

Martinek, Daniela [Hrsg.]; Hofmann, Franz [Hrsg.]; Müller, Florian H. [Hrsg.]
Motivierte Lehrperson werden und bleiben. Analysen aus der Perspektive der Theorien der Persönlichkeits-System-Interaktionen und der Selbstbestimmung

Münster ; New York : Waxmann 2018, 182 S. - (Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung; 3)



Quellenangabe/ Reference:

Martinek, Daniela [Hrsg.]; Hofmann, Franz [Hrsg.]; Müller, Florian H. [Hrsg.]: Motivierte Lehrperson werden und bleiben. Analysen aus der Perspektive der Theorien der Persönlichkeits-System-Interaktionen und der Selbstbestimmung. Münster ; New York : Waxmann 2018, 182 S. - (Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung; 3) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-300106 - DOI: 10.25656/01:30010

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-300106>

<https://doi.org/10.25656/01:30010>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de



MOTIVIERTE LEHRPERSON

WERDEN UND BLEIBEN

Daniela Martinek, Franz Hofmann,
Florian H. Müller (Hrsg.)

WAXMANN

3

SALZBURGER BEITRÄGE
ZUR LEHRER/INNEN/BILDUNG
Der Dialog der Fachdidaktiken mit
Fach- und Bildungswissenschaften

Salzburger Beiträge
zur Lehrer/innen/bildung:
Der Dialog der Fachdidaktiken
mit Fach- und Bildungswissenschaften

herausgegeben von der
School of Education der Universität Salzburg

Band 3

Daniela Martinek, Franz Hofmann,
Florian H. Müller (Hrsg.)

Motivierte Lehrperson werden und bleiben

Analysen aus der Perspektive der Theorien
der Persönlichkeits-System-Interaktionen
und der Selbstbestimmung

unter Mitarbeit von
Ulrike Kipman, Matteo Carmignola, Julia M. Keller,
Irina Andreitz und Almut E. Thomas



Waxmann 2018
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung: Der Dialog der Fachdidaktiken mit Fach- und Bildungswissenschaften, Bd. 3

ISSN 2510-1250

Print-ISBN 978-3-8309-3865-1

E-Book-ISBN 978-3-8309-8865-6

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2018

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: nach einem Vorschlag der School of Education der Universität Salzburg

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des

Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Vorwort der Reihenherausgeber/innen.....	7
--	---

Vorwort der Herausgeber/innen	9
-------------------------------------	---

Teil I

Zentrale Thesen der Selbstbestimmungstheorie (SDT) und der Persönlichkeits-System-Interaktionen Theorie (PSI) und deren Bedeutung für die Lehrer/innen/bildung

Franz Hofmann, Daniela Martinek und Florian H. Müller

Welchen Beitrag können die Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan und die Persönlichkeits-System-Interaktionen-Theorie nach Julius Kuhl für die Lehrer/innen/bildung leisten?

Anmerkungen zur Lehrer/innen/bildung aus zwei unterschiedlichen theoretischen Perspektiven	13
--	----

Teil II

Lehramtsstudierende SDT- und PSI-theoretisch betrachtet: Darstellung wesentlicher Befunde und vergleichende Diskussion zur Studien- und Berufsrelevanz der SDT- und PSI-basierten Parameter für (zukünftige) Lehrer/innen und Lehrer/innenbildner/innen

Julia M. Keller, Daniela Martinek und Ulrike Kipman

Motivationale Profile und Stresserleben bei Lehramtsstudierenden

Motivationale Kausalorientierungen, Motivumsetzung

und Stresserleben im Studium.....	45
-----------------------------------	----

Julia M. Keller, Daniela Martinek, Ulrike Kipman und Franz Hofmann

Selbststeuerungskompetenzen bei Lehramtsstudierenden

Selbststeuerung, Affektkopplung und selbstbestimmte Regulation

in der universitären Ausbildung.....	61
--------------------------------------	----

Teil III

Aus- und fortbildungsrelevante Aspekte der Lehrer/innen/bildung aus Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der Persönlichkeits-System-Interaktionen-Theorie

Daniela Martinek, Ulrike Kipman, Franz Hofmann und Matteo Carmignola

Autonomieerleben im Lehramtsstudium

Motivationale Kausalorientierungen, Befriedigung der psychologischen

Bedürfnisse von Studierenden und autonomiefördernde sprachliche

Formulierungen im Kontext der Lehrerinnen- und Lehrerbildung	81
--	----

Florian H. Müller und Almut E. Thomas

Die Bedeutung der sozialen Einbindung für die autonome Motivation
und das Wohlbefinden im Lehramtsstudium 101

Irina Andreitz

Motivation und Lehrer/innen/fortbildung 123

Florian H. Müller und Barbara Hanfstingl

Lehrertypen: Selbststeuerung, Motivation und Arbeitsbedingungen
von Lehrerinnen und Lehrern 157

Autorinnen und Autoren..... 181

Vorwort der Reihenherausgeber/innen

In dieser Reihe stellt die School of Education der Universität Salzburg gemeinsam mit (inter-)nationalen Kooperationspartnern ihre fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Forschung vor und schafft so ein Forum für den Diskurs an einer doppelten Schnittstelle: zwischen Wissenschaft und Profession sowie zwischen empirischer Schulpädagogik, Unterrichts- und Lehrerbildungsforschung.

Die wissenschaftlich-akademische Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen, deren Diskursivierung sowie Entwicklung, Modellierung und Wirksamkeitsüberprüfung ihrer Kompetenzen in Verzahnung mit Schul- und Unterrichtsforschung ist das Tätigkeitszentrum der School of Education.

Die vier Säulen der Lehrer/innen/bildung, Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften und Schulpraxis werden dabei gleichermaßen einbezogen. Inter- und transdisziplinäre nachhaltige Zusammenarbeit über die Disziplin- und Fächergrenzen hinaus ermöglicht die Bündelung der Kräfte, neue Fragestellungen und das gemeinsame Erreichen von Qualitätszielen in Lehre und Forschung.

Das besondere Profil liegt in der Gestaltung von Lehrer/innen/bildung als komplexem „Gesamtkunstwerk“, in der alte Dualismen von Fach(-didaktik) und allgemeiner Pädagogik zu Gunsten zukunftsgerichteter und komplementärer Verbindungen zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaften und pädagogischer Praxis überwunden werden. Damit wird die Vernetztheit des Professionswissens in die wissenschaftliche Zusammenarbeit hinein übersetzt. Auch die Beziehungen zwischen Studium, Berufsübergang und Professionsverlauf erhalten so neue Konturen. In diesem Kontext stellen sich auch Fragen nach der Wirksamkeit zentraler Lerngelegenheiten im Studium auf Kompetenzentwicklungsverläufe von Studierenden.

Dabei ist die Perspektive der Bildungswissenschaften auf den Lernenden, seine persönlichen Potentiale, überfachlichen Kompetenzen und seine Umwelten gerichtet; der Blick der Fachwissenschaften kommt aus der Struktur des disziplinären Fachwissens und der Logik des Erkenntnisprozesses; die Fachdidaktiken sehen den Inhalt aus den Augen der Lernenden und ihrer Strukturen des fachlichen Verstehens. Alle drei Zugänge treffen sich dort, wo man begreifen möchte, wie Wissen entsteht und Kompetenzen erworben werden.

In Monographien und Sammelbänden, die teils auf gemeinsame Tagungen und Kongresse der Fachbereiche und der School of Education zurückgehen, teils die Forschungsergebnisse der Wissenschaftler/innen darstellen, werden Grundlagenfragen, Kontroversen, theoretische Fundamente und Modellentwicklungen dargelegt.

Methodisch unterschiedlich angelegte empirische Studien sollen im Horizont nationaler und internationaler Entwicklungen vorgestellt, analysiert und diskutiert werden. Erkenntniskritische und entwicklungsfördernde Forschungsfragen werden in den natur- und kulturwissenschaftlichen Domänen der Fachdidaktiken aufgegriffen und vor dem Hintergrund der internationalen Bemühungen der Qualitäts-

entwicklung von Lehrer/innen/bildung weiterentwickelt und zu beantworten versucht. Wesentlich ist immer auch die Einbeziehung von Implikationen für die Unterrichtspraxis bzw. – weitergedacht – für Lehr- und Lernprozesse.

Die Reihe richtet sich an das interessierte wissenschaftliche Fachkollegium und an forschungsinteressierte Lehrpersonen sowie an Studierende der Lehrämter.

Viele Menschen haben zusammengewirkt, um diese Reihe zu ermöglichen. Unser herzlicher Dank gilt dem Waxmann Verlag als professionellem Partner der Reihe sowie der Universität Salzburg für vielfältige Unterstützung.

Das Direktorium der School of Education der Universität Salzburg

Ulrike Greiner

Jörg Zumbach

Hubert Weiglhofer

Vorwort der Herausgeber/innen

Das vorliegende Buch ist eine Koproduktion der Forscher/innen/gruppen der Universität Salzburg und der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, die sich seit einigen Jahren mit der Erforschung von Bedingungen, Prozessen und Wirkungen der Lehrer/innen/motivation befassen. Die Genese dieses Buches hatte ihren Ausgangspunkt bei der *Self-Determination-Theory Conference* in Victoria, Canada im Jahr 2016, der einige Autorinnen und Autoren dieses Bandes beiwohnten. Aufbauend auf den dort vorgestellten Arbeiten und angeregt durch zahlreiche Vorträge und Diskussionen entstand die Idee, das Thema Lehrer/innen/motivation aus der Perspektive der Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen (PSI-Theorie; vgl. Kuhl, 2001) und der Selbstbestimmungstheorie (SDT, vgl. Ryan & Deci, 2017) zu beleuchten. Die PSI-Theorie fokussiert auf persönliche und selbstregulative Orientierungen und stellt in diesem Buch eine wichtige Basis für die Analyse personenbezogener Merkmale des Lehrerhandelns dar. Die SDT erklärt unterschiedliche Qualitäten der Motivation und geht auf motivationsfördernde Umweltbedingungen (z.B. im Arbeitsumfeld Schule) ein, die die grundlegenden Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung befriedigen können. Beide Theorien betonen konzeptionell ähnliche, aber auch unterschiedliche Aspekte zur Erklärung des Erlebens und Verhaltens von Individuen. Während in der PSI-Theorie die neurobiologischen und psychologischen Grundlagen für die Erklärungen von Motivation und Persönlichkeit im Vordergrund stehen, geht es in der SDT vor allem auch um die Klärung von Bedingungen und Auswirkungen autonomiefördernder bzw. kontrollierender Umwelten auf die Erfüllung psychologischer Bedürfnisse und die Motivation von Personen. Die Urheber haben die Komplementarität sowie gegenseitigen Ergänzungspotentiale der beiden Theorien hervorgehoben (Ryan, Kuhl, & Deci, 1997).

Obwohl es Hinweise gibt, dass Lehrer/innen/motivation Konsequenzen etwa für die Lernmotivation der Schüler/innen, die Umsetzung von Reformen im Bildungsbereich, für den Unterricht, den Verbleib im Lehrberuf oder die Gesundheit und das Wohlergehen von Lehrer/innen hat (z.B. Han & Yin, 2016; Richardson, Karabenick & Watt, 2014), gibt es bisher wenig wissenschaftliche Evidenz zu Antezedenzen, Prozessen und Wirkungen von Lehrer/innen/motivation. Die meisten Studien fokussieren auf Studien- und Berufswahlmotive, auf Bedingungen und Konsequenzen von Lehrer/innen/motivation sowie auf ihre quantitative und qualitative Ausprägung. Hinsichtlich der Bedingungen fällt auf, dass insbesondere wahrgenommene Umweltbedingungen, etwa im Unterricht und am Arbeitsplatz Schule, untersucht werden, die insgesamt allerdings nur einen moderaten Anteil der Varianz der Motivation von Lehrpersonen erklären können. Nur selten werden relativ stabile Persönlichkeits- und Selbststeuerungsmerkmale als Antezedenzen für die Motivation von Lehrkräften untersucht. Insbesondere an diesem Punkt setzt dieser Band an, indem eine konzeptionelle und empirische Brücke zwischen PSI-Theorie und SDT geschlagen und die Bedeutung der beiden Theorien für das bessere

Verständnis der Lehrer/innen/motivation aufgezeigt wird. Zudem werden praktische Implikationen zur Steigerung und Aufrechterhaltung der Motivation bzw. der Selbststeuerungskompetenz diskutiert. Mit diesem Band soll ein Beitrag geleistet werden, die Forschungslücke etwas zu verkleinern sowie die wissenschaftliche und praktische Relevanz des Themas Lehrer/innen/motivation herauszustellen.

Zum Inhalt

Im ersten Beitrag werden die *PSI-Theorie und die SDT* vorgestellt und deren *Bedeutung für die Lehrer/innen/bildung sowie für den Lehrberuf* besprochen. Dabei werden auch die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beiden Theorien diskutiert und praktische Implikationen auf der Basis bisheriger wissenschaftlicher Evidenz präsentiert.

Im zweiten Teil des Bandes *Lehramtsstudierende SDT- und PSI-theoretisch betrachtet* wird der Fokus auf personenbezogene Merkmale von zukünftigen Lehrpersonen gelegt. Auf der Basis der beiden Theorien werden die angehenden Lehrpersonen nicht nur charakterisiert, sondern die Personenmerkmale auch im Zusammenhang zueinander untersucht.

So wird in einer Typenanalyse im Beitrag *Motivationale Profile und Stresserleben bei Lehramtsstudierenden* von Julia Keller, Daniela Martinek und Ulrike Kipman das prädiktive Potential der motivationalen Kausalorientierung sowie der impliziten und expliziten Motivumsetzung für das Erleben von Stress im Lehramtsstudium untersucht. Die Befunde zeigen, dass hohe negative Affektkopplung in der impliziten Motivumsetzung mit einer ausgeprägten Kontrollorientierung und einer höheren Stressbelastung einhergeht.

Julia Keller, Daniela Martinek, Ulrike Kipman und Franz Hofmann befassen sich im anschließenden Beitrag mit den *Selbststeuerungskompetenzen bei Lehramtsstudierenden*, die mit wichtigen Lehrermerkmalen wie etwa Flexibilität, Spontaneität, Ausdauer, Handlungsbereitschaft und Bereitschaft zur ständigen persönlichen Weiterentwicklung verknüpft sind. Der Beitrag nimmt den Zusammenhang zwischen Selbststeuerung sowie Affektkopplung im Sinne der PSI-Theorie und der selbstbestimmten Regulation (SDT) in der universitären Ausbildung unter die Lupe. Ferner wird analysiert, welche Trainingsmaßnahmen zur Steigerung der Selbststeuerungsfähigkeiten von angehenden Lehrer/innen/n empfohlen werden können.

Der dritte Teil des Bandes behandelt schwerpunktmäßig *aus- und fortbildungsrelevante Aspekte im Lichte von SDT und PSI-Theorie*. Dabei wird neben der motivationalen Perspektive auch die wahrgenommene Lernumwelt im Studium und in der Fort- und Weiterbildung für Lehrer/innen in die Analyse einbezogen.

Inwiefern sprachliche Formulierungen von Lehrenden in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit der erlebten Autonomie der Studierenden zusammenhängen, analysiert die Salzburger Forscher/innen/gruppe (Daniela Martinek, Ulrike

Kipman, Franz Hofmann und Matteo Carmignola) im Beitrag *Autonomieerleben im Lehramtsstudium*. Die Befunde aus dem Projekt zu *wahrgenommener Autonomie, Sprache und Kontrollerleben* (WASK) belegen erstmals für den deutschsprachigen Raum die motivationale Relevanz sprachlicher Formulierungen.

Dass das Gefühl der sozialen Einbindung nicht nur für das Lernen der Schüler/innen relevant ist, sondern auch später für die Studienmotivation prädikativ ist, zeigen Florian H. Müller und Almut E. Thomas im Beitrag *Die Bedeutung der sozialen Einbindung für die autonome Motivation und das Wohlbefinden im Lehramtsstudium*. Der Kontakt zwischen Lehrenden und Studierenden als auch das Zugehörigkeitsgefühl zur studentischen Peergroup hängen mit der autonomen Motivation, der Lebenszufriedenheit sowie mit positivem Affekt zusammen, so der Befund im Beitrag. Es wird insbesondere für das Lehramtsstudium die Gestaltung interaktiver Lernumwelten sowie die Möglichkeit des sozialen Lernens für angenehme Lehrerinnen und Lehrer betont.

Ein bislang – nicht nur im deutschsprachigen Raum – wissenschaftlich weitgehend unbehandeltes Feld ist die Fort- und Weiterbildungsmotivation von Lehrkräften. Irina Andreitz stellt im Beitrag *Motivation und Lehrer/innen/fortbildung* Befunde aus ihrer Studie bestehend aus Fragebogenerhebungen und qualitativen Interviews vor. In ihrem Beitrag wird zunächst die Bedeutung der Kausalorientierung der Lehrerinnen für die Wahlmotivation für eine Fortbildung beschrieben. Die Ergebnisse der Interviewstudie ergänzen und erweitern den Blick auf das motivationale Geschehen, indem nicht nur die Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Motivationsqualitäten sowie deren Prozesscharakter aufgezeigt wird, sondern auch auf „intrapersonelle Konflikte zwischen Autonomie und Zugehörigkeit“ sowie die Spannungsfelder zwischen Motivation und Lernumwelt in der Fortbildung hingewiesen wird.

Im Beitrag *Lehrertypen: Selbststeuerung, Motivation und Arbeitsbedingungen von Lehrerinnen und Lehrern* befassen sich Florian H. Müller und Barbara Hanfstingl mit dem Zusammenspiel von personenbezogenen Merkmalen der Selbststeuerung gemäß der PSI-Theorie, den Bedingungen am Arbeitsplatz Schule und der motivationalen Regulation von erfahrenen Lehrerinnen und Lehrern. Sie können zeigen, dass sich vier Typen identifizieren lassen, die sich hinsichtlich ihrer Selbststeuerungskompetenzen unterscheiden, die aber auch ihre Arbeitsumwelt verschieden wahrnehmen. Die vier Typen variieren auch in der Qualität der Lehrer/innen/motivation wesentlich. Der Beitrag schließt mit der Diskussion von theoretischen und praktischen Implikationen der Befunde.

Dank

Neben den Autorinnen und Autoren haben weitere Personen durch ihr Arbeitsengagement oder durch finanzielle Unterstützung zur Entstehung des Buches beigetragen:

Für das professionelle Lektorat und die Organisation der Druckvorbereitung der einzelnen Texte danken die Herausgeber/innen besonders Matteo Carmignola und Mira Obermayr.

Dank gebührt auch den Reviewern, die die einzelnen Beiträge kritisch kommentierten, wertvolle Hinweise zur Überarbeitung rückmeldeten und somit zu Qualitätssicherung des Bandes beitrugen. Namentlich sind hier zu erwähnen Christina Haberfellner, Gerda Hagenauer, Johannes Reitingner und Almut E. Thomas.

Die finanzielle Unterstützung des Buchprojekts durch die School of Education der Paris Lodron Universität Salzburg und durch den Forschungsrat der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt machte die Veröffentlichung erst möglich. Das Herausgeber/innen/team bedankt sich beim Direktorium der School of Education für die Unterstützung sowie für die Möglichkeit, das Buch in der Reihe *Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung* publizieren zu können.

April 2018

Daniela Martinek, Salzburg
 Franz Hofmann, Salzburg
 Florian H. Müller, Klagenfurt

Literatur

- Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit: Interaktionen psychischer Systeme*. Göttingen: Hogrefe.
- Han, J. & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3 (1), 1–18.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory*. New York: Guilford Press.
- Richardson, P. W., Karabenick, S. A. & Watt, H. M. G. (Hrsg.) (2014). *Teacher motivation. Theory and practice*. New York: Routledge.
- Ryan, R. M., Kuhl, J., & Deci, E. L. (1997). Nature and autonomy: An organizational view of social and neurobiological aspects of self-regulation in behavior and development. *Development and Psychopathology*, 9, 701–728.

