20, 34-43.
- Retelsdorf, J., & Günther, C. (2011). Achievement goals for teaching and teachers' reference norms: Relations with instructional practices. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1111-1119.
- Runhaar, P., Sanders, K., & Yang, H. (2010). Stimulating teachers' reflection and feedback asking: An interplay of self-efficacy, learning goal orientation, and transformational leadership. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1154-1161.
- Shavelson, R. J., & Webb, N. M. (1991). *Generalizability theory: A primer*. Newbury Park, CA: Sage.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4-14.
- Ziegler, A., Dresel, M., & Stöger, H. (2008). Addressees of performance goals. *Journal of Educational Psychology*, 100, 643-654.