Welchen Beitrag können die Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan und die Persönlichkeits-System-Interaktionen-Theorie nach Julius Kuhl für die Lehrer/innen/bildung leisten?

Anmerkungen zur Lehrer/innen/bildung aus zwei unterschiedlichen theoretischen Perspektiven

1	Motivation und Selbststeuerung bei Lehramtsstudierenden unter der Perspektive der PSI-Theorie	14
1.1	Zur Relevanz der PSI-Theorie für Lehrer/innen/bildung und Schulpädagogik: Welche Facetten wurden in bisherigen Publikationen beleuchtet?	14
1.2	Implizite und explizite Motive: Motivkongruenz vor dem Hintergrund des Zusammenspiels der vier kognitiven Makrosysteme	15
1.3	Selbststeuerung und Stresserleben	18
1.4	Motive und Umsetzungsformen am Beispiel des Machtmotivs	20
2	Die Selbstbestimmungstheorie und deren Bedeutung für die Motivation angehender und im Beruf stehender Lehrer/innen	23
2.1	Theorie der grundlegenden psychologischen Basisbedürfnisse (Basic Needs Theory, BNT)	24
2.2	Theorie der kognitiven Evaluation (Cognitive Evaluation Theory, CET)	26
2.3	Theorie der organismischen Integration (Organismic Integration Theory, OIT)	27
2.4	Theorie der Kausalorientierungen (Causality Orientations Theory, COT)	29
2.5	Theorie der Zielorientierungen (Goal Contents Theory, GCT)	30
2.6	Theorie der Beziehungsmotivation (Relationships Motivation Theory, RMT)	31
2.7	(Angehende) Lehrer/innen und Autonomieförderung	31
3	Relationen und Differenzen zwischen SDT und PSI am Beispiel pädagogischer Handlungsempfehlungen	33
Literatur		38

In diesem Sammelband liegt der Schwerpunkt auf der Frage der *Motivationsqualität von Lehramtsstudierenden und Lehrer/innen*, betrachtet aus zwei theoretischen Perspektiven: der Self-Determination Theory nach Deci & Ryan (SDT; Ryan & Deci, 2017) und der Persönlichkeits-System-Interaktionen-Theorie nach Kuhl (PSI-Theorie; Kuhl, 2001). In diesem einleitenden Kapitel sollen jeweils die theorieimmanenten Thesen und Konstrukte behandelt werden, die für das Verständnis der spezifischen Fragestellungen zur Motivationsqualität von Lehramtsstudierenden oder Lehrpersonen in den Beiträgen der nachfolgenden Kapitel grundlegend sind.

1 Motivation und Selbststeuerung bei Lehramtsstudierenden unter der Perspektive der PSI-Theorie

1.1 Zur Relevanz der PSI-Theorie für Lehrer/innen/bildung und Schulpädagogik: Welche Facetten wurden in bisherigen Publikationen beleuchtet?

Kuhl (2001) hat mit der PSI-Theorie, in der er zentrale psychologische Theorien unterschiedlicher Provenienz in einen makrotheoretisch begründbaren Zusammenhang bringt, eine persönlichkeitspsychologische Theorie vorgelegt (Kuhl, 2010a), die auch für das Handlungsfeld der Lehrer/innen/bildung und der Schulpädagogik von sehr großer Bedeutung ist. Es liegen bereits Publikationen vor, in denen das Potenzial der PSI-Theorie auf unterschiedliche Facetten des Lehrerberufs und der Schulpädagogik hin entfaltet wurde; folgende Autor/inn/en haben sich in der letzten Zeit in Büchern oder Aufsätzen dazu geäußert:

- Renger (2010) hat PSI-theoretisch fundiert gezeigt, wie *Persönlichkeitsentwicklung und Begabungsförderung* integrativ gedacht werden können und dass – wenn eine solche integrative Sichtweise gelingt – Kinder und Jugendliche ihre Begabungen gut „ausschöpfen“ können (vgl. dazu bereits Kuhl, 2004; Kuhl, Baumann & Kazen, 2007; und ebenfalls im Hinblick auf Begabungsförderung Künne, 2008);
- Kuhl hat gemeinsam mit Kolleg/inn/en die Bedeutung der *Beziehungsqualität in Lernprozessen* vor dem Hintergrund des PSI-theoretisch zentralen Begriffs des Selbst herausgestellt (2011) und jüngst in einem Sammelband das WERT-Konzept präsentiert, das *PSI-basierte Fortbildungsprozesse für Lehrpersonen* ermöglicht (2017);
- Schwer und Solzbacher (2014) haben den leicht misszuverstehenden Begriff der „*professionellen pädagogischen Haltung*“ von pädagogisch tätigen Personen PSI-theoretisch erfasst;
- Hofmann (2014) hat im Kontext der Förderung von Selbstkompetenz, der Solzbacher, Lotze und Sauerhering (2014) in einem eigenen Sammelband nachgehen, die Selbststeuerungsfähigkeiten 10- bis 14-jähriger Schüler/innen in den Blick genommen und die Frage der Entwicklung von „*Könnerschaft*“ (vgl. Neuweg, 2015) in der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen PSI-theoretisch angereichert (Hofmann, 2017). Kürzlich sind Hofmann und Salzgeber (2017) der Frage nachgegangen, wie Lehrpersonen dabei unterstützt werden können, ihr Repertoire der Umsetzungsformen des Machtmotivs in Fortbildungsprozessen zu erweitern.
- Hanfstingl, Andreitz, Müller und Thomas (2010) haben bei Lehrpersonen untersucht, welche Rolle die Selbstregulation im Gegensatz zur Selbstkontrolle (beide Konstrukte wurden PSI-basiert operationalisiert) bei der Verbindung zwischen der Erfüllung der Basic Needs und der intrinsischen Motivation hat und festgestellt, dass die Verbindung zwischen den psychologischen Basisbedürfnissen und der intrinsischen Motivation keine direkte, sondern eine über die Selbstregulation medierte Verbindung ist.

Die Palette der im weitesten Sinn des Wortes pädagogisch-psychologischen Fragestellungen, zu denen PSI-basierte Arbeiten vorliegen, ist – wie dieser Überblick zeigt – bereits von der unterrichtlichen Ebene bis hin zur Fort- und Weiterbildung breit gefächert: Sie reicht von der Grundlagenforschung zum Zusammenhang zwischen Basic Needs Unterstützung, Selbstregulation und intrinsischer Motivation, über die Begabungsförderung im Unterricht über das persönlichkeitsentwicklungsfördernde (weil beziehungssensible) Lerncoaching bis hin zur Gestaltung von Fortbildungsprozessen zur Anreicherung von Könnerschaft, auch im Hinblick auf pädagogische Führung. Nun ist es vor diesem Hintergrund interessant, mit der „Brille“ einiger PSI-Konstrukte einen weiteren, genaueren Blick auf die Population der Lehramtsstudierenden und bereits berufstätigen Lehrpersonen zu werfen, was bislang noch nicht ausreichend geschehen ist: Welche jungen Erwachsenen mit welchen motivationalen Dispositionen und welcher Art entwickelter Selbststeuerungsfähigkeiten fühlen sich von einem Lehramtsstudium angezogen und schreiben sich daher für ein solches Studium ein? Gibt es unterschiedliche Stile in der Selbstregulationsfähigkeit von Lehrpersonen, die sich auch auf die Wahrnehmung der Arbeitsumwelt und die Motivation der Lehrpersonen auswirken? Alleine deskriptive Befunde zu diesen Fragen können einen für die curriculare Gestaltung insbesondere der bildungswissenschaftlichen und schulpraktischen Ausbildungsanteile ertragreichen Blickwinkel bieten, weil mit der PSI-Theorie eine fundierte, kohärente Theorie zur Verfügung steht, zumal viele Eingangsscreenings mit theoretisch weniger konsistenten Erhebungsinstrumenten arbeiten (für einen Überblick vgl. Rothland, 2014a und 2014b).

Nachfolgend sollen folgende Elemente der PSI-Theorie näher beschrieben werden, da sie in spezifischen Fragestellungen, die in den weiteren Kapiteln bearbeitet werden, eine tragende Rolle spielen: implizite/explicite Motive, Motive und Umsetzungsformen, das Machtmotiv sowie Selbststeuerung und Stresserleben (vgl. Kuhl & Alsleben, 2009).

1.2 Implizite und explizite Motive: Motivkongruenz vor dem Hintergrund des Zusammenspiels der vier kognitiven Makrosysteme

In der PSI-Theorie wird davon ausgegangen, dass jeder Mensch über zwei voneinander unabhängige Motivsysteme verfügt, deren Zueinander (Kongruenz vs. Inkongruenz) einen maßgeblichen Anteil daran hat, in welchem Ausmaß sich die betreffende Person wohl fühlt. Motivinkongruenz wird dabei als ein „hidden stressor“ angesehen. Am Beispiel der Leistungsmotivation kann der Unterschied zwischen *impliziter* (gemessen mit operanten Verfahren wie dem Thematischen Apperzeptionstest oder dem Operanten Multi-Motiv-Test [Kuhl, 2013]) und *expliziter* Motivation (gemessen über Fragebögen) wie folgt beschrieben werden:

In den Geschichten, die den Probanden zu den TAT-Bildern einfallen, drückt sich das Leistungsbedürfnis unabhängig davon aus, ob die Probanden mitteilen wollen oder überhaupt selbst wissen, wie leistungsmotiviert sie sind. [...] Verhaltensvor-

hersagen über Jahrzehnte (werden) nur durch TAT-Maße für Motive, nicht aber durch Fragebogenkennwerte ermöglicht [...]. Die in Fragebögen selbst beurteilte Leistungsmotivation sagt dagegen Verhalten in Situationen voraus, in denen Leistung explizit gefordert wird: Wer sich auf der bewussten Ebene für leistungsmotiviert hält, wird sich besonders dann bemühen, seinen Leistungsansprüchen auch zu genügen, wenn er an die Leistung erinnert wird, ohne dass er deshalb spontan (z.B. in seiner Freizeit) unbedingt auf die Idee kommen muss, Leistungsziele zu verfolgen (oder bei TAT-Bildern dazu neigt, Leistungsgeschichten zu erfinden). (Kuhl, 2010a, S. 283; vgl. auch Brunstein & Hoyer, 2002)

Geraten Menschen nun in Situationen, in denen sie sich mit besonderen Belastungen konfrontiert sehen oder in denen sie sich bedroht fühlen, kann es sein, dass es ihnen schwerer fällt, ihre inneren Bedürfnisse mit dem, was sie reflexiv in dieser Situation für sich als wichtig erachten, in Einklang zu bringen. Das gilt einschlägigen Befunden zufolge insbesondere für lageorientierte Menschen, d.h. für solche, die sich im Gegensatz zu den Handlungsorientierten schwer tun, in einen Handlungsfluss zu kommen, weil sie beispielsweise sehr hohe Erwartungen an sich selbst stellen oder weil sie einen erlebten Misserfolg als gravierenden Rückschlag empfinden und diesen lange analysieren (vgl. Kuhl, 2001, S. 464ff.). Erklärt wird dieser Befund, auf den im Beitrag *Selbststeuerungskompetenzen bei Lehrpersonen* noch näher eingegangen wird, PSI-theoretisch mit den bei Menschen unterschiedlich stark ausgeprägten Fähigkeiten, in Belastungssituationen ihre Handlungsfähigkeit und in Bedrohungssituationen den Zugang zu sich selbst, d.h. zu ihren individuellen Bedürfnissen, Idealen und Werten aufrecht zu erhalten oder sich diesen Zugang zu bahnen (vgl. Baumann, Kaschel & Kuhl, 2005). Diese Erklärung kann durch einen Blick auf die in der PSI-Theorie beschriebenen vier kognitiven Makrosysteme verdeutlicht werden, die einerseits unser *Verhalten bzw. Handeln* (vgl. nachfolgend a. und b.) und andererseits die *Qualität* bestimmen, *wie wir uns in einzelnen Situationen fühlen* (vgl. das bereits erwähnte Gefühl des Well-being; vgl. nachfolgend c. und d.; vgl. in weiterer Folge Kuhl, 2001):

- a. Für das elementare Bedürfnis, sich handelnd zu betätigen, steht Menschen von Geburt an die Fähigkeit des Intuierens zur Verfügung, die vom Makrosystem der *intuitiven Verhaltenssteuerung* (IVS) unterstützt wird. In diesem Makrosystem sind „Programme“ für Routinen, automatisierte Verhaltensabläufe oder beispielsweise Gewohnheiten gespeichert – also Prozesse, die ablaufen, ohne willentlich ausgelöst worden zu sein; affektiv ist ein solches Verhalten (von zielgerichtetem Handeln kann ja nicht gesprochen werden; dazu braucht es das Intensionsgedächtnis; vgl. nachfolgend b.) mit Freude (positiver Affekt) verbunden. Der Verarbeitungsmodus erfolgt in diesem Makrosystem ganzheitlich-parallel, d.h., es können ohne Anstrengung viele Informationen gleichzeitig verarbeitet werden; als Beispiel denke man an die Kontaktaufnahme mit einem bislang unbekannten Menschen – vorausgesetzt natürlich die Tatsache, dass man sich auf diese Begegnung einlässt, weil einem das Kennenlernen von Menschen Freude bereitet: In einer solchen Situation werden sehr viele Informationen ohne willentliche Steuerung gleichzeitig verarbeitet.

- b. Um das schon angesprochene zielbezogene Handeln (im Unterschied zum anreizbezogenen Verhalten) zu ermöglichen, gibt es PSI-theoretisch betrachtet ein zum IVS antagonistisches System, das so genannte *Intentionsgedächtnis* (IG), das für analytische und planerische Informationsverarbeitungen zuständig ist und auch als Speicher für unerledigte Absichten betrachtet werden kann. Es ist das Makrosystem, mit dem der intuitive Verarbeitungsmodus gestoppt wird, beispielsweise weil man merkt, dass eine bestimmte Problemlösung doch schwieriger ist als angenommen und man den intuitionsbasierten Lösungsversuch unterbricht, um eine Strategie zu ersinnen und damit „die Nuss knacken zu können“. Das IG funktioniert bei der Verarbeitung von Informationen logisch-sequenziell, d.h. Schritt für Schritt; eine zu große Informationsmenge „auf einmal“ kann zu einer Überlastung dieses Gedächtnissystems führen (was Menschen oft zu der Aussage veranlasst: „Jetzt mal Schritt für Schritt, alles schön der Reihe nach“). Die Aktivität des IG ist gekennzeichnet durch die Herabregulierung des positiven Affekts, was nicht gleichbedeutend mit negativem Affekt ist. Der negative Affekt spielt im nächsten Makrosystem eine bedeutsame Rolle.
- c. Menschen verbinden jede Situation auch mit einer bestimmten „Erlebensqualität“, nach der sie sich gegenseitig ja häufig mit der (mehr oder weniger ernst gemeinten) Frage „Wie fühlst du dich?“ erkundigen. Kleinen Kindern steht zunächst dafür das so genannte *Objekterkennungssystem* (OES) zur Verfügung, das für die Lebenserhaltung deswegen eine wichtige Funktion hat, weil es aktiviert wird, wenn ein kleines Kind nicht das erwartet „Wohliges“ (z.B. trockene Wärme, Gesättigt- und Umsorgtsein) erlebt, sondern das davon Abweichende (also nasse Kälte, Hunger, Verlassensein). Diese Befindlichkeit, dass etwas nicht so ist, wie es sein soll (um gut [weiter-]leben zu können), erzeugt Stress und nachfolgend einen, auf ein Defizit hin fixierten, Tunnelblick (negativer Affekt). Der Verarbeitungsmodus dieses Makrosystems ist (wie beim IG) logisch-sequenziell. Passt, um beim erwähnten Beispiel zu bleiben, zu vieles nicht, ist dieses System schnell überlastet und der Mensch wähnt sich an der Grenze zur Überforderung.
- d. Wie im Falle des IVS gibt es auch zum OES ein antagonistisches Makrosystem, nämlich das so genannte *Extensionsgedächtnis* (Erfahrungsgedächtnis; EG): Es umfasst (etwa als Speicherort der weiter oben erwähnten impliziten Motive) die Summe aller Lebenserfahrungen sowie im angeschlossenen Selbstsystem die persönlichen Ideale und Bedürfnisse eines Individuums. Der Modus der Informationsverarbeitung ist wie im Fall des IVS ganzheitlich-parallel und trotz der Komplexität und des stammesgeschichtlich geringeren Alters nicht ausschließlich bewusstseinspflichtig. Die im EG gespeicherte Information wird als komplexeste, am besten miteinander verbundene verstanden, weswegen Kuhl das EG auch als Sitz einer systemischen oder unbewussten Intelligenz sieht. Damit könnte man z.B. auch Phänomene wie das „Bauchgefühl“ erklären, das Informationen heranzieht, die zwar nicht (ausschließlich) bewusst verarbeitet werden, die aber für eine „kluge“ oder „weise“ Entscheidung von Relevanz sind.

1.3 Selbststeuerung und Stresserleben

Was wird nun in der PSI-Theorie als gelungene und kompetente Selbststeuerungsfähigkeit gesehen? Die vier kognitiven Makrosysteme sind je nach Affektlage mehr oder weniger aktiv. Das IG wird mit herabreguliertem positiven Affekt, das EG mit herabreguliertem negativen Affekt, das IVS mit positivem Affekt und das OES mit negativem Affekt in Verbindung gebracht. Personen, die über hohe Selbststeuerungskompetenzen verfügen, gelingt es, durch eine effektive Affekt- oder Emotionsregulation willentlich die vier kognitiven Makrosysteme „anzusteuern“ bzw. zu aktivieren und somit nach Bedarf zwischen den Informationsverarbeitungsmodi zu wechseln. Solche Personen können nach einer analysierenden, planerischen Phase, in der das IG aktiver ist, bewusst positive Emotionen erzeugen, die dann das IVS aktivieren und somit ermöglichen, die Analysen und Pläne, die zuvor mithilfe des IG entstanden sind, auch wirklich umzusetzen (1. Modulationsannahme). Personen mit hohen Selbststeuerungskompetenzen schaffen es zum Beispiel aber auch, sich von negativen Emotionen nicht überwältigen zu lassen, somit einem „Tunnelblick“ durch zu starke Fixierung auf das Diskrepante zu entkommen und den Zugriff auf das EG zu erhalten und so auf den Informationsschatz des EG zuzugreifen und ihn zu nutzen (2. Modulationsannahme). Gelingt die Aufhebung der Dämpfung positiven Affekts (Selbstmotivierung) und das willentliche Herabregulieren von negativen Gefühlen (Selbstberuhigung) nicht, spricht man im erstgenannten Fall von der Neigung zur prospektiven Lageorientierung sowie im zweitgenannten Fall von der Lageorientierung nach Misserfolg.

Die Fähigkeit zur Affektregulation und zum so genannten Hemisphärenwechsel (vom IG zum IVS oder umgekehrt; vom OES zum EG oder umgekehrt) ist also für das situationsangemessene Handeln und für das kontextsensible Fühlen die eine notwendige Voraussetzung. Mögliche Dispositionen, wie die weiter oben erwähnte Lageorientierung, werden vor dem Hintergrund der, in diesem Fall mangelnden, Fähigkeit zum Hemisphärenwechsel verständlich: Wer etwa Qualitätserwartungen anderer für schwer erreichbar hält (Perfektionismus erschwert bzw. verunmöglicht einen Wechsel vom IG in das IVS) oder sich von Bedrohungen in den Bann ziehen lässt und sich dieser Fixierung auf das Diskrepante nicht mehr entziehen kann (emotionale Dialektik zwischen OES und EG), dem fällt es schwerer, im Einklang mit den inneren Bedürfnissen zu handeln. Wie bereits erwähnt, kann Motivinkongruenz als „hidden stressor“ bezeichnet werden. Damit zeichnet sich die Bedeutung unterschiedlicher Selbststeuerungsfähigkeiten ab, die im nächsten Abschnitt genauer beschrieben werden. Von ihrer Verfügbarkeit hängt es ab, ob (epi-)genetisch bedingte bzw. gelernte Muster wie etwa die Lageorientierung eine dauerhaft hemmende Wirkung auf die Selbstentfaltung haben oder aber ob es einem Menschen gelingt, das Positive an der Lageorientierung (etwa die Fähigkeit zur analytischen Durchdringung einer Situation, zu einem Erstnehmen des Schwierigkeitsgrades) „mitzunehmen“ und das Negative daran, in diesem Fall z.B. die Handlungs lähmung, zu überwinden. Dann wäre der Weg frei für ein situationsangemessenes Handeln und ein kontextsensibles Fühlen und Menschen würden sich – weil sie die Dynamik

der Makrosysteme flexibel nutzen können – als „balancierte“ (ganzheitliche) Wesen erleben (vgl. Storch & Kuhl, 2012).

Aus den bisherigen Ausführungen kann erschlossen werden, warum die Selbststeuerungsfähigkeiten für die Handlungsfähigkeit und das Wohlbefinden eines Menschen eine bedeutsame Rolle spielen: Es ist davon auszugehen, dass jedes Individuum aufgrund seiner genetischen Anlagen und aufgrund von Umwelteinflüssen, wozu auch erzieherische Einflüsse zählen, ein bestimmtes Erstreaktionsmuster aufweist, das grundsätzlich als nicht veränderbar angenommen wird (Ritz-Schulte, Schmidt & Kuhl, 2008). Erstreaktion bedeutet, dass Personen anlage- und umweltbedingt eine erhöhte Aktivität eines der vier oder eine Kombination von Makrosystemen als Grundeinstellung mitbringen, was in der Regel auch als Persönlichkeitsstil bezeichnet wird (Kuhl & Kazén, 2009). Als veränderbar bzw. trainierbar wird allerdings die sogenannte Zweitreaktion angesehen, die einen konstruktiven Umgang mit den automatisch ablaufenden Erstreaktionsmustern ermöglicht: Menschen reagieren „meist pessimistisch oder optimistisch, besorgt oder gelassen, misstrauisch oder vertrauensvoll [...] Die Selbststeuerung von Affekten ermöglicht es, die jeweilige Erstreaktion zu verändern, wenn dies in einer bestimmten Situation adaptiv erscheint (z.B. die ängstliche Erstreaktion auf den Prüfer in eine gelassene Stimmung umzulenken, weil dies für die Prüfungsleistung hilfreicher erscheint als eine nervöse Stimmung)“ (Kuhl, 2010a, S. 478). Im Sinne der PSI-Theorie, die ja eine holistische psychische Dynamik (d.h. ein Zusammenwirken von links- und rechtshemisphärischen Systemen) beschreibt, unterscheidet man Selbststeuerungsfähigkeiten, die stärker vom IG unterstützt werden von solchen, die auf eine „Einbindung“ des EG ausgerichtet sind; eine genauere Beschreibung der einzelnen Selbststeuerungsfähigkeiten und deren Messung durch das Selbststeuerungsinventar (SSI; vgl. Fröhlich & Kuhl, 2003 sowie Kuhl & Alsleben, 2009, S. 39ff.) erfolgt im Beitrag „Selbststeuerungskompetenzen bei Lehramtsstudierenden“. Der SSI misst die einzelnen Selbststeuerungskompetenzen gemeinsam mit zwei Merkmalen, die bereits im Abschnitt 1.1 eine wichtige Rolle gespielt haben; PSI-theoretisch wird das Stressmaß in zwei Subskalen operationalisiert: Erhoben wird das Belastungsausmaß, das – wie weiter oben erwähnt – beispielsweise insbesondere im Fall der *prospektiven Lageorientierung* eine wichtige Rolle spielt, weil es zu einer Handlungslähmung führen kann (vgl. Kuhl 2010b, S. 354f). Gemessen wird auch das Ausmaß der Bedrohung, das für die Frage der Selbstberuhigung etwa nach Misserfolgen eine wichtige Rolle spielt, beispielsweise auch im Zusammenhang mit dem Konstrukt *misserfolgsbezogene Lageorientierung*. Einzelne Subskalen des Selbststeuerungsinventars werden daher in der Persönlichkeitsdiagnostik relativiert am individuell berichteten Belastungs- bzw. Bedrohungsausmaß interpretiert; so kann festgestellt werden, in welchem Ausmaß davon ausgegangen werden kann, dass eine bestimmte Person auch in Belastungs- oder Bedrohungssituationen selbstgesteuert agieren kann (vgl. Kuhl & Alsleben, 2009, S. 79f.). Dieser Aspekt ist PSI-theoretisch bedeutsam; im Hinblick auf Screeningverfahren von Lehrpersonen würde der Einbezug dieser Überlegung einen Gewinn bedeuten, denn häufig werden in solchen Verfahren zwar Selbstwirksamkeitsmaße sowie Copingstrategien erhoben

(vgl. Neubauer et al. 2017, S. 12), die Frage, in welchem Ausmaß diese Fähigkeiten auch in Stresssituationen zur Verfügung stehen oder aber ob sie nicht ausreichend stressresistent sind, bleibt oft unberücksichtigt; das gilt auch für das COACTIV-Modell, das sich bezüglich des im Kompetenzmodell enthaltenen Konstrukts der Selbstregulation an den vier AVEM-Typen (Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster) von Schaarschmidt orientiert und die Frage der Selbstregulation nicht originär behandelt (vgl. Klusmann, 2011).

1.4 Motive und Umsetzungsformen am Beispiel des Machtmotivs

Weil es im Lehrerberuf darum geht, Heranwachsende im Hinblick auf ein breites Spektrum an Kompetenzen zu fördern und dem Lehrerhandeln – wenn es von den Schüler/innen als authentisch erlebt wird – eine Letztere beeinflussende Modellwirkung zugeschrieben werden kann, kommt insbesondere der Frage nach der Kongruenz zwischen implizitem und explizitem Machtmotiv eine besondere Bedeutung zu. Aktuelle Befunden zufolge verhält es sich beim Machtmotiv im Hinblick auf die Gruppe der Lehrpersonen genau umgekehrt wie bei der Gruppe der Manager/innen: Für Lehrpersonen gilt eine Kombination von hohem implizitem und gering ausgeprägtem expliziten Machtmotiv als schädlicher im Hinblick auf das Wohlbefinden als für Manager/innen, wenngleich bei emotionaler Stabilität die Richtung der Motivkongruenz im Hinblick auf das Ausmaß des Well-being keinen Unterschied macht (vgl. Wagner, Baumann & Hank, 2016). Am vergleichsweise günstigsten im Hinblick auf das Sich-Wohlfühlen ist allerdings immer noch eine hohe Motivkongruenz. Vor dem Hintergrund der in den bisherigen Abschnitten thematisierten Bedeutung der Selbststeuerungsfähigkeiten wird verständlich, dass Motivkongruenz nicht als situationsunabhängiger Parameter der Persönlichkeit angesehen werden kann: Ein kongruentes Verhältnis zwischen diesen beiden Motivsystemen in Belastungs- oder Bedrohungssituationen ist eher bei solchen Personen anzunehmen, die in der Lage sind, erlebten Stress selbstgesteuert zu regulieren.

So wirft die Unterscheidung zwischen der so genannten Erst- und Zweitreaktion im Hinblick auf das Machtmotiv eine Reihe von interessanten Fragen auf, die zum Teil in empirischen Studien in den nachfolgenden Beiträgen (vgl. z.B. *Motivationale Profile und Stresserleben bei Lehramtsstudierenden*) bearbeitet werden:

- Wie ist es um die Motivkongruenz im Machtmotiv bei Lehramtsstudierenden bestellt? In welchem Ausmaß kann davon ausgegangen werden, dass sie ein kongruentes Machtbedürfnis aufweisen? PSI-theoretisch steht mit dem Operanten Multi-Motiv-Test (OMT; Kuhl, 2013) ein Verfahren zur Messung der impliziten Motive sowie mit den Motivdomanzskalen im Motivumsetzungstest (MUT; vgl. Kuhl & Alsleben, 2009, S. 45ff.) ein Verfahren zur Messung der expliziten Motivdomanz zur Verfügung.
- Wie setzen Lehramtsstudierende das Machtmotiv bevorzugt um? In welchem Ausmaß weisen Lehramtsstudierende eine Umsetzung des Machtmotivs im selbstgesteuerten Modus auf?

Im Hinblick auf die zuletzt genannte Frage, die im nachfolgenden Kapitel 2 eine wichtige Rolle spielt, ist an dieser Stelle anzumerken, was PSI-theoretisch um dem Begriff der Umsetzungsform (bzw. des „Modus“) gemeint ist; die Erklärungen dazu sind am Beispiel des Machtmotivs formuliert.

Im Abschnitt 1.1.2 wurde erklärt, dass in der PSI-Theorie vier kognitive Makrosysteme unterschieden werden, die auf unterschiedliche Art und Weise zusammenspielen (Erstreaktion) bzw. selbstgesteuert in unterschiedlichen Konfigurationen genutzt werden können (Zweitreaktion). Für die Umsetzung eines Bedürfnisses, wie etwa das der Beeinflussung anderer, können nun unterschiedliche Makrosysteme bzw. Kombinationen von ihnen fungieren; in der Auswertung des OMT (Kuhl, 2013) werden fünf solche Umsetzungsmodi beschrieben, die nachfolgend überblicksmäßig skizziert werden:

- Die Umsetzung des Machtbedürfnisses kann „intuitiv-intrinsisch“, also über eine Nutzung des EG und des IVS erfolgen (Modus 1 im OMT); entsprechende beobachtbare Verhaltenskorrelate sind dann Tätigkeiten wie „für andere sorgen“, „andere schützen“, „anderen Wissen weitergeben“ oder „anderen Rat geben“. Solche Verhaltensweisen werden dabei aus dem Selbstsystem generiert und brauchen keine dezidierten äußeren Anlässe.
- Wird das Machtmotiv „intuitiv-ergebnis- bzw. zielorientiert“ (Modus 2) umgesetzt, nutzen Menschen insbesondere das IVS, weil es einer äußeren Veranlassung bedarf, „objektbezogenen Einfluss“ (Kuhl, 2013, S. 78) zu nehmen. Beobachtbare Verhaltensweisen sind bei Menschen, die in diesem Sinn aktiv werden, dass sie „andere mitreißen und begeistern“ oder dass sie anderen in einer bestimmten Rolle „aufgabenbezogen helfen“.
- Die selbstgesteuerte Umsetzung des Machtmotivs (Modus 3) ist funktionsanalytisch (also im Hinblick auf die Beteiligung unterschiedlicher Makrosysteme oder Kombinationen von ihnen) nicht ganz einfach zu beschreiben; in jedem Fall ist es notwendig, dass sich die betreffende Person (auch in Stresssituationen) einen Selbstzugang bahnen kann, um einen ganzheitlichen Blick auf die Konfliktsituation haben zu können – es ist im Fall der selbstgesteuerten Umsetzung ja bereits davon auszugehen, dass die beabsichtigte Beeinflussung beim Gegenüber nicht auf „Gegenliebe“ stößt, weil andernfalls das Machtbedürfnis ja im Modus 1 oder im Modus 2 umgesetzt werden könnte. Die Bahnung des Selbstzugangs spielt in diesem Fall deswegen eine entscheidende Rolle,
 - weil damit die Voraussetzung gegeben ist, dass die eigenen und die Bedürfnisse des Gegenübers – mögen sie mit der Brille des IG betrachtet auch antinomisch erscheinen – gleichzeitig als bedeutsam erachtet werden und
 - weil im Falle der Öffnung des EG die Möglichkeit gegeben ist, dass der Erfahrungsspeicher für frühere Lösungsvarianten in ähnlichen Situationen zur Verfügung steht.
- Verhaltenskorrelate für die Umsetzung des Machtmotivs im Modus 3 sind „integrative Lösungen“, „Aushandlungsprozesse einleiten“ oder dem Gegenüber „Freiheit einräumen bzw. Autonomie gewähren“ (vgl. Kuhl, 2013, S. 78).

- Wird für die Umsetzung des Machtmotivs in erster Linie das OES genutzt, handelt es sich um eine latent-ängstlich zielfixierte Beeinflussung anderer (Modus 4). Menschen, die so agieren, versuchen, andere durch dominantes Verhalten oder aber durch eine Leugnung ihres Machtbedürfnisses (erkennbar an Negationen; vgl. Langens, 2010) dazu zu bringen, dass sie in ihrem Sinne aktiv werden oder bestimmte Dinge unterlassen.
- PSI-theoretisch betrachtet ist auch das Erleben von Ohnmacht als Ausdruck eines Machtbedürfnisses zu interpretieren, zumal Menschen, die sich anderen gegenüber als ohnmächtig zeigen, auch als vom Impuls getragen gesehen werden können, dass das Gegenüber bestimmte Dinge tut oder unterlässt. Funktionsanalytisch betrachtet nutzen solche Menschen die beiden linkshemisphärischen Ressourcen des IG und des OES. Der Modus 5 wird auch „passiv-vermeidend“ genannt, weil Menschen, die solchermassen motiviert sind, durch den Verzicht auf aktive Beeinflussung vermeiden wollen, sich weiteren Ohnmachtserlebnissen auszusetzen (Kuhl, 2013).

Aufgrund individueller Affektsensibilität befriedigen Menschen ihre Bedürfnisse meist über eine Kombination zweier Makrosysteme, die durch entweder positiven oder negativen Affekt moduliert werden. Liegt eine hohe Sensibilität für positiven Affekt vor, so werden Motive vorrangig über eine Kombination des IVS mit dem EG umgesetzt. Man spricht in diesem Fall von einer positiven Affektkopplung (vgl. Kuhl, Scheffer, Mikoleit & Strehlau, 2010, S. 56), die sich im OMT durch die Modi 1 und 2 darstellen lässt. Weist eine Person eine erhöhte Sensibilität für negativen Affekt auf, so werden Motive auf Grundlage einer negativen Affektkopplung (vgl. Kuhl et al., 2010, S. 53) über die Systeme OES und IG umgesetzt. Dies wird im OMT durch die Modi 4 und 5 abgebildet. Bezogen auf das Machtmotiv von Lehrkräften würde sich eine positive Affektkopplung also durch flexible Strategien der prosozialen Macht und eine freudvolle Identifizierung mit der Lehrer/innen/rolle zeigen. Es ist allerdings anzunehmen, dass diese Umsetzung bei erhöhtem und überdauerndem negativen Affekt, der beispielsweise von außen an die jeweilige Person herangetragen wird, nicht aufrechterhalten werden kann. Um dann nicht in eine Machtumsetzung im Sinne der negativen Affektkopplung zu ‚kippen‘, die sich durch dominantes oder aber passives Verhalten äußert, ist der dritte Modus von entscheidender Bedeutung, da dieser einen selbstgesteuerten Affektwechsel per Definition beinhaltet und theoretisch ‚zwischen‘ den beiden Affektkopplungen steht.

Wie in den weiter oben gestellten Fragen schon angedeutet, werden in diesem Buch Analyseergebnisse berichtet, wie Lehramtsstudierende charakterisiert werden können, wenn man bestimmte studien- und in weiterer Folge berufsrelevante Merkmale PSI-theoretisch operationalisiert; unseres Wissens ist eine solche Perspektive bislang in Publikationen noch wenig beachtet. Spezifische PSI-theoretische Differenzierungen, die in diesem Überblick nicht enthalten sind, werden in den entsprechenden Kapiteln ergänzt.

2 Die Selbstbestimmungstheorie und deren Bedeutung für die Motivation angehender und im Beruf stehender Lehrer/innen

In diesem Kapitel werden die Grundannahmen der Selbstbestimmungstheorie (Self-Determination Theory; SDT; Deci & Ryan, 2008, Ryan & Deci, 2017) insbesondere hinsichtlich ihrer Relevanz für angehende und im Beruf stehende Lehrer/innen vorgestellt. Die Selbstbestimmungstheorie orientiert sich im Vergleich zu anderen Motivationstheorien, wie etwa eigenschaftstheoretischen Ansätzen oder Konzeptionen, die der Tradition kognitiver Handlungstheorien zuordenbar sind, an den Leitideen dynamischer Persönlichkeitskonzeptionen (vgl. z.B. Krapp, Geyer & Lewalter, 2014). Aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie bedingt demnach das dynamische Verhältnis zwischen dispositionalen Komponenten der Motivation sowie der Umwelt den zentralen Prozess der individuellen Persönlichkeitsentwicklung. In diesem Sinne stellt sich die SDT metatheoretisch in die Tradition etwa von Lewin (1936), Piaget (1983) oder Nuttin (1984), die im Wesentlichen davon ausgehen, dass menschliches Handeln und die Entwicklung von Individuen nur verstehbar und analysierbar sind, indem das Individuum und die Umwelt in einem dialektischen Verhältnis zueinander konzipiert werden sowie Person und Umwelt als funktionale Einheit betrachtet werden. Nach Deci und Ryan bildet das „individuelle Selbst“ einer Person die zentrale Steuerungseinheit der Persönlichkeitsorganisation, die u.a. die persönliche Identität repräsentiert und selbstbestimmtes Handeln reguliert. Je tiefergründiger nun Handlungsziele in das Selbst einer Person integriert sind, desto eher identifiziert sich die Person mit den Handlungen und Zielen und erlebt die Aktivität als autonom. So wird sich eine (angehende) Lehrperson dann mit dem Lehrberuf identifizieren, wenn es ihr gelingt, die Ziele, Werte und Normen der Berufskultur zu internalisieren und zu integrieren. Aus empirischen Untersuchungen wissen wir, dass dies je nach Umweltbedingungen und dispositionalen Komponenten Lehrpersonen und Studierenden mehr oder weniger gut gelingt (z.B. Kunter et al., 2008; Roth, Assor, Kanat-Mayom & Kaplan, 2007; zusammenfassend Han & Yin, 2016). Die Frage, welche konkreten umwelt- und personenbezogenen Aspekte für die Entwicklung und Aufrechterhaltung der Lehrermotivation relevant sind, wird durch die Beiträge dieses Bandes fokussiert.

Die Selbstbestimmungstheorie ist für intentionales Lernen – nicht nur in Bildungseinrichtungen – besonders relevant, geht es doch darum, die natürlichen Tendenzen von Individuen zur Weiterentwicklung des Selbst einerseits durch ganzheitliche Selbstregulation und andererseits durch die Auseinandersetzung mit anderen zu fördern. Lehrpersonen haben einen maßgeblichen Einfluss auf die Gestaltung der Kontextfaktoren in Lehr-Lernsettings, die diese Entwicklungsbestrebungen der Schüler/innen oder Student/inn/en unterstützen oder aber auch hemmen können (Ryan & Deci, 2017). Gleiches trifft für die Motivation von Lehrpersonen zu, wenn es um die motivationsfördernde Gestaltung von Arbeitsumwelten in der Schule geht oder um die institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen von schulischen Bildungsprozessen. Allerdings wissen wir im Vergleich zu den vielen Forschungsbefunden zur Schülermotivation bislang noch relativ wenig über die

Bedingungen, Prozesse und Effekte der Lehrermotivation. Dieser Band möchte u.a. diese Lücke schließen.

Mit der Selbstbestimmungstheorie liegt eine funktionale Theorie der Motivation vor, die es erlaubt vor allem im Bildungsbereich motivationsrelevante personenbezogene und umweltbezogene Bedingungen, motivationale Prozesse und Outcomes im Zusammenhang zu analysieren. Die Selbstbestimmungstheorie setzt sich mittlerweile aus sechs Subtheorien zusammen, welche in weiterer Folge beschrieben werden, um eine theoretische Basis für die in diesem Band folgenden Beiträge darzustellen:

1. Theorie der Basisbedürfnisse (Basic Needs Theory, BNT)
2. Theorie der kognitiven Evaluation (Cognitive Evaluation Theory, CET)
3. Theorie der organismischen Integration (Organismic Integration Theory, OIT)
4. Theorie der Kausalorientierungen (Causality Orientations Theory, COT)
5. Theorie der Zielorientierungen (Goal Contents Theory, GCT)
6. Theorie der Beziehungsmotivation (Relationships Motivation Theory, RMT).

2.1 Theorie der grundlegenden psychologischen Basisbedürfnisse (Basic Needs Theory, BNT)

Die SDT postuliert, dass alle Menschen die angeborenen psychologischen Basisbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung aufweisen (siehe Tab. 1). Ähnlich wie bei anderen Bedürfnistheorien ist die Befriedigung dieser drei Grundbedürfnisse für die optimale Funktion unseres psychologischen Verarbeitungssystems essenziell. Die psychologischen Grundbedürfnisse sind in diesem Zusammenhang als ein ganzheitliches Funktionssystem aufzufassen, welches uns kontinuierlich über die Qualität und die Funktion der Person-Umwelt-Interaktion Rückmeldungen bereitstellt. Die Befriedigung dieser Bedürfnisse hat einen wesentlichen Einfluss auf organismische Integrationsprozesse und das psychische Wohlbefinden (Niemic, Ryan & Deci, 2010). Das latente Potenzial der psychologischen Bedürfnisse, deren Befriedigung zu proaktivem Verhalten führt, braucht die Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt, wie sie beispielsweise in Lehr-Lernsituation oder Arbeitsumwelten zur Verfügung gestellt werden kann (Reeve, 2005). In diesem Sinne ist die Genese nachhaltiger und qualitativ hochwertiger Motivation von diesen bedürfnisbezogenen Erlebnisqualitäten abhängig und entsteht langfristig nur dann, wenn eine Person Handlungen und Handlungsziele – auf der Basis eines rationalen Entscheidungsprozesses – als persönlich bedeutsam bewertet und die Handlungen insgesamt als emotional positiv bzw. emotional befriedigend – im Sinne der Basic Needs – wahrnimmt (vgl. z.B. Krapp, 2002).

Tabelle 1: Definitionen der drei psychologischen Basisbedürfnisse nach SDT (Ryan & Deci, 2002; Vansteenkiste, Niemiec & Soenens, 2010)

Das Bedürfnis nach Autonomie
Autonomie erleben Menschen primär dann, wenn sie sich als Urheber/in ihres eigenen Verhaltens wahrnehmen und wenn sie – auf der Basis ihres individuellen Selbst – selbst-kongruent handeln. Pointiert könnte man sagen, dass Personen dann autonom handeln, wenn sie das tun, was sie wirklich tun wollen. Autonomie können Menschen aber auch dann erleben, wenn sie ein mit einer Handlung verbundenes Ziel als sinnvoll und erstrebenswert erachten (giving a rational). Zudem sind in der SDT die Komponenten <i>persönlicher Respekt</i> (zum Beispiel von Lehrpersonen gegenüber Schüler/inne/n) sowie <i>Wahlmöglichkeiten</i> (choice) konstituierend für das Bedürfnis der Autonomie (siehe z.B. Vansteenkiste et al., 2018).
Das Bedürfnis nach Kompetenz
Das Bedürfnis nach Kompetenz kommt in einem Wirksamkeitsgefühl in der Interaktion mit sozialen Kontexten und dem Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit zum Ausdruck. In Bildungseinrichtungen sind insbesondere lernförderliche Strukturen, kompetenzorientiertes Feedback oder die Transparenz der Anforderungen dem Bedürfnis nach Kompetenz zuträglich.
Das Bedürfnis nach sozialer Einbindung
Sich sozial eingebunden zu erleben bedeutet, dass man für andere da sein kann und selbst von anderen Personen angenommen und umsorgt wird. Das Zugehörigkeitsgefühl kann im Bildungsbe- reich auf einzelne Individuen oder aber auch auf eine Gemeinschaft bezogen sein und im Idealfall wird die Lehrperson von den Lernenden als umsorgende und Sicherheit vermittelnde Bezugsperson wahrgenommen. Einer der wichtigsten Aspekte der Wahrnehmung von sozialer Einbindung ist, wenn Schüler/innen das Gefühl haben, dass die Lehrperson sie mag.

Die Befriedigung der drei psychologischen Basisbedürfnisse wirkt sich positiv auf die Motivation von Menschen aus und ist dem selbstbestimmten Handeln zuträglich. Im Gegensatz dazu wird Verhalten, das von externen Einflüssen gesteuert ist (Druck von außen) oder auf innere Zustände (sich selbst Druck machen) zurückgeht, als kontrollierend erlebt. Für ein klares Verständnis des Autonomiebegriffes bzw. der Selbstbestimmung¹ im Sinne der SDT ist es wesentlich, die Abgrenzungen zu normativen Begriffen wie *Unabhängigkeit* und *Freiheit* zu bestimmen. Das Gegenteil von Autonomie ist Heteronomie und kommt dann zum Ausdruck, wenn Menschen das Gefühl haben, dass ihre Handlungen von anderen Personen oder Einflüssen oder auch vom inneren Druck gegen ihren Willen fremdbestimmt werden. Autonomie ist jedoch nicht gleichzusetzen mit dem Erleben von Freiheit oder Unabhängigkeit. Lernende können sich als selbstbestimmt in der Schule erleben, auch wenn der Handlungsanstoß von dem Lehrer oder der Lehrerin ausgeht, und zwar dann, wenn sie das erwünschte Verhalten mit ihren inneren Werten und Interessen des autonomen Selbst verbinden können und damit das Handlungsziel als sinnvoll erachten (Ryan & Deci, 2006). Autonomiefördernde Lernumgebungen wirken sich nicht nur positiv auf die Befriedigung des Autonomiebedürfnisses aus, sondern auch auf die Befriedigung der Bedürfnisse nach Kompetenz und sozialer Einbindung (Jang, Reeve, Ryan & Kim, 2009); hingegen führen die Frustration der Grundbedürfnisse zu defensiven Reaktionen, starren Verhaltensmustern, eingeschränkter Vitalität und

1 Selbstbestimmung und Autonomie werden im Rahmen von SDT als synonyme Begriffe verwendet.

negativen Konsequenzen für das Wohlbefinden und die Gesundheit (Bartholomew, Ntoumanis, Ryan & Thogersen-Ntoumani, 2011; Deci & Ryan, 2000; Vansteenkiste et al., 2010).

2.2 Theorie der kognitiven Evaluation (Cognitive Evaluation Theory, CET)

Die Theorie der kognitiven Evaluation widmet sich den Einflüssen sozialer Umgebungen auf die intrinsische Motivation, die gemäß der SDT den Prototyp selbstbestimmten Handelns darstellt. Intrinsisch motiviertes Verhalten ist interessenbestimmt, geht mit Freude und Wissbegierde einher und erfordert abgesehen von der Handlung selbst keine zusätzlichen Anreize. Lehrpersonen können Lernumgebungen bewusst so gestalten, dass sie intrinsische Motivation fördern und aufrechterhalten. Sie können aber auch bewusst und unbewusst dazu beitragen, die intrinsische Motivation ihrer Schüler/innen zu zerstören. Förderlich für die intrinsische Motivation im Bildungsbereich sind soziale Umgebungen, die die Befriedigung der psychologischen Basisbedürfnisse unterstützen, wobei hinsichtlich der intrinsischen Motivation den Bedürfnissen nach Autonomie und Kompetenz eine besondere Rolle zukommt und das Bedürfnis nach sozialer Einbindung je nach Setting und kulturellem Kontext auch eine untergeordnete Rolle spielen kann (Ryan & Deci, 2002). Unterrichten Lehrpersonen autonomiefördernd, stärkt das die funktionale Signifikanz des Unterrichtsgeschehens in Richtung Selbstbestimmung und wirkt sich somit günstig auf die intrinsische Motivation der Lernenden aus. Das Anbieten von Wahlmöglichkeiten, das Verständnis für und die Anerkennung der Gefühle der Lernenden sowie kompetenzorientiertes Feedback sind Beispiele für informatorische Elemente des Unterrichts. Ungünstig sind hingegen kontrollierend erlebte Unterrichtsmethoden, wie z.B. materielle Belohnungen, aufgezwungene Ziele, Strafandrohungen, Bestrafungen, zwingende Zeitvorgaben, kompetitive Lernformen, vergleichende Bewertungen und besondere Auszeichnungen (Reeve, Deci & Ryan, 2004). Wenn Schüler/innen ohnedies Interesse an einer Handlung mitbringen, dann können diese Maßnahmen abhängig vom interpersonellen Kontext das Erleben intrinsischer Motivation bei der Auseinandersetzung unterminieren (Vansteenkiste et al., 2010).

Auch für das tertiäre Bildungssystem konnte der Zusammenhang zwischen wahrgenommener Autonomieförderung und intrinsischer Lernmotivation bestätigt werden (z.B. Levesque, Zuehlke, Stanek & Ryan, 2004). Zudem konnte für den Lehrberuf ein negativer Zusammenhang von erlebtem Druck im System und ein positiver Zusammenhang von Autonomieunterstützung an der Schule bezüglich der intrinsischen Lehrermotivation bzw. dem Erleben von Autonomie gefunden werden (z.B. Martinek, 2012b; Pelletier, Legault & Séguin-Lévesque, 2002).

2.3 Theorie der organismischen Integration (Organismic Integration Theory, OIT)

Die Theorie der organismischen Integration beschäftigt sich mit unterschiedlichen Qualitäten extrinsisch motivierten Verhaltens. Extrinsisch motiviert sind Personen dann, wenn das Handeln mit instrumentellen Absichten verbunden ist. Die Handlung an und für sich birgt wenig Anreiz, vielmehr motivieren die damit verbundenen Konsequenzen die Personen zum Tun. Dies können etwa das Erreichen bestimmter Belohnungen bzw. das Vermeiden von negativen Folgen sein. Eine Besonderheit der SDT ist, dass sie im Rahmen der OIT vier unterschiedliche Qualitäten der extrinsischen Motivation definiert (siehe Tab. 2) und damit die klassische Polarisierung von extrinsischer und intrinsischer Motivation auflöst (z.B. Reeve et al., 2004).

Tabelle 2: Definition der vier Regulationsformen der extrinsischen Motivation (Deci & Ryan, 2000; 2012)

Externale Regulation
Das Individuum fühlt sich von außen gesteuert und handelt aufgrund von außerhalb der Handlung liegenden Kontingenzen (Noten, Ansehen, Status usw.). Lehrer/innen tragen beispielsweise durch den Einsatz von Belohnungen oder durch Bestrafungsmaßnahmen sowie durch Aufforderungen zur Fügsamkeit zur externalen Regulation ihrer Schüler/innen bei. Beispielhafte Aussagen wären: „Ich erwarte von dir, dass du das so machst. Du musst lernen, dich an die Regeln zu halten, sonst wird das ernste Konsequenzen für dich haben.“ Für den Lehrberuf steht die externe Regulation zum Beispiel dann im Vordergrund, wenn sich eine Lehrperson vor allem deshalb gut auf den Unterricht vorbereitet, da sie Angst hat, die Schulleitung könnte zu einer Hospitation erscheinen.
Introjierte Regulation
Introjiert reguliert sind Handlungen, die aufgrund inneren Drucks, wie Scham, Schuldgefühle oder auch Erhöhung des eigenen Selbstwertes, ausgeführt werden. Wenn Schüler/innen z.B. lernen, weil sie sich fürchten, im Klassenzimmer beschämt zu werden, sich den Eltern gegenüber schuldig fühlen oder aber auch weil sie ihren Selbstwert steigern wollen, indem sie andere übertrreffen, spricht man von introjiierter Regulation. Lehrpersonen können mitunter diese Regulationsform durch Aussagen wie die Folgende anregen: „ Als gewissenhafte Schülerin solltest du dich besser vorbereiten. Es sollte dir ein Anliegen sein, in der Schule gut abzuschneiden.“ In der SDT wird in jüngster Zeit auch zwischen positiver und negativer introjiierter Regulation bzw. zwischen Annäherungs- und Vermeidungsaspekt der introjierten Regulation unterschieden (z.B. Gagne et al., 2010; Pelletier, Rocchi, Vallerand, Deci & Ryan, 2013). Der Annäherungsaspekt bezieht sich auf die Steigerung des Selbstwerts (z.B. besser sein als andere), wobei sich der Vermeidungsaspekt auf die Vermeidung eines schlechten Gewissens oder das Handeln aus Scham bezieht. Bezogen auf das Studium könnte sich introjierte Regulation darauf beziehen, dass ein Student nur deshalb in die Vorlesung geht, damit er bei der Dozentin den Eindruck hinterlässt, er sei ein gewissenhafter Studierender.

Identifizierte Regulation
Identifizierte Regulation führt zu Handlungen, die dem Selbst wichtig erscheinen, die Integration in das Selbst ist jedoch noch nicht erfolgt. Identifizierte Regulation stellt einen wesentlichen Zwischenschritt bei der Integration äußerer Regulation in das Selbst dar. Lehrkräfte können ihre Schüler/innen bei diesem Schritt unterstützen, indem sie die Relevanz der Handlung und der damit verbundenen Ziele für die Lernenden verdeutlichen. So handelt eine Studierende beispielsweise dann identifiziert reguliert, wenn sie folgende Aussage tätigt: „Auch wenn dies eine herausfordernde Aufgabe im Studium ist, zahlt es sich aus, diese Fähigkeit zu erwerben, denn gut geschulte Absolvent/inn/en haben deutlich bessere Beschäftigungschancen.“ Hier identifiziert sich die Studierende mit den berufsbezogenen Zielen des Studiums.
Integrierte Regulation
Handelt ein Individuum im Sinne der integrierten Regulation, dann ist es in der Lage die äußere Regulation kohärent in das Selbstkonzept zu integrieren. Das bedeutet die extrinsisch motivierte Handlung kann mit den eigenen Werten, Zielen und Handlungsstrategien in Einklang gebracht werden, wenngleich die Handlung selbst nicht interessenbestimmt und somit nicht intrinsisch motiviert ist. Lehrende können Lernende dabei unterstützen, indem sie dazu anregen, sich auf den Abgleich zwischen gefordertem Verhalten und den Ansprüchen des Selbst einzulassen und dementsprechende Lernwege einzuschlagen. Hilfreich sind dabei Unterrichtskonzepte, welche die lebensweltbezogene Relevanz der Inhalte transparent machen, Wahlmöglichkeiten einräumen und individuelle Entwicklungsräume eröffnen.

Ergänzend soll noch die der intrinsischen Motivation gegenüberstehende Amotivation genannt werden, die mit keiner Verhaltensregulation einhergeht. Amotivierte Menschen verspüren keine Handlungsintention und handeln entweder gar nicht oder verhalten sich passiv, da sie kein Vertrauen in ihre Leistungsfähigkeit haben und daher nicht der Meinung sind, die Ziele erreichen zu können, oder aber ihnen erscheinen die Ziele nicht erstrebenswert. Die vier qualitativen Differenzierungen der extrinsischen Motivation liegen zwischen diesen beiden Motivationsformen, auf dem sogenannten Kontinuum der Selbstbestimmung (vgl. Abb. 1). Die Formen der extrinsischen Motivation von externaler Regulation bis zur integrierten Regulation unterscheiden sich im Grad der Selbstbestimmung.

Die Ausprägungen der Regulationsformen hängen von den individuellen Voraussetzungen und vom interpersonellen Klima ab (Ryan & Deci, 2011). Während autonomiefördernde Umgebungen zu selbstbestimmten Regulationsformen (intrinsischer, integrierter und identifizierter Regulation) beitragen, führen von externer Kontrolle und Druck gekennzeichnete Lernsettings eher zu kontrollierter Selbstregulation (introjizierter und externaler Regulation) und können auch zu Amotivation beitragen (Deci & Ryan, 2008). Empirische Studien zeigen, dass die berichteten Zusammenhänge nicht nur auf Schüler/innen zutreffen, sondern auch für Studierende (z.B. Levesque et al., 2004; Müller & Louw, 2004; Müller & Palekčić, 2005; Williams & Deci, 1998) und Lehrpersonen (Lewalter, 2002; Müller & Thomas, 2016; Reeve, Bolt & Cai, 1999) gelten.

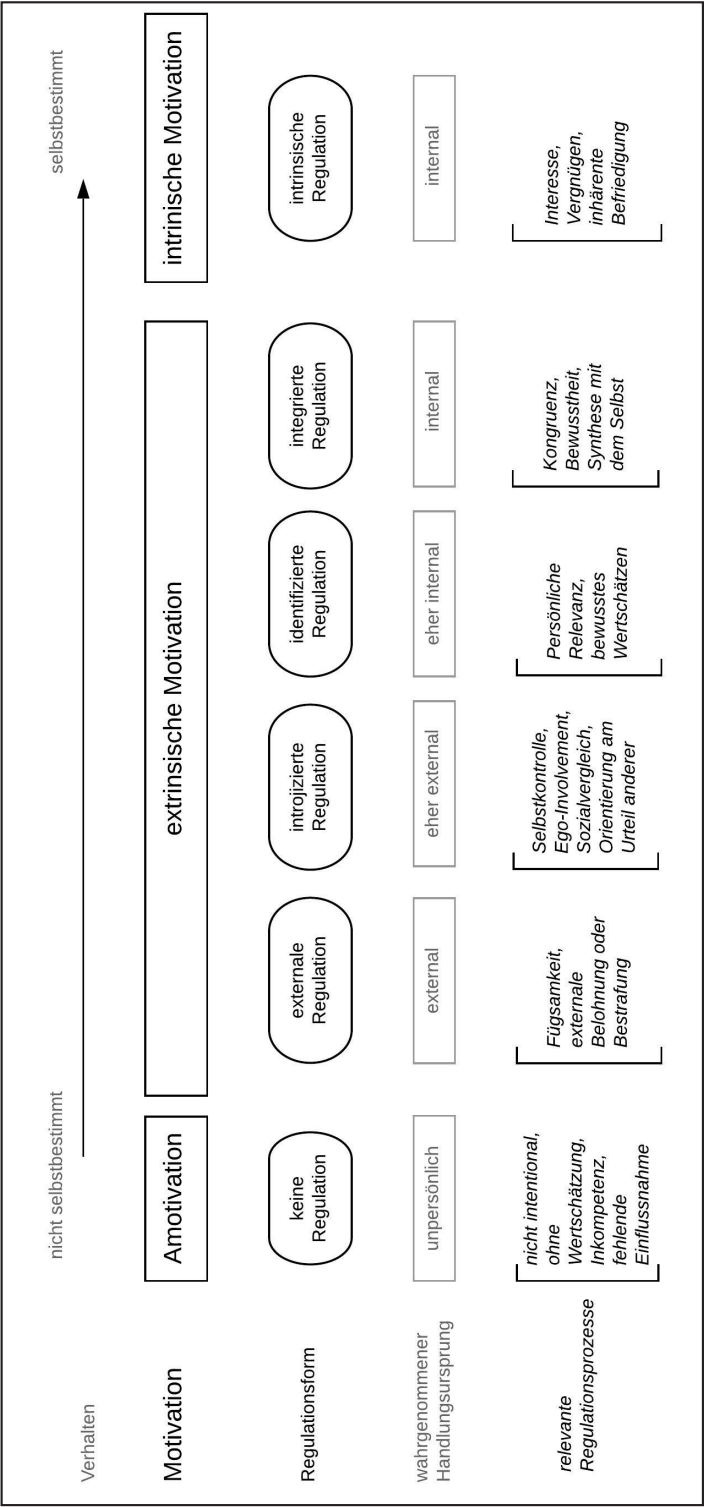


Abbildung 1: Das Kontinuum der Selbstbestimmung (vgl. Ryan & Deci, 2017, S. 193)

2.4 Theorie der Kausalorientierungen (Causality Orientations Theory, COT)

Wenngleich alle Menschen, also auch alle Lehrer/innen und Schüler/innen, psychologische Basisbedürfnisse haben, so weisen sie doch unterschiedliche zumeist relativ stabile motivationale Orientierungen auf, die beeinflussen, welche Handlungskontexte sie anstreben und wie sie selbst ihre sozialen Umgebungen gestalten. Die Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1985) bezeichnet diese motivationalen Orientierungen als Kausalorientierungen, die relativ überdauernde, situations- und lebensabschnittsübergreifende Merkmale von Personen sind und die Quelle der Handlungsinitiierung und die Handlungsregulation charakterisieren. Sie erklären ein signifikantes Ausmaß der Varianz des Verhaltens, der Kognitionen und von Affekten. Es werden dabei drei Orientierungen unterschieden: die Autonomieorientierung, die Kontrollorientierung und die unpersönliche Orientierung. Menschen weisen alle drei Kausalorientierungen in unterschiedlichen Ausprägungen auf (Soenens, Berzonsky, Vansteenkiste, Beyers & Goossens, 2005). Kausalorientierungen entstehen im Zusammenspiel mit der sozialen Umgebung. Das Ausmaß an wahrgenommener Autonomie bzw. Kontrolle in unterschiedlichen Lebensbereichen, wie z.B. im Studium oder im Beruf, hat einen maßgeblichen Einfluss darauf, welche kausale Orientierungen angeregt werden (Niemiec, Ryan & Deci, 2010).

Die *Autonomieorientierung* zeichnet jene Menschen aus, die dem Bewusstsein der eigenen Ziele und Erwartungen entsprechend handeln und zu intrinsischer oder autonomer Selbstregulation tendieren. Personen mit einer starken Autonomieorientierung streben nach Möglichkeiten und suchen soziale Umgebungen auf, die der Verwirklichung ihrer eigenen Werte und Interessen zuträglich sind (Ryan & Deci, 2002). Autonomieorientierung wird assoziiert mit einem positiven Selbstwertgefühl und einer Autonomie fördernden Haltung (Deci & Ryan, 1985), mit mehr Kreativität (King & Gurland, 2007) und einer günstigen Persönlichkeitsentfaltung (Deponte, 2004; Koestner, Bernieri & Zuckerman, 1992). Sie führt zudem zu selbstbestimmter Arbeitsmotivation und zu mehr beruflicher Zufriedenheit und Engagement (Lam & Gurland, 2008). So sollten auch im Studium oder im Lehrberuf Personen mit ausgeprägter Autonomieorientierung die Gestaltungsoption in der jeweiligen Umwelt eher nutzen und insgesamt auch selbstbestimmter motiviert sein als Student/inn/en oder Lehrer/innen, die höhere Kontrollorientierung oder eine unpersönliche Orientierung aufweisen.

Personen mit starker *Kontrollorientierung* handeln häufig aufgrund externaler oder introjizierter Regulation. Sie folgen kontrollierenden Faktoren wie Fristen, Erwartungen, Sozialvergleichen und äußerem und innerem Druck. Befinden sich einseitig kontrollorientierte Personen in kontrollierenden Settings, so zeigen sie mitunter sehr hohen Einsatz, wenngleich sich dieses Engagement nicht auf die Qualität der Leistungen auswirkt (King & Gurland, 2007). Kontrollorientierung wird mit öffentlicher Selbstbehauptung und mitunter mit ungesundem Verhalten (Type A coronary behaviour pattern, Deci & Ryan, 1985) assoziiert.

Jene Menschen, die davon überzeugt sind, dass ihr Handeln jenseits von ihrem Einfluss liegt, unterliegen einer *unpersönlichen Orientierung*. Sie neigen dazu, über

sich selbst zu denken, dass sie ihr Handeln nicht so steuern können, dass es zu dem gewünschten Erfolg führt (Deci & Ryan, 2000). Eine unpersönliche Orientierung äußert sich häufig in Passivität, Amotivation, Minderwertigkeitsgefühlen und depressiven Empfindungen hinsichtlich der eigenen Situation und ausgeprägter Angst in neuen Situationen (Deci & Ryan, 1985).

2.5 Theorie der Zielorientierungen (Goal Contents Theory, GCT)

Bei den Zielsetzungen von Menschen können zwei Orientierungen unterschieden werden, welche einen Einfluss auf die Befriedigung der psychologischen Basisbedürfnisse und das Wohlbefinden haben. Einerseits gibt es Personen, die sich an *intrinsischen Zielen*, wie z.B. persönliche Entfaltung, Gesundheitsförderung, Anschluss oder Beiträge für eine Gemeinschaft, orientieren. Das Erreichen, aber auch bereits das Anstreben intrinsischer Zielsetzungen steht in einem positiven Zusammenhang mit dem Wohlbefinden. Im Gegensatz dazu wurden bisher keine Korrelationen zwischen dem Wohlbefinden und einer *extrinsischen Zielorientierung*, die z.B. im Streben nach materiellem Wohlstand, Ruhm und Ansehen zum Ausdruck kommt, gefunden (Deci & Ryan, 2011; Niemiec, Ryan & Deci, 2009).

Im schulischen Kontext liegt es nahe, dass Lehrer/innen bei Begründungen für erwünschtes Verhalten und in Bezug auf die Relevanz des Lerninhaltes insbesondere auf intrinsische Zielformulierungen, die nahe am Lebens- und Erfahrungsbereich der Schüler/innen liegen, achten (z.B. „Die Beherrschung der englischen Sprache ermöglicht dir nicht nur selbstständig in einem englischsprachigen Umfeld zu kommunizieren, auch hinsichtlich der im Internet verfügbaren Informationen steht dir ein wesentlich breiteres Angebot zur Verfügung.“). Extrinsische Zielsetzungen (z.B. „Wenn du besser sein willst als deine Klassenkameraden, dann solltest du dich mehr anstrengen.“) gilt es dagegen zu vermeiden. Extrinsische Zielorientierungen sind häufig ein Resultat von mangelnder Bedürfnisbefriedigung (Deci & Ryan, 2008). Intrinsische Zielsetzungen hingegen wirken sich positiv auf konzeptionelles Lernen, die Ausdauer oder die Qualität der Leistungen aus (Vansteenkiste et al., 2004a; 2004b; 2005; Vansteenkiste, Lens & Deci, 2006).

2.6 Theorie der Beziehungsmotivation (Relationships Motivation Theory, RMT)

Diese Subtheorie beschäftigt sich mit der Bedeutung zwischenmenschlicher Beziehungen und geht davon aus, dass ein gewisses Ausmaß an Interaktion und Beziehung nicht nur erstrebenswert, sondern auch notwendig für eine gesunde Entwicklung und das Wohlbefinden sind. Wenn Menschen in einer Beziehung Autonomieförderung vom Partner/von der Partnerin erfahren, so wirkt sich das positiv auf die Befriedigung ihrer psychologischen Basisbedürfnisse, ihr emotionales Vertrauen, die Authentizität und ihr Wohlbefinden aus (Ryan & Deci, 2017). Wenngleich die Theorie der Beziehungsmotivation insbesondere den engen part-

nerschaftlichen Beziehungen gewidmet ist, so ermöglicht dieser Ansatz dennoch interessante Ableitungen für das Miteinander im Klassenzimmer, im Seminarraum oder im Lehrerzimmer. Nicht jede soziale Interaktion im Alltag trägt automatisch zur Befriedigung des Bedürfnisses nach sozialer Einbindung bei (Downie, Mageau & Koestner, 2008). Bedenkt man jedoch die Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden, so erscheint es relevant, eine förderliche Beziehung, in der die Balance zwischen Distanz und Nähe gewahrt und die psychologischen Basisbedürfnisse aller Beteiligten berücksichtigt werden, zu etablieren (Ryan & Powelson, 1991).

2.7 (Angehende) Lehrer/innen und Autonomieförderung

Die vorangehenden Ausführungen verdeutlichen, dass es für (zukünftige) Lehrkräfte von Bedeutung ist, über Kompetenzen im Bereich der Autonomieförderung zu verfügen. Mittlerweile stehen empirisch erprobte Konzepte für Trainingsprogramme² zur Verfügung (vgl. Tab. 3), die die Entwicklung von autonomiefördernden Fähigkeiten und Fertigkeiten ermöglichen (Reeve, Jang, Carrell, Jeon & Barch, 2004; Martinek, 2012a).

Tabelle 3: Autonomiefördernde Unterrichtsstrategien

Förderung der inneren motivationalen Ressourcen
Wahlmöglichkeiten
transparente Strukturen
bewusster Sprachgebrauch
Vermittlung des Nutzens von schwierigen oder uninteressanten Aufgaben
Anerkennung und Akzeptanz der Haltungen Lernender

Eine Metaanalyse von Interventionsstudien im Bereich der Autonomieförderung (Su & Reeve, 2010) zeigt auf, dass neben dem Trainingsdesign insbesondere die motivationalen Voraussetzungen von Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden die erfolgreiche Aneignung Autonomie fördernder Strategien beeinflussen. Es hat sich aber auch gezeigt, dass Kausalorientierungen von Lehrpersonen, neben anderen Persönlichkeitsdimensionen (vgl. z.B. Karrasch, 2003), eine zentrale Rolle bei der Erklärung der Autonomieförderung im Bildungsbereich spielen. So ist etwa die Autonomieorientierung von Lehrer/innen/n prädiktiv für einen autonomieunterstützenden Stil im Unterricht, wobei die Kontrollorientierung mit einem kontrollierenden Motivationsstil einhergeht (Reeve, Jang & Jang, 2018).

Die Beiträge in diesem Band versuchen, eine Forschungslücke zu schließen, da derzeit kaum empirische Befunde über die Motive, die selbstbestimmte Motivation sowie die Selbstregulation von Lehramtsstudierenden und Lehrer/innen/n vorliegen.

2 Praktische Trainingsvideos und informative Podcasts finden interessierte Leser/innen unter www.uni-salzburg.at/skill/martinek

Dabei sind zusammengefasst insbesondere die folgenden Forschungsdesiderata aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie interessant:

1. Wie ist die motivationale Regulation von Lehramtsstudierenden bzw. Lehrer/innen, die in der Berufspraxis stehen, ausgeprägt? Welche typischen Motivationskonstellationen lassen sich für die interessierende Personengruppe ausmachen? Wie entwickelt sich die selbstbestimmte bzw. kontrollierte Lehrermotivation in Abhängigkeit von personenbezogenen und umweltbezogenen Merkmalen über die Zeit? Für diesen ersten Forschungsstrang fehlen vor allem empirische Befunde zur „dritten Phase“ der Lehrerbildung, der kontinuierlichen Professionalisierung durch Lehrerfortbildungen.
2. Weitgehend ungeklärt ist bislang die Frage, welche Personenmerkmale für Lehrermotivation prädiktiv sind. Die Frage erscheint uns besonders für die Beurteilung der Möglichkeiten und Grenzen der Entwicklung von Lehrermotivation hoch relevant.
3. Um die Lehrermotivation bzw. die Motivation von Lehramtsstudierenden zu fördern, ist gesichertes Wissen um die motivationsrelevanten Umweltbedingungen unumgänglich. Hier geht es darum, Umweltaspekte im engeren Sinne (Lernumwelten in der Lehrerausbildung bzw. in der Arbeitsumwelt), aber auch im weiteren Sinne (Rahmenbedingungen der Lehrerausbildung bzw. institutionelle und organisatorische Bedingungen von Bildungssystemen) differenziert zu eruieren. Hier ist auch der Frage nachzugehen, wie persönliche Dispositionen (angehender) Lehrpersonen mit der subjektiv wahrgenommenen Umwelt interagieren und wie diese Interaktionen die autonome bzw. kontrollierte Motivation beeinflussen.
4. Befunde zu den Effekten von selbstbestimmter vs. kontrollierter Motivation von (angehenden) Lehrer/innen auf die kognitive und affektive Entwicklung dieser Personen sind bisher kaum bekannt. In diesem Zusammenhang sind Outcomes der Lehrermotivation bezüglich Lehrerkompetenzen genauso interessant wie Wirkungen auf den Unterricht und das Lernen von Schüler/innen.
5. Unseres Wissens gibt es außerdem keine Befunde darüber, ob die selbstbestimmte und kontrollierte Motivation von Lehrenden oder Studierenden des Lehramts auch als kollektive Ereignisse rekonstruiert werden können (vgl. z.B. das Konzept der kollektiven Selbstwirksamkeit; Schmitz & Schwarzer, 2002). In diesem Zusammenhang wäre etwa zu klären, ob und gegebenenfalls wie sich Lehrergruppen in der Schule oder in Fortbildungsveranstaltungen bzw. Studierendengruppen gegenseitig in der Entwicklung und Aufrechterhaltung der Motivation unterstützen bzw. hemmen.

Die exemplarische Darstellung der Forschungsdesiderate im Kontext von Lehrermotivation zeigt, dass es sich hier um ein lohnendes Forschungsfeld handelt. Die bisher vorliegenden Forschungsbefunde verweisen zudem auf die individuelle und gesellschaftliche Relevanz der autonomen Lehrermotivation, die letztendlich allen Beteiligten im Bildungssystem zugutekommt.

3 Relationen und Differenzen zwischen SDT und PSI am Beispiel pädagogischer Handlungsempfehlungen

Sowohl die SDT als auch die PSI-Theorie haben großes Potenzial für die Forschung als auch für die Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern (für die SDT siehe etwa Kapitel 14 von Ryan & Deci, 2017, S. 351ff. und Müller, 2010; für die PSI-Theorie etwa Kuhl et al., 2017 und Hofmann, 2017). Beide Theorien gehen von einer organismischen Perspektive in Bezug auf die Entwicklung der menschlichen Motivation und Persönlichkeit aus und nehmen u.a. an, dass Autonomie eine essentielle Funktion in der Selbstregulation des menschlichen Organismus hat, der von sozialen Einflüssen gefördert oder gestört werden kann (für eine synoptische Betrachtung der beiden Theorien vgl. Ryan, 2017; bezogen auf das Konstrukt der „self-motivation“ vgl. Kazén, Kuhl & Leicht, 2015). Zum Abschluss des ersten Kapitels soll nun unter einer pädagogischen Perspektive ein Blick auf die Kernthesen beider Theorien geworfen werden, indem unterschiedliche und sich ergänzende praktische Implikationen in Bezug auf das Classroom Management (vgl. Emmer & Stough, 2001) von Lehrpersonen erörtert werden, das insbesondere für Lehrpersonen am Beginn ihrer beruflichen Tätigkeit eine Herausforderung darstellt (vgl. z.B. Keller-Schneider & Hericks, 2014). Es wird deshalb auf das Classroom Management als exemplarischen pädagogischen Anwendungskontext verwiesen, da sich hier die pädagogische Relevanz der beiden Theorien anschaulich darstellen lässt.

- Für pädagogische Empfehlungen im Hinblick auf Classroom Management-Aktivitäten spielen aus der PSI-Perspektive das Macht- und das Anschlussmotiv eine zentrale Rolle: das Machtmotiv deswegen, weil Lehrpersonen im Falle von Unterrichtsstörungen bei Lernenden zumeist auf Verhaltensänderungen abzielen, womit der Definitionskern des Machtmotivs benannt ist (vgl. dazu den Überblick Bezug nehmend auf Definitionen von McClelland und Heckhausen bei Herber, 1998, S. 71ff); das Anschlussmotiv deswegen, weil es einen wissenschaftlichen Konsens dahingehend gibt, dass Lernen im Rahmen vertrauensvoller Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden besser gelingt als unter Distress-Bedingungen (vgl. die „Neurobiologie der Schule“ von Bauer, 2008 und Reindl & Gniewosz, 2017, S. 106f.). Motivationspsychologisch spricht man im Hinblick auf Lehrpersonen auch von der Notwendigkeit, das Machtbedürfnis *sozialisiert* (d.h. unter Anerkennung und Einbezug der Bedürfnisse der anderen) zu realisieren (vgl. den Begriff der „gezügelmten Macht“ bei Winter 1996, S. 155f).
- Analysiert man die Thematik Classroom Management auf der Basis der SDT, dann verändert sich der Blickwinkel. Im Sinne der SDT ist die Berücksichtigung der individuellen Perspektiven der Lernenden zentral (Reeve & Assor, 2011; Deci & Ryan, 2012). Zielführendes Classroom Management trägt demnach dazu bei, förderliche Entwicklungsbedingungen für Lernende zu schaffen, indem Lehrende bewusst die (lernrelevanten) Bedürfnisse der Schüler/innen berücksichtigen (Jang, Reeve & Deci, 2010) und dementsprechend förderliche Lernumgebungen schaffen. Gemäß den Annahmen der SDT erfordern positive motivationale Effekte ein gelingendes Zusammenspiel der Charakteristika der Lernenden, der

Charakteristika der Aufgabe(n) und der Kontextfaktoren im Rahmen von Lernsettings (Vansteenkiste, Aelterman, De Muynck, Haerens, Patall & Reeve, 2018).

Welche Empfehlungen im Hinblick auf die Aufgaben pädagogischer Führung im Kontext von Classroom Management-Aktivitäten kann man auf Basis der SDT und der PSI-Theorie geben?

- PSI-theoretisch – und das bedeutet funktionsanalytisch – betrachtet bevorzugen Lehrpersonen in Abhängigkeit von ihrer Erstreaktions-Disposition einen bestimmten Führungsstil: Lehrpersonen mit einer stark durch eine Kopplung von IG und OES generierten Erstreaktion pflegen einen „resultatsorientierten“ Stil mit Vorlieben für geschlossene Unterrichtsformen; solche, deren Erstreaktion einseitig IVS/EG-generiert ist, realisieren bevorzugt einen „integrativen“ Stil, der mit prozessorientierten Unterrichtssettings (kooperatives Lernen, Projektunterricht) kompatibel ist (zu den Führungsstilen vgl. Kuhl et al., 2010, S. 44ff.). Der Unterschied beider Motivationsstile zeigt sich im Umgang mit Unterrichtsstörungen sehr deutlich: Resultatsorientiert Handelnde haben eine niedrige Störungsschwelle und machen bei solchen Störungen „kurzen Prozess“: Sie stoppen das unerwünschte Verhalten und sanktionieren es in der Regel (Agieren im Modus 4); der Nachteil bei einem solchermaßen latent ängstlich-zielfixierten Vorgehen liegt darin, dass die personale Beziehung unterbrochen ist, da die erzieherisch tätige Person in erster Linie das Ziel verfolgt, eigene Ohnmachtsgefühle abzuwehren. Demgegenüber haben integrativ Motivierte eine vergleichsweise hohe Störungsschwelle; sie achten mehr darauf, störende Schüler/innen ohne Unterbrechung des Unterrichtsflusses wieder zur Beschäftigung mit der Sache zurückzuholen, was aber nur bis zu einem bestimmten Schweregrad der Störungsdynamik möglich ist (Agieren in den Modi 1 oder 2): Die Bedürfnisgegensätze zwischen Lehrenden und Lernenden dürfen „eine kritische Grenze nicht überschreiten (ab der dann ihre hohe Fähigkeit zur Assimilation nicht mehr ausreicht und eine mühsame oder sogar schmerzhaft Konfrontation mit einer Meinung oder einem nicht sofort integrierbaren Gefühl erforderlich wäre)“ (Kuhl et al., 2010, S. 59). Als *Entwicklungsziel* bietet die PSI-Theorie – insbesondere für das pädagogische Agieren in angespannten Unterrichtssituationen – beiden soeben beschriebenen Gruppen den „konstruktiven Umgang mit Widerstand“ an (selbstgesteuerter Modus; vgl. Kuhl, 2013, S. 54ff.), der z.B. in Aushandlungsprozessen bei aufrechter empathischer Beziehung besteht. Es ist PSI-theoretisch betrachtet also möglich, sowohl erstreaktionsgesteuerte Muster pädagogischer Führung zu diagnostizieren als auch ein selbstgesteuertes Führungsmuster zu beschreiben, das dann von pädagogisch hoher Relevanz ist, wenn die Bedürfnisse von Lehrenden und Lernenden stark divergieren. Gerade das ist in der Altersspanne der Frühadoleszenz aufgrund der Latenzphase des Leistungsmotivs häufig der Fall. Lehrpersonen wollen ihre Schüler/innen dazu bringen, Leistungsziele zu erreichen, sind aber mit der Tatsache konfrontiert, dass bei den Schüler/innen implizit das Anschluss-, nicht aber das Leistungsmotiv dominiert (vgl. Hofmann & Salzgeber, 2018).

- Im Rahmen der SDT beginnt günstiges Classroom Management mit präventiven Strategien, wie die Beachtung der inneren Ressourcen der Lernenden und dem gezielten Anbieten schülerorientierter, rationaler Erklärungen (Steingut, Patall & Trimble, 2017). Der Fokus ist nicht darauf gerichtet, wie Lehrer/innen ihre Schüler/innen dazu bringen können, das zu tun, was Lehrkräfte von ihnen wollen, sondern was Lehrkräfte tun können, um die Identifikations- und Integrationsprozesse ihrer Lernenden in Bezug auf schulische Anforderungen bestmöglich in Gang zu setzen und zu unterstützen (Reeve, Deci & Ryan, 2004). Bedeutsam ist dabei, dass sich Lehrpersonen bewusstmachen, dass ihr Handeln die Befriedigung der psychologischen Basisbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung auf Schülerseite maßgeblich beeinflussen (Ryan & Deci, 2002). Die SDT sieht im Machtmotiv kein psychologisches Basisbedürfnis, sondern ein individuell variierendes und sozial beeinflusstes Motiv (Reeve, 2005). Wenn das Classroom Management von Lehrpersonen dazu beiträgt, die prosoziale Facette des Machtmotivs (PSI Modi 1 und 2) zu befriedigen, so lässt sich dies durchaus mit dem Ansatz der Autonomieförderung in Einklang bringen. Kontrollierendes und mit Nachdruck lenkendes Verhalten (PSI Modus 4) wird diesem Anspruch nicht gerecht.

Following through with the ideas of Dewey (1938), autonomy-supportive teachers act in accordance with the belief in education as development from within, whereas controlling teachers act in accordance with the belief in education as formation from without. (Ryan & Deci 2017, S. 367)

Die SDT geht davon aus, dass nachhaltige Lernprozesse intrinsische bzw. selbstbestimmte Lernregulation erfordern und baut daher primär darauf auf, die – mitunter verschütteten – Potenziale von Lernenden zu entfalten und bietet Lehrpersonen Handlungsalternativen im Umgang mit Widerständen beim Lernen. Grundsätzlich geht es darum, dass Lehrer/innen mögliche Ursachen für Widerstände erkennen und die Wahrnehmung der Lernenden akzeptieren und anerkennen können. Darüber hinaus können Lehrkräfte ihren Schüler/innen helfen, die Relevanz der Lernaktivitäten für ihr Selbst zu erkennen, indem Integrationsprozesse bewusst angeregt werden (Vansteenkiste et al., 2018).

Insbesondere wenn es darum geht, die inneren Ressourcen der Lernenden zu analysieren, ergeben sich interessante Vernetzungsmöglichkeiten zwischen der PSI-Theorie und der SDT, da das verfügbare PSI Instrumentarium Lehrer/innen bei der Diagnose motivationaler und selbstregulativer Voraussetzungen unterstützen kann. Die SDT bietet mit einem auf Autonomieförderung basierenden Ansatz einen gangbaren Weg, um den individuellen Bedürfnissen der Lernenden – auch bei einer großen Anzahl von zu unterrichtenden Schüler/innen – durch die Stärkung selbstbestimmter Lernregulation gerecht zu werden. Basierend auf diesem dimensionierten Vergleich kann die eingangs gestellte Frage nach Relationen und Differenzen zwischen SDT und PSI im Hinblick auf pädagogische Handlungsempfehlungen für das Classroom Management wie folgt beantwortet werden:

SDT- und PSI-basierte pädagogische Handlungsempfehlungen weisen aufgrund unterschiedlicher Perspektiven einen anderen Fokus auf:

- Im Kontext der SDT setzt man auf vorhandene Motivation auf Seiten der Lernenden bzw. im Fall fehlender Motivation auf unterstützende Maßnahmen, damit Lernende möglichst intrinsisch motiviert arbeiten können bzw. werden sie durch Lehrpersonen dabei unterstützt, die von außen an sie herangetragenen Anforderungen mit ihren inneren Ressourcen in Einklang zu bringen. Lehrer/innen können maßgeblich dazu beitragen, dass sich Lernende auf diesen inneren Abgleich zwischen den Anforderungen von außen und ihren inneren Werten und Zielen – insbesondere bei für Lernenden sehr relevanten Entscheidungen – einlassen (Kroger & Marcia, 2011). Lehrpersonen haben demnach die Aufgabe, durch Autonomie unterstützende Maßnahmen die entsprechenden Kontextbedingungen dafür zu schaffen, und zwar im Wissen, dass sie dieser epigenetischen Funktion im Falle kontrollorientierten Agierens (Zwang, Druck, Wettbewerb, Drohung etc.) zuwiderhandeln. Insbesondere in Zeiten von „high stakes testing“, die dazu führen, dass Leistungsüberprüfungen zunehmend mit bedeutsamen Konsequenzen verbunden werden, und der Standardisierung von Outcomes gilt es Schüler/innen, die stark kontrollorientiert strukturiert sind, in ihrer individuellen Entwicklung zu begleiten und zu stärken. Die SDT ermutigt Lehrer/innen dabei, sich als Instanzen vor Ort im Sinne eines „umbrella“ dazwischenzuschalten, um diese selbstbestimmungsfeindlichen Einflüsse auch abzuwehren:

Individuals can change the outcomes of those with whom they work, even in the context of the political storms surrounding education. We call this the 'umbrella effect'. As professional educators our first job is not to let the elements harm those for whom we are responsible. Thus we need to hold up an umbrella of need supports and create a sheltered, nurturing educational environment. (Ryan & Deci 2017, S. 380)

Studien belegen, dass die Möglichkeiten der Autonomieförderung im Klassenzimmer von Lehrer/inne/n nicht im vollen Maße ausgeschöpft werden (Martinek, 2007) und Ziel der Lehrer/innen/aus- und Fortbildung kann es sein, diese Handlungsoptionen aufzuzeigen und somit einen Beitrag zur konstruktiven Unterrichtsgestaltung und zur Stärkung des Wohlbefindens aller an Bildungsprozessen beteiligten Akteur/inn/en zu leisten. In diesem Sinne geht es vor allem darum, die vorhandenen Autonomiespielräume im Bildungssystem oder der jeweiligen Institution auch zu nutzen.

- PSI-theoretisch betrachtet kommt man demgegenüber im Hinblick auf Classroom Management-Aktivitäten auf einen anderen, stärker am Individuum orientierten Auflösungsgrad: Die Theorie lenkt den Blick auf die Entwicklung der Heranwachsenden zur Selbststeuerung, was sie ermächtigt, auch unter ungünstigen Rahmenbedingungen Ziele zu bilden und sie im Falle widriger Bedingungen (z.B. geringer Identifikationsgrad) wenn nötig auch unter Hemmung des Selbstzugangs zu realisieren – freilich im Wissen darum, dass langfristig betrachtet

Selbstkongruenz der erstrebenswerteste Zustand ist, den Menschen erreichen können. Es wäre demnach – mit steigendem Entwicklungsgrad der Selbststeuerungsfähigkeiten der Heranwachsenden – immer weniger Aufgabe der Lehrpersonen, eine Art Schutzschirm aufzuspannen, um Entwicklungsprozesse bei Heranwachsenden nicht zu gefährden – im Gegenteil: Die Heranwachsenden sollen selbst lernen, widerständige Rahmenbedingungen als Motor für ihre Entwicklung zu nutzen (was übrigens auch für Lehrpersonen gilt, wenn sie mit ihrer Meinung nach pädagogisch nicht vertretbaren Forderungen seitens der Gesellschaft oder Bildungspolitik konfrontiert werden³). Dahinter steht die Überzeugung, dass es als eines der wichtigsten Entwicklungsziele in der Selbststeuerung anzusehen ist, dass Heranwachsende genauso wie Erwachsene ein Gefühl dafür entwickeln, wann für das Erreichen großer Ziele die Selbstbahnung und in welchen Situationen die Selbsthemmung angezeigt ist.

Aus diesen Ausführungen wird deutlich, dass die SDT in ihren pädagogischen Emergenzen die Gestaltung von Autonomie förderlichen Lernumwelten unterstützen kann und somit einen Beitrag für die motivationale Regulation, die Leistungsbereitschaft und das Wohlbefinden von Schüler/innen und Lehrpersonen in der Schule leisten kann. Die PSI-Theorie bietet eine differenzierte theoretische Grundlage für individuelle Diagnostik und ermöglicht Lehrpersonen aufgrund der durch sie eröffneten funktionsanalytischen Perspektive individuell abgestimmte pädagogische Interventionen zu kreieren, die Lernende insbesondere im Hinblick auf ihre Selbststeuerungsfähigkeiten fördert und damit selbstkongruentes Lernen ermöglicht. Die funktionsanalytische Perspektive ist aber nicht nur für das Handeln von Schüler/innen interessant, sondern auch für die Selbststeuerungsprozesse der Lehrpersonen selbst, da die Fähigkeit zur adäquaten Selbststeuerung mit positiven Erlebensqualitäten und Outcomes zusammenhängt (vgl. auch die Beiträge in diesem Band).

Gemein ist den beiden Theorien, dass sie dazu beitragen können, die innere Entwicklung des Selbst durch förderliche Einflüsse von außen zu ermöglichen und zu fördern. Die in diesem Band folgenden Beiträge zeigen anschaulich auf, welchen Mehrwert die Verknüpfung dieser beiden Theorien für die theoretische Weiterentwicklung sowie für die Gestaltung der Lehrer/innen/aus-, Fort- und Weiterbildung bieten und geben Anlass zur Hoffnung, damit auch einen kleinen Beitrag zur Praxisverbesserung leisten zu können.

Literatur

- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M. & Thogersen-Ntoumani, C. (2011). Psychological need thwarting in the sport context: Assessing the darker side of athletic experience. *Journal of sport & exercise psychology*, 33, 75–102.
- Bauer, J. (2008). *Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern*. München: Heyne.

3 Vgl. dazu die Fortbildungsreihe selbst.steuern.lernen für Lehr- und Leitungspersonen in Bildungsinstitutionen; vgl. Hofmann & Salzgeber 2017 sowie www.selbststeuernlernen.net.

- Baumann, N., Kaschel, R. & Kuhl, J. (2005). Striving for unwanted goals: stress-dependent discrepancies between explicit and implicit achievement motives reduce subjective well-being and increase psychosomatic symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89 (5), 781–799.
- Brunstein, J. C. & Hoyer, S. (2002). Implizites versus explizites Leistungsstreben: Befunde zur Unabhängigkeit zweier Motivationssysteme. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16 (1), 51–62.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale. Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19 (2), 109–134.
- 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.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory. A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49 (3), 182–185.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2011). Levels of analysis, regnant causes of behavior and well-being. The role of psychological needs. *Psychological Inquiry*, 22 (1), 17–22.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. In R. M. Ryan (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Human Motivation* (Oxford library of psychology, S. 85–107). New York: Oxford University Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (Hrsg.). (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Deponte, A. (2004). Linking motivation to personality. Causality orientations, motives and self-descriptions. *European Journal of Personality*, 18 (1), 31–44.
- Downie, M., Mageau, G. A. & Koestner, R. (2008). What Makes for a Pleasant Social Interaction? Motivational Dynamics of Interpersonal Relations. *The Journal of Social Psychology*, 148 (5), 523–534.
- Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management. A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36 (2), 103–112.
- Fröhlich, S. M., & Kuhl, J. (2003). Das Selbststeuerungsinventar: Dekomponierung volitionaler Funktionen. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Eds.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (S. 221–257). Göttingen: Hogrefe.
- Gagne, M., Forest, J., Gilbert, M.-H., Aube, C., Morin, E. & Malorni, A. (2010). The motivation at work scale: validation evidence in two languages. *Educational and Psychological Measurement*, 70 (4), 628–646.
- Han, J. & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3 (1), 1–18.
- Hanfstringl, B., Andreitz, I., Müller, F. H., & Thomas, A. (2010). Are self-regulation and self-control mediators between psychological basic needs and intrinsic teacher motivation? *Journal for Educational Research Online*, 2 (2), 55–71.
- Herber, H.-J. (1998). *Motivationsanalyse. Führungsprobleme aus psychologischer Sicht* (Expert-Taschenbuch, Bd. 24, 2., völlig neu bearb. Aufl.). Renningen-Malmsheim: expert-Verlag.
- Hofmann, F. (2014). Selbststeuerungsfähigkeiten Frühadoleszenten und deren Förderung im Unterricht. In C. Solzbacher, M. Lotze & M. Sauerhering (Hrsg.), *Selbst – Lernen – Können. Selbstkompetenzförderung in Theorie und Praxis* (S. 125–136). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hofmann, F. (2017). Wie wird man ein Könnler? Überlegungen zur Struktur von Fort- und Weiterbildung zur Entwicklung von Könnerschaft. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7 (2), 147–164.
- Hofmann, F. & Salzgeber, G. (2017). Qualitätsvolle pädagogische Führung im Unterricht? *Pädagogische Führung*, 28 (2), 64–67.

- Hofmann, F. & Salzgeber, G. (2018). Selbstkongruenz als Grundlage für pädagogisches Vertrauen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 18 (1), 46–49.
- Jang, H., Reeve, J. & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities. It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102 (3), 588–600.
- Jang, H., Reeve, J., Ryan, R. M. & Kim, A. (2009). Can self-determination theory explain what underlies the productive, satisfying learning experiences of collectivistically oriented Korean students? *Journal of Educational Psychology*, 101 (3), 644–661.
- Karrasch, M. (2003). *Selbst- und Fremdbestimmung im Studium: Eine Untersuchung zur intrinsischen Motivation und ihren persönlichkeitspsychologischen Korrelaten*. Diplomarbeit im Fachbereich Psychologie der Universität Osnabrück.
- Kazén, M., Kuhl, J. & Leicht, E.-M. (2015). When the going gets tough... Self-motivation is associated with invigoration and fun. *Psychological Research*, 79 (6), 1064–1076.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2014). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Benniswitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. u. erw. Aufl., S. 386–407). Münster: Waxmann.
- King, L. & Gurland, S. T. (2007). Creativity and experience of a creative task. Person and environment effects. *Journal of Research in Personality*, 41 (6), 1252–1259.
- Klusmann, U. (2011). Allgemeine berufliche Motivation und Selbstregulation. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 277–294). Münster: Waxmann.
- Koestner, R., Bernieri, F. & Zuckerman, M. (1992). Self-regulation and consistency between attitudes, traits, and behaviors. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18 (1), 52–59.
- Krapp, A. (2002). An educational-psychological theory of interest and its relation to self-determination theory. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (p. 405–427). Rochester: University of Rochester Press.
- Krapp, A., Geyer, C. & Lewalter, D. (2014). Motivation und Emotion. In T. Seidel & A. Krapp (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 193–222). Weinheim: Beltz.
- Kroger, J. & Marcia, J. E. (2011). The identity statuses. Origins, meanings, and interpretations. In S. J. Schwartz, K. Luyckx & V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research* (pp. 31–53). New York, NY: Springer.
- Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit. Interaktionen psychischer Systeme*. Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, J. (2004). Begabungsförderung: Diagnostik und Entwicklung persönlicher Kompetenzen. In C. Fischer, F. J. Mönks & E. Grindel (Hrsg.), *Curriculum und Didaktik der Begabtenförderung. Begabungen fördern, Lernen individualisieren* (Begabungsforschung, Bd. 1, S. 18–40). Münster: LIT.
- Kuhl, J. (2010a). *Lehrbuch der Persönlichkeitspsychologie. Motivation, Emotion und Selbststeuerung* (PsycholehrbuchPlus). Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, J. (2010b). Individuelle Unterschiede in der Selbststeuerung. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln. Mit 45 Tabellen* (Springer-Lehrbuch, 4., überarb. u. erw. Aufl., S. 337–363). Heidelberg: Springer.
- Kuhl, J. (2013). *Auswertungsmanual für den Operanten Multi-Motiv-Test OMT. Basierend auf Julius Kuhl & David Scheffer (2009)* (IMPART-Test-Manuale, Bd. 2, vollst. rev. Fassung). Münster: sonderpunkt Verlag.
- Kuhl, J. & Alsleben, P. (2009). *Manual für die Trainingsbegleitende Osnabrücker Persönlichkeitsdiagnostik TOP* (1., Aufl.). Münster: sonderpunkt Verlag.

- Kuhl, J., Baumann, N. & Kazen, M. (2007). Which goals make good grades – and why? Motivation, intelligence, and teachers' assessment of giftedness. *Academic Exchange Quaterly*, 11, 192–196.
- Kuhl, J., & Kazén, M. (2009). *Persönlichkeits-Stil und Störungs-Inventar (PSSI)*. Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, J., Müller-Using, S., Solzbacher, C. & Warnecke, W. (Hrsg.). (2011). *Bildung braucht Beziehung. Selbstkompetenz stärken – Begabungen entfalten*. Freiburg: Herder.
- Kuhl, J., Scheffer, D., Mikoleit, B. & Strehlau, A. (2010). *Persönlichkeit und Motivation im Unternehmen. Anwendung der PSI-Theorie in Personalauswahl und -entwicklung* (1. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kuhl, J., Solzbacher, C. & Zimmer, R. (Hrsg.). (2017). *WERT: Wissen, Erleben, Reflexion, Transfer. Ein Konzept zur Stärkung der professionellen Haltung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften: (Selbst-)kompetent bilden – Kinder nachhaltig stärken*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Künne, T. (2008). *Umsetzungsformen des Leistungsmotivs und Schulleistung. Eine empirische Untersuchung zur gruppenspezifischen Begabungsförderung*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Kunter, M., Tsai, Y.-M., Klusmann, U., Brunner, M., Krauss, S., & Baumert, J. (2008). Student's and mathematics teachers' perceptions of teacher enthusiasm and instruction. *Learning and Instruction*, 18, 468–482.
- Lam, C. F. & Gurland, S. T. (2008). Self-determined work motivation predicts job outcomes, but what predicts self-determined work motivation? *Journal of Research in Personality*, 42 (4), 1109–1115.
- Langens, T. A. (2010). Activity Inhibition. In O. C. Schultheiss & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Implicit motives* (S. 89–115). Oxford: Oxford University Press.
- Levesque, C., Zuehlke, A. N., Stanek, L. R., & Ryan, R. M. (2004). Autonomy and competence in German and American university students: A comparative study based on the self-determination-theory. *Journal of Educational Psychology*, 96, 68–84.
- Lewalter, D. (2002). *Emotionales Erleben und Lernmotivation. Theoretische und empirische Analyse des Zusammenhangs von Emotionen und Motivation in pädagogischen Kontexten: Unveröffentlichte Habilitationsschrift*. Bundeswehr Universität München: Fakultät für Pädagogik.
- Lewin, K. (1936). *Principles of topological psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Martinek, D. (2007). *Die Ungewissheit im Lehrberuf. Orientierungsstil, Motivationsstrategie und Bezugsnorm-Orientierung bei Lehrer/innen*. Hamburg: Kovač.
- Martinek, D. (2012a). *Selbstbestimmung und Kontrollreduzierung in Lehr- und Lernprozessen* (Studien zur Schulpädagogik, Bd. 72). Hamburg: Kovac.
- Martinek, D. (2012b). Autonomie und Druck im Lehrberuf. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2, 23–40.
- Müller, F. H. (2010). Die Bedeutung der Selbstbestimmung von Lehrpersonen für Unterricht und Lernen. Empirische Befunde aus dem Interventionsprojekt IMST. In J. Abel & G. Faust (Hrsg.), *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung* (S. 91–103). Münster: Waxmann.
- Müller, F. H., & Louw, J. (2004). Learning environment, motivation and interest: perspectives on self-determination theory. *South African Journal of Psychology*, 34, 169–190.
- Müller, F. H., & Palekčić, M. (2005). Bedingungen und Auswirkungen selbstbestimmt motivierten Lernens bei kroatischen Hochschulstudenten. *Empirische Pädagogik*, 19, 134–165.
- Müller, F. H. & Thomas, A. E. (2016). What motivates teachers and their students? *Presented at the 6th Self-Determination-Conference 2016*. June: Victoria BC (Canada).

- Neubauer, A., Koschmieder, C., Krammer, G., Mayr, J., Müller, F. H., Pflanzl, B. et al. (2017). TESAT – Ein neues Verfahren zur Eignungsfeststellung und Bewerberauswahl für das Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7 (1), 5–21.
- Neuweg, G. H. (2015). *Das Schweigen der Könner. Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen*. Münster: Waxmann.
- Niemiec, C. P., Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2009). Consequences of attaining intrinsic and extrinsic aspirations in post-college life. *Journal of Research in Personality*, 43 (3), 291–306.
- Niemiec, C. P., Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2010). Self-determination theory and the relation of autonomy to self-regulatory processes and personality development. In R. H. Hoyle (Hrsg.), *Handbook of personality and self-regulation* (S. 169–191). Chichester, U.K.: Wiley-Blackwell.
- Nuttin, J. (1984). *Motivation, planning, and action: A relational theory of behavior dynamics*. Leuven & Hillsdale, NJ: Leuven University Press & Erlbaum.
- Pelletier, L. G., Legault, L. & Séguin-Lévesque, C. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94 (1), 186–196.
- Pelletier, L. G., Rocchi, M. A., Vallerand, R. J., Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2013). Validation of the revised sport motivation scale (SMS-II). *Psychology of Sport and Exercise*, 14 (3), 329–341.
- Piaget, J. (1983). *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Reeve, J. (2005). *Understanding motivation and emotion*. Hoboken, New Jersey: Wiley.
- Reeve, J. & Assor, A. (2011). Do social institutions necessarily suppress individuals' need for autonomy? The possibility of schools as autonomy-promoting contexts across the globe. In V. I. Chirkov, R. M. Ryan & K. M. Sheldon (Hrsg.), *Human Autonomy in Cross-Cultural Context. Perspectives on the Psychology of Agency, Freedom, and Well-Being* (S. 45–60). Dordrecht: Springer.
- Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91 (3), 537–548.
- Reeve, J., Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory. A dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation. In D. M. McInerney & S. van Etten (Hrsg.), *Big theories revisited* (Research on sociocultural influences on motivation and learning, Bd. 4, S. 31–60). Greenwich Conn.: IAP Information Age Publ.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S. & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28 (2), 147–169.
- Reeve, J. M., Jang, H.-R. & Jang, H. (2018). Personality-based antecedents of teachers' autonomy-supportive and controlling motivation styles. *Learning and Individual Differences*, 62, 12–22.
- Reindl, M. & Gniewosz, B. (2017). *Prima Klima. Schule ist mehr als Unterricht* (Kritisch hinterfragt). Berlin: Springer.
- Renger, S. (2010). *Begabungsausschöpfung – Persönlichkeitsentwicklung durch Begabungsförderung* (Schriftenreihe des Deutschen Zentrums für Begabungsforschung und Begabungsförderung, Bd. 1). Berlin: LIT.
- Ritz-Schulte, G., Schmidt, P., & Kuhl, J. (2008). *Persönlichkeitsorientierte Psychotherapie*. Göttingen: Hogrefe.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Mayom, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99 (4), 761–774.
- Rothland, M. (2014a). Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf? In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. u. erw. Aufl., S. 319–348). Münster: Waxmann.

- Rothland, M. (2014b). Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrberuf? Berufswahlmotive und berufsbezogene Überzeugungen von Lehramtsstudierenden. In E. Terhart, H. Bannewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. u. erw. Aufl., S. 349–385). Münster: Waxmann.
- Ryan, R. (2017). Sibling Theories. Some reflections on the commonalities between PSI and SDT. In N. Baumann, M. Kazen, M. Quirin & S. L. Koole (Hrsg.), *Why people do the things they do* (S. 237–242). Göttingen: Hogrefe.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectic perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Hrsg.), *Handbook of self-determination research* (S. 3–33). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy. Does psychology need choice, self-determination, and will? *Journal of Personality*, 74 (6), 1557–1585.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2011). A self-determination theory perspective on social, institutional, cultural, and economic supports for autonomy and their importance of well-being. In V. I. Chirkov, R. M. Ryan & K. M. Sheldon (Hrsg.), *Human Autonomy in Cross-Cultural Context. Perspectives on the Psychology of Agency, Freedom, and Well-Being* (S. 45–60). Dordrecht: Springer.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Press.
- Ryan, R. M. & Powelson, C. L. (1991). Autonomy and relatedness as fundamental to motivation and education. *Journal of Experimental Education*, 60, 49–66.
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S.192–214), 44. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Schwer, C. & Solzbacher, C. (Hrsg.). (2014). *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Soenens, B., Berzonsky, M. D., Vansteenkiste, M., Beyers, W. & Goossens, L. (2005). Identity styles and causality orientations. In search of the motivational underpinnings of the identity exploration process. *European Journal of Personality*, 19 (5), 427–442.
- Solzbacher, C., Lotze, M. & Sauerhering, M. (Hrsg.). (2014). *Selbst – Lernen – Können. Selbstkompetenzförderung in Theorie und Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengrehen.
- Steingut, R. R., Patall, E. A. & Trimble, S. S. (2017). The effect of rationale provision on motivation and performance outcomes. A meta-analysis. *Motivation Science*, 3 (1), 19–50.
- Storch, M. & Kuhl, J. (2012). *Die Kraft aus dem Selbst. Sieben PsychoGyms für jeden Tag*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Su, Y.-L. & Reeve, J. (2010). A meta-analysis of the effectiveness of intervention programs designed to support autonomy. *Educational Psychology Review*, 23 (1), 159–188.
- Vansteenkiste, M., Aelterman, N., De Muynck, G.-J., Haerens, L., Patall, E. & Reeve, J. M. (2018). Fostering personal meaning and self-relevance: a self-determination theory perspective on internalization. *The Journal of Experimental Education*, 86, 10–49.
- Vansteenkiste, M., Lens, W. & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory. Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41 (1), 2006.
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P. & Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory. An historical overview, emerging trends, and future directions. In T. C. Urdan & S. A. Karabenick (Hrsg.), *The decade ahead. Theoretical perspectives on motivation and achievement* (Advances in motivation and achievement, Bd. 16, part A, S. 105–165). Bingley, U.K.: Emerald Group Pub. Ltd.

- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M. & Deci, E. L. (2004a). Motivating learning, performance, and persistence. The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and Social, 87* (2), 246–260.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B. & Matos, L. (2005). Examining the motivational impact of intrinsic versus extrinsic goal framing and autonomy-supportive versus internally controlling communication style on early adolescents' academic achievement. *Child development, 76* (2), 483–501.
- Vansteenkiste, M., Simons, J. & Lens, W., Soenens, B., Matos, L. & Lacante, M. (2004b). Less is sometimes more. Goal content matters. *Journal of Educational Psychology, 96* (4), 755–764.
- Wagner, L., Baumann, N. & Hank, P. (2016). Enjoying influence on others. Congruently high implicit and explicit power motives are related to teachers' well-being. *Motivation and Emotion, 40* (1), 69–81.
- Williams, G. C., & Deci, E. L. (1998). The importance of supporting autonomy in medical education. *Annals of Internal Medicine, 129*, 303–308.
- Winter, D. G. (1996). *Personality. Analysis and interpretation of lives*. New York: McGraw-Hill.

Julia M. Keller, Daniela Martinek und Ulrike Kipman

Motivationale Profile und Stresserleben bei Lehramtsstudierenden

Motivationale Kausalorientierungen, Motivumsetzung und Stresserleben im Studium

Der folgende Beitrag ‚Motivationale Profile und Stresserleben bei Lehramtsstudierenden‘ legt den Fokus auf die motivationalen Kausalorientierungen, die implizite und explizite Motivumsetzung und das Stresserleben von Lehramtsstudierenden, um einerseits Beziehungen dieser Konstrukte untereinander festzustellen, und andererseits bieten die Daten die Basis für eine deskriptive Beschreibung der Persönlichkeitsdisposition von Lehramtsstudierenden. Die Ergebnisse können dann langfristig auch wichtige Hinweise für die Entwicklung von Trainingsprogrammen, Lehrveranstaltungsangeboten etc. in der Lehrer/innen-ausbildung liefern.

Korrelationsberechnungen geben Aufschluss darüber, dass Studierende eher dann zu einer Kontrollorientierung neigen, wenn sie eine hohe negative Affektkopplung in der impliziten Motivumsetzung aufweisen. Des Weiteren weisen diese Studierenden eine höhere allgemeine Stressbelastung auf als Studierende mit positiver Affektkopplung in der impliziten Motivumsetzung.

Darüber hinaus zeigt ein Pfadmodell, dass signifikante Zusammenhänge zwischen einer Kontrollorientierung und der rechtshemisphärischen Umsetzung des expliziten Machtmotives über das Fühlen und Intuieren bestehen. Auch die denkerische Umsetzung des expliziten Machtmotives steht in signifikantem Zusammenhang zu einer erhöhten Kontrollorientierung.

Schlagworte: Implizite Motive – explizite Motive- Stresserleben – motivationale Kausalorientierungen – Lehrer/innen/bildung

The following chapter ‚Motivationale Profile und Stresserleben bei Lehramtsstudierenden‘ takes student teachers motivational causality orientations, the implicit and explicit motive enactment and the overall perceived stress into focus. The results can be used to show causal relations between the different constructs and also give important insight into the personality disposition of student teachers. In the long run the results can be used to develop innovative programs and courses for student teacher education at the university.

Correlations show that students tend to a higher controlled orientation when at the same time they show an implicit motive enactment based on high sensitivity for negative affect. Furthermore these students show higher results in overall perceived stress. Additionally a path model shows significant relations between controlled orientation and intrinsic-autonomous motive enactment concerning the explicit power motive as well as intuitive goal-oriented explicit power motive enactment and anxious goal-focused explicit power motive enactment.

Keywords: Implicit motives – explicit motives – stress – motivational causality orientations – teacher education

1 Einleitung

Der Aufbau und die Aufrechterhaltung von eigener Antriebsmotivation stellt für viele Menschen oftmals eine große Herausforderung dar, da sie über unzureichende Selbststeuerungskompetenzen verfügen. Besonders Lehrkräfte klagen über mangelnde Leistungsmotivation ihrer Schülerinnen und Schüler und darüber, dass ihnen als Lehrpersonen selbst geeignete Strategien zur Motivationssteigerung im Klassenzimmer fehlen (Reeve, 2002). PSI-basierte Forschung hat gezeigt, dass es zur Ausbildung eines ausgeglichenen Selbstsystems mit selbstkongruenten Werten, Zielen, Handlungsstrategien und Regulationskompetenzen eines Gegenübers bedarf, das seinerseits einen stabilen Selbstzugang besitzt und über einen kongruenten Selbstausdruck verfügt. Je öfter Menschen eine zeitlich und inhaltlich kontingente Affektregulierung durch eine Bezugsperson oder ein verstehendes Gegenüber erleben, desto stärker können sie eine Verbindung zu ihrem selbstgesteuerten Affektregulierungssystem aufbauen und werden somit immer unabhängiger von einer Regulierung von außen (Kuhl, Solzbacher, & Zimmer, 2017). Das bedeutet, dass sie sich, beispielsweise bei nachlassender Motivation, selbst wieder aufbauen und ermutigen können, ohne auf einen Aktivator von außen angewiesen zu sein (Kuhl, 2001). In SDT-basierten Forschungsarbeiten (Ryan & Deci, 2004) hat sich gezeigt, dass die intrinsische Motivation von Schüler/innen stark vom Ausmaß der Autonomieförderung im Zuge des Lehrverhaltens abhängt (Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991; Reeve, Ryan, Deci, & Jang, 2008). Während Autonomie fördernde Strategien eine positive Wirkung auf die Leistungsmotivation der Schüler/innen haben, führt kontrollorientiertes Verhalten zu deren Abnahme (Mouratidis, Vansteenkiste, Michou, & Lens, 2013; Ng, Kenney-Benson, & Pomerantz, 2004). Vor diesem Hintergrund ist es gerade im Lehramtsstudium wichtig, die Studierenden in ihrer Persönlichkeitsentwicklung (hinsichtlich motivationaler Dispositionen und Stressregulationskompetenzen) zu unterstützen, da diese nicht nur eine positive Wirkung auf den eigenen Studienerfolg haben wird, sondern vor allem in der nachfolgenden Unterrichtstätigkeit die Ausbildung Autonomie fördernder und selbstkongruenter Handlungsstrategien begünstigt.

Ziel des gegenständlichen Beitrags ist es, Ergebnisse aus einem aktuellen Forschungsprojekt darzustellen, bei dem motivationale Profile – abgebildet durch implizite und explizite Motivumsetzung und motivationale Kausalorientierungen – von Lehramtsstudierenden erhoben wurden. Diese Profile wurden zusätzlich hinsichtlich ihres Stresserlebens analysiert. Untersucht wurde, ob die Motivumsetzung auf Grundlage positiver Affektkopplung Auswirkung auf die Kausalorientierung und das individuelle Stresserleben hat und wie sich Stress auf die Umsetzung des expliziten Machtmotives auswirkt.

2 Motivationale Kausalarientierungen im Kontext der SDT

Die Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 2008a; Ryan & Deci, 2000) postuliert, dass alle Menschen drei motivationale Kausalarientierungen (vgl. Abschnitt 1.2.3 im einleitenden Beitrag) in sich tragen, die, je nach dem Grad der individuellen Ausprägung, ihr Verhalten und Erleben beeinflussen (Deci & Ryan, 1985). Studierende mit einer starken Autonomieorientierung zeichnen sich dadurch aus, dass sie sich von Situationen angezogen fühlen, die ihnen eine hohe Zahl an Wahlmöglichkeiten lassen und ihnen die Möglichkeit für selbstbestimmtes Handeln geben. Selbstbestimmtes Handeln zeigt sich hierbei darin, dass autonomieorientierte Menschen ihre Entscheidungen und ihr Handeln kontextsensibel und in Abgleich mit ihren eigenen Bedürfnissen, Zielen und Werten setzen können und sie dadurch inhärente Befriedigung erfahren (Lavergne & Pelletier, 2016; Ryan & Connell, 1989). Während im autonom-orientierten Verhalten die authentische Abgleichung der Entscheidungen und Handlungen mit den eigenen Werten, Zielen etc. im Vordergrund steht, richten Kontrollorientierte ihr Verhalten auf äußere Erwartungen und Ziele aus, beziehungsweise auf eigene selbstwertsteigernde Intentionen. Gesellschaftlich anerkannte Statussymbole und Wertvorstellungen oder auch Erwartungen, die von einer einzelnen Person an das Individuum herangetragen werden, bestimmen das Handeln maßgeblich. Kontrollorientierte richten außerdem ihr Verhalten oft an Deadlines aus und regulieren ihr Verhalten durch kontrollierende, druckausübende Gedankengänge (Deci & Ryan, 1985). Als dritte motivationale Orientierung wird eine Form der Amotivation, die unpersönliche Orientierung, beschrieben, welche mit Passivität und teilweise depressivem Verhalten einhergeht. Menschen, die unpersönlich motiviert sind, werden bestimmt durch Gefühle der Hilflosigkeit und Machtlosigkeit und sind auch oft belastet durch Gedanken der Wertlosigkeit (Deci & Ryan, 1985; Lavergne & Pelletier, 2016; Niemiec, Ryan, & Deci, 2014).

2.1 Implizite und explizite Motivumsetzung im Kontext der PSI-Theorie

Wie bereits im einleitenden Beitrag (Abschnitt 1.2) beschrieben wurde, verfügen Menschen über zwei unabhängige Motivationssysteme, die durch unterschiedliche situative Reize angeregt werden und sich in verschiedenartigen Verhaltensformen äußern. Während sich explizite Motive im Sinne einer ‚Ich-Repräsentation‘ äußern und verbalisiert werden können, sind die impliziten Motive in großen neuronalen Netzwerken verankert und entsprechen einem unbewussten ‚Selbstbild‘. Die Umsetzung der Motive wird über das Zusammenspiel von vier kognitiven Makrosystemen gesteuert, deren Aktivierung durch positiven beziehungsweise negativen Affekt moduliert wird.

2.2 Selbststeuerung und Stresserleben

PSI-theoretisch werden zwei Formen von Stress unterschieden: Belastung und Bedrohung. Der Grund hierfür liegt in der theoretischen Modellierung von Selbststeuerung. Diese wird durch zwei Komponenten abgebildet: Zum einen wird Selbststeuerung im Sinne von *Selbstregulation* als die Fähigkeit, eigene Ziele zu bilden und dabei ein möglichst breites Spektrum an persönlichen Bedürfnissen, Werten und Interessen einfließen zu lassen, verstanden (Fröhlich & Kuhl, 2003), womit aus theoretischer Perspektive eine Anbindung an autonomes Handeln möglich ist (Deci & Ryan, 1990). Das Konstrukt Selbststeuerung wird jedoch PSI-theoretisch erweitert durch eine zweite Komponente, welche die Fähigkeit abbildet, sich bewusst mit Schwierigkeiten bei der Zielumsetzung auseinanderzusetzen und diese auch zu überwinden. Dieser Aspekt wird mit dem Begriff der *Selbstkontrolle* beschrieben (Fröhlich & Kuhl, 2003). Die Kunst der Selbststeuerung liegt nun darin, beide Formen situationsangemessen einzusetzen und vor allem auch unter stressigen und herausfordernden Umständen darauf zugreifen zu können, um handlungsfähig zu bleiben (Kuhl, 2000, 2004). Je nachdem, welcher Art die Schwierigkeiten sind, hat das unterschiedlich starken Einfluss auf die beiden Formen der Selbststeuerung. Während selbstkontrollierende Fähigkeiten eher unter belastenden Umständen gehemmt werden, haben bedrohliche Situationen eine negative Wirkung auf selbstregulative Kompetenzen. *Bedrohung* bezeichnet eine überdauernde Unsicherheit in einer oder mehreren Lebenssituationen, die durch negative Erfahrungen, unvorhergesehene, traurige oder beängstigende Ereignisse oder Leid hervorgerufen werden kann. Zur Regulierung dieser Form von Stress wird ein über dem Stressmaß liegendes entsprechendes Ausmaß an Selbstzugang benötigt. Demgegenüber bezeichnet *Belastung* den Druck, der entsteht, wenn das Intentionsgedächtnis einer Person mit unerledigten Aufgaben und schwierigen Vorhaben gefüllt ist und diese nicht in befriedigendem Maße in Handlungen umgesetzt werden können, da positiver Affekt zur Umsetzung der Absichten fehlt (Kuhl & Alsleben, 2012). Bedrohliche Situationen können bei unzureichend ausgebildeten Selbststeuerungskompetenzen zu einer Selbsthemmung führen, während belastende Umstände eine Willenshemmung zur Folge haben können.

Gerade die universitäre Ausbildung bedeutet für die Studierenden eine neuartige Lebenssituation, die auf unterschiedlichsten Ebenen herausfordernd sein kann. Belastende Komponenten stellen sicherlich die äußeren Rahmenbedingungen eines Studiums dar; Prüfungstermine, Leistungsziele, neuartige Lernsituationen etc. können eine nicht geringe Belastung für Studierende sein. Aber auch die veränderte Lebenssituation als Ganzes kann als Bedrohung wahrgenommen werden.

Fröhlich und Kuhl konnten zeigen, dass ein bestimmtes, individuell unterschiedliches Ausmaß an Stress (vor allem im Sinne von Bedrohung) ein enges, zielfixiertes Verhalten zur Folge hat. Handlungsstrategien werden dann hauptsächlich darauf ausgerichtet, weitere Störfaktoren zu eliminieren und somit den Stress innerhalb der aktuellen Situation zu reduzieren. PSI-theoretisch spricht man hier von Regression, da der erhöhte Stresslevel den Zugriff auf die höheren kognitiven

Systeme (Intentionsgedächtnis und Extensionsgedächtnis) verhindert und regressives Verhalten fördert, das durch die beiden basalen Systeme gesteuert wird. In Bezug auf andere Menschen äußert sich dieses Verhalten als aktivistisch, oberflächlich oder stark kontrollierend, da die eigenen Bedürfnisse auf Kosten der Bedürfnisse anderer geschützt werden und der Selbstzugang gehemmt wird, wodurch ein Abgleich des eigenen Verhaltens mit selbstattributionierten Werten und Zielen nicht mehr möglich ist (Fröhlich & Kuhl, 2003).

3 Fragestellungen der vorliegenden Studie

Aufgrund theoretischer Zusammenhänge zwischen SDT und PSI wurde angenommen, dass Lehramtsstudierende mit hoher negativer Affektkopplung in der impliziten Motivumsetzung eher zu Kontrollorientierung tendieren, während jene Studierende, die stärker zu impliziten passiven Vermeidungsstrategien neigen, bezüglich ihrer Kausalorientierung eher unpersönlich orientiert sind.

Außerdem wurden Analysen durchgeführt, um die Hypothese zu prüfen, dass Lehramtsstudierende mit hoher negativer Affektkopplung in der impliziten Motivumsetzung höhere Werte bezüglich ihrer allgemeinen Stressbelastung angeben und dass sich dies in besonderem Maß in den Belastungswerten zeigt. Darüber hinaus wurde die Annahme überprüft, dass diejenigen Studierenden, die ein hohes Maß an Stress erleben, in der Umsetzung ihres expliziten Machtmotives vermehrt auf Strategien zurückgreifen, die durch die beiden weniger komplex ausgebildeten Systeme (Intuitive Verhaltenssteuerung und Objekterkennungssystem) energetisiert werden, da ein erhöhtes Stressmaß den Zugriff auf die hochkomplexen Systeme erschwert oder sogar verhindert (Regression).

Des Weiteren war in diesem Zusammenhang der Einfluss der Kausalorientierungen auf die Erstreaktionsmuster im expliziten Machtmotiv von Interesse, da anzunehmen ist, dass eine höhere Autonomieorientierung mit einer eher prosozialen Umsetzung des Machtmotives einhergeht, während eine Kontrollorientierung eher denkerische Machtstrategien erklären sollte und die unpersönliche Orientierung auch machththematisch zu eher vermeidenden Erstreaktionsmustern führt.

4 Methode

4.1 Stichprobe und Datenerhebung

Zur empirischen Überprüfung der formulierten Hypothesen wurde eine Stichprobe untersucht, die aus insgesamt 600 Studierenden in der Lehramtsausbildung in Österreich bestand (70% weiblich). Das durchschnittliche Alter der Teilnehmerinnen und Teilnehmer lag bei 21,3 Jahren ($SD = 4.15$) und sie hatten zum Zeitpunkt der Erhebung im Sommersemester 2015 und darauffolgenden Wintersemester durchschnittlich 2 Semester im Lehramtsstudium verbracht ($M = 1.9$; $SD = 1.19$). Die

Studierenden füllten die Fragebögen im Rahmen einer Lehrveranstaltung freiwillig aus und sie wurden darüber informiert, dass ihre Daten anonym und vertraulich behandelt würden und ihre Teilnahme keinerlei Einfluss auf die Beurteilung des Seminars habe. Die jeweilige Lehrveranstaltungsleiterin beziehungsweise der jeweilige Lehrveranstaltungsleiter war während der Erhebung nicht anwesend.

4.2 Messinstrumente und Analyse

4.2.1 Messung der expliziten Motive

Die expliziten Motive der Studierenden wurden mithilfe des Motivumsetzungstests (MUT; Kuhl & Alsleben, 2012) gemessen. Beim MUT handelt es sich um ein respondent strukturiertes Instrument zur Messung der Stärke von Verbindungen zwischen den drei Basismotiven (Anschluss, Leistung und Macht) und jedem der vier kognitiven Makrosysteme (Extensionsgedächtnis, Intuitive Verhaltenssteuerung, Intentionsgedächtnis und Objekterkennungssystem). Des Weiteren erfasst der MUT mithilfe von Dominanzskalen die im bewussten Erleben reflektierte (explizite) Stärke der drei Basismotive. Jedes Motiv benötigt den flexiblen Zugang zu allen vier Makrosystemen, es lassen sich aber ‚ideale‘ Verbindungen herauskristallisieren. So profitiert das Machtmotiv hauptsächlich von den beiden hochinferenten Systemen, da das Intentionsgedächtnis strategische Kompetenzen unterstützt und das Extensionsgedächtnis die integrative Leistung der Vermittlung zwischen eigenen und fremden Bedürfnissen übernimmt (Kuhl, 2001; Renger, 2010). Im Rahmen der vorliegenden Studie kamen lediglich die drei Dominanzskalen und, aufgrund der hohen Bedeutung des Machtmotives für den Lehrberuf, die Umsetzungsskalen des Machtmotives zum Einsatz. Die Skalen wiesen jeweils eine akzeptable Reliabilität auf mit *Cronbach's Alpha*-Werten von .68 im Anschlussmotiv, .72 im Leistungsmotiv und .77 im Machtmotiv. Die Umsetzungsskalen des Machtmotives erreichten Reliabilitätswerte zwischen .54 und .70.

4.2.2 Messung der impliziten Motive

Da implizite Motive nicht bewusstseinspflichtig repräsentiert sind und aus diesem Grund nicht durch Formen des Selbstberichtes oder durch respondenten Verfahren erfasst werden können, müssen zu ihrer Messung projektive Verfahren angewandt werden. Der Operante-Multi-Motiv-Test (OMT), der auf Grundlage des, von Murray in den 1940er Jahren entwickelten, Thematischen Apperzeptionstests (TAT) basiert, erweitert diesen um das Freiheitsmotiv und ergänzt ihn um ein Mehrebenen-Modell zur Motivauswertung (Eichstaedt, Kuhl, & Scheffer, 2003; Kuhl, 2013). Dieses Mehrebenenmodell ist notwendig, da Motive auf komplexen impliziten Wissensstrukturen basieren, die mit Erfahrungen und Erlebnissen verknüpft sind. Eine Auswertung des OMT ist nur durch erfahrene Auswerter/innen möglich, da

man zum Messen hochinferenter Persönlichkeitsmerkmale entsprechend hochinferente Kompetenzen auf Seiten der Auswerter/innen in Anspruch nehmen muss, die auch nicht von standardisierten Computerprogrammen ersetzt werden können (Kuhl, 2013).

Der OMT besteht aus insgesamt fünfzehn Bildern, die schemenhaft jeweils eine oder mehrere Personen in alltäglichen Situationen darstellen. Die Probandin/der Proband wird nun gebeten, auf jedem dieser Bilder zunächst eine Hauptperson auszuwählen und diese zu markieren. Des Weiteren soll nun zu jedem dieser Bilder eine Fantasiegeschichte entstehen, die allerdings nicht vollständig aufgeschrieben werden muss. Es sollen lediglich vier Leitfragen in Bezug auf die gewählte Hauptperson beantwortet werden. Diese vier Fragen lauten:

1. Was tut die Person und was ist ihr in dieser Situation wichtig?
2. Wie fühlt sich die Person?
3. Warum fühlt sie sich so?
4. Wie geht die Geschichte aus?

(Kuhl, 2013)

Die Codierung erfolgt theoriegeleitet auf Grundlage von Signalwörtern, die Hinweise auf das zugrundeliegende Bedürfnis und auf die präferierte Umsetzungsform geben. Für die vorliegenden Analysen wurden die Codierungen von einer gut ausgebildeten und erfahrenen Expertin vorgenommen. Validiert wurden die Ergebnisse durch unabhängige Zweitkodierungen einer weiteren Expertin. Hierbei lag die Interraterreliabilität durchschnittlich bei $r = .70$. Im Falle von Differenzen wurde über die Kodierung diskutiert und im Zweifelsfall eine dritte erfahrene Person hinzugezogen.

Im Anschluss an die Kodierung kann durch die Summenwerte ein Motivprofil hinsichtlich des dominanten Bedürfnisses und der bevorzugten Umsetzung erstellt werden. Für die nachfolgenden Analysen war hauptsächlich die Umsetzung der Bedürfnisse von Interesse. Hierbei wurden auf Grundlage der fünf Umsetzungsmodi zwei neue Variablen gebildet, um die Affektkopplung abzubilden. Der Mittelwert aller Bilder, die in den Modi 1 und 2 kodiert wurden und damit eindeutig einer Umsetzung auf Grundlage von positivem Affekt zuzuordnen waren, bildet die positive Affektkopplung. Äquivalent wurde die negative Affektkopplung aus dem Mittelwert der Summe der Bilder in den Modi 4 und 5 errechnet. Da der Modus 3 eine Sonderstellung im OMT einnimmt und per Definition bereits einen Affektwechsel beinhaltet, wurde er nicht in die Berechnung der neuen Variablen miteinbezogen.

4.2.3 Messung der allgemeinen Stressbelastung

Zur Erfassung der allgemeinen Stressbelastung der Studierenden wurde das Selbststeuerungsinventar (SSI-K) eingesetzt, das im Rahmen der PSI-Theorie entwickelt wurde (Kuhl & Alsleben, 2012). Es handelt sich hierbei um einen standardisierten Fragebogen, der mittels vier Hauptskalen und elf Subskalen die Selbststeue-

rungskompetenzen einer Person abbildbar macht und in Bezug zum Stresserleben setzt. Stress wird in diesem Kontext durch die beiden Konstrukte Belastung und Bedrohung abgebildet. Auch hier zeigten die eingesetzten Skalen reliable Ergebnisse mit *Cronbach's Alpha*-Werten zwischen .77 und .90.

4.2.4 Messung der Kausalorientierungen

Die drei verschiedenen Verhaltensformen Autonomie, Kontrolle und unpersönliche Orientierung, welche die Kausalorientierungen konstituieren, wurden mithilfe einer deutschen Variante der General Causality Orientation Scale (GCOS) erhoben. Dabei beschreibt jede der 12 Textvignetten eine Alltagssituation aus dem Schul-, Lebens- oder Arbeitskontext. Dazu werden jeweils drei Aussageitems angeboten, die von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern auf einer fünfstufigen Likert-Skala in Bezug auf das eigene Verhalten in dieser Situation eingeschätzt werden sollen. Dabei repräsentieren die drei Items je eine der Skalen Autonomieorientierung, Kontrollorientierung und unpersönliche Orientierung. Die drei Skalen können einzeln betrachtet oder im Bezug zueinander interpretiert werden (Deci & Ryan, 1985). In der aktuellen Studie lagen die *Cronbach's Alpha*-Werte zwischen .66 und .72.

4.3 Analysen

Die Datenauswertung erfolgte mit SPSS 24 und LISREL 9.30 (Jöreskog & Sörbom, 2017). Um die Hypothesen zu prüfen, wurden zuerst einfache Korrelationsanalysen durchgeführt. Zusätzlich wurde zur näheren Bestimmung der Beziehungen zwischen der Autonomieorientierung, Kontrollorientierung und unpersönlichen Orientierung und den Umsetzungsformen des Machtmotivs (Denken, Fühlen, Intuieren und Empfinden) unter Konstanzhaltung der jeweils anderen Faktoren ein Pfadmodell berechnet. Für das Modell wurden entsprechende Fit-Indizes (Goodness- und Badness-of-Fit in Form von GFI, SRMR und RMSEA) berechnet. Informationen zu den CutOffs finden sich bei Browne und Cudek (1993) und bei Hu und Bentler (1999).

5 Ergebnisse

Ein großer Gewinn der vorliegenden Studie ist es, dass erstmalig anhand einer so umfassenden Stichprobe wie sie oben beschrieben wurde, ein Bild gezeichnet werden kann, wie sich das Motivprofil von Lehramtsstudierenden aktuell zusammensetzt. Die unten stehenden Tabellen (Tabelle 1 – Tabelle 6) geben einen Überblick über die verschiedenen Mittelwerte, wie sie sich für die Konstrukte in dieser Stichprobe abbilden ließen. Für die leichtere Interpretation der Werte sei an dieser Stelle noch einmal darauf hingewiesen, dass es sich bei den Kausalorientierungen um Werte auf einer fünfstufigen Likert-Skala von 1-5 handelt. Die expliziten Motivdominanzen und

die explizite Machtumsetzung wurden auf einer vierstufigen Likert-Skala von 0-3 gemessen. Die impliziten Motive und deren Umsetzungsmodi wurden anhand von fünfzehn Texten zu Bildern im OMT kodiert.

Tabelle 1: Deskriptive Daten Kausalorientierungen (1-5)

	Mittelwert	Standardabweichung	N
Autonomieorientierung	4,16	0,43	599
Kontrollorientierung	2,95	0,52	599
Unpersönliche Orientierung	2,55	0,58	598

Tabelle 2: Deskriptive Daten explizite Machtumsetzung (0-3)

	Mittelwert	Standardabweichung	N
Macht-Fühlen	1,58	0,59	585
Macht-Intuieren	1,43	0,55	585
Macht-Denken	1,28	0,61	585
Macht-Empfinden	1,10	0,61	585

Tabelle 3: Explizite Motivstärke (0-3)

	Mittelwert	Standardabweichung	N
Anschlussdominanz	2,52	0,46	587
Leistungsdominanz	1,31	0,64	587
Machtdominanz	1,52	0,54	587
Freiheitsdominanz	2,15	0,48	587

Tabelle 4: Implizite Motive (0-15)

	Mittelwert	Standardabweichung	N
Anschluss	2,70	1,41	591
Leistung	3,04	1,35	591
Macht	5,25	1,86	591
Freiheit	3,04	1,66	591

Tabelle 5: Implizite Motivumsetzung (0-15)

	Mittelwert	Standardabweichung	N
Modus 1	1,15	1,14	591
Modus 2	3,52	1,58	591
Modus 3	1,26	1,33	591
Modus 4	3,94	1,80	591
Modus 5	4,14	1,97	591
positive Affektkopplung Modi 1+2	4,86	1,92	591
negative Affektkopplung Modi 4+5	8,13	2,37	589

Bezüglich der Frage nach der Beziehung zwischen der negativen impliziten Affektkopplung und der Kontrollorientierung lässt sich in der gegenständlichen Stichprobe ein Zusammenhang von $r = .086$, $p < .05$ erkennen. Erwartungsgemäß zeigte sich außerdem ein geringer, aber hoch signifikanter Zusammenhang ($r = .184$, $p < .01$) zwischen impliziten passiven Vermeidungsstrategien (Modus 5 im OMT) und der unpersönlichen Orientierung (Kausalorientierung). Für das explizite Machtmotiv zeigt sich ein stärkerer Zusammenhang zwischen der Umsetzung über das Empfinden und der unpersönlichen Orientierung ($r = .468$, $p < .01$). Ein weiterer schwacher, aber positiver und signifikanter Zusammenhang besteht zwischen der negativen Affektkopplung in der impliziten Motivumsetzung und der allgemeinen Stressbelastung ($r = .127$, $p < .01$).

Ebenso erwartungs- und theoriekonform im Sinne der PSI-Theorie bezüglich des Antagonismus von Regression versus Progression (Kuhl, 2001) zeigt sich, dass Stressempfinden in einem stärkeren positiven Zusammenhang mit den weniger komplexen Machtumsetzungsstrategien über das Empfinden und Intuieren steht, als mit den hoch komplexen Umsetzungsformen, die über das Fühlen und Denken gesteuert werden. Wie untenstehender Tabelle 7 zu entnehmen ist, ergab sich für das Intuieren ein positiver und hochsignifikanter Zusammenhang mit der allgemeinen Stressbelastung von ($r = .120$, $p < .01$), während sich für das Empfinden ein Wert von ($r = .228$, $p < .01$) ergab. Kein Zusammenhang zeigt sich mit der Umsetzung über das hochkomplexe Fühlen ($r = .120$, $p > .05$) Interessanterweise zeigen sich etwas stärkere Zusammenhänge mit der Belastung, also aktuellen schwierigen Vorhaben oder unerledigten Aufgaben, im Vergleich zur Bedrohung.

Tabelle 6: Korrelationen explizite Machtumsetzung und Stressempfinden

	Allgemeine Stressbelastung	Belastung	Bedrohung
Macht-Intuieren	.120**	.145**	.080
Macht-Empfinden	.288**	.271**	.262**
Macht-Fühlen	.022	.014	.026
Macht-Denken	.109**	.116**	.088*

(Anm. zu Korrelationen: ** signifikant auf dem Niveau von 0.01; * signifikant auf dem Niveau von 0.05)

Zusätzlich zu den dargestellten Korrelationen zur Überprüfung der Hypothesen wurde ein Pfadmodell herangezogen, um die Beziehungen zwischen den Kausalorientierungen und der Umsetzung des expliziten Machtmotives zu prüfen ($GFI = .901$; $RMSEA = .0244$; $SRMR = .0978$). Wie untenstehender Abbildung 1 zu entnehmen ist, ergaben sich signifikante Beziehungen zwischen den drei Kausalorientierungen und Macht-Fühlen, wobei die Beziehung zwischen der Autonomie- und der Kontrollorientierung signifikant und positiv ist ($\beta > .100$, $p < .05$) und zwischen der unpersönlichen Orientierung signifikant negativ ($\beta = -.312$, $p < .001$). Macht-Intuieren ist mit der Kontrollorientierung und mit der unpersönlichen Orientierung konfundiert: Kontrollorientierung und Macht-Intuieren hängen dabei positiv zusammen ($\beta = .349$, $p < .001$), unpersönliche Orientierung und Macht-Intuieren hängen negativ zusammen ($\beta = -.111$, $p < .01$). Ein ähnliches Muster ergibt sich für

Macht-Denken, auch hier zeigt sich ein signifikanter und positiver Zusammenhang bei der Kontrollorientierung und ein signifikanter und negativer Zusammenhang bei der unpersönlichen Orientierung ($\beta = .477$ und $\beta = -.215$, beide $p < .001$). Macht-Empfinden steht nur mit der unpersönlichen Orientierung in Zusammenhang: Je höher der Wert auf der Skala unpersönliche Orientierung, desto höher der Wert von Macht-Empfinden ($\beta = .469$, $p < .001$).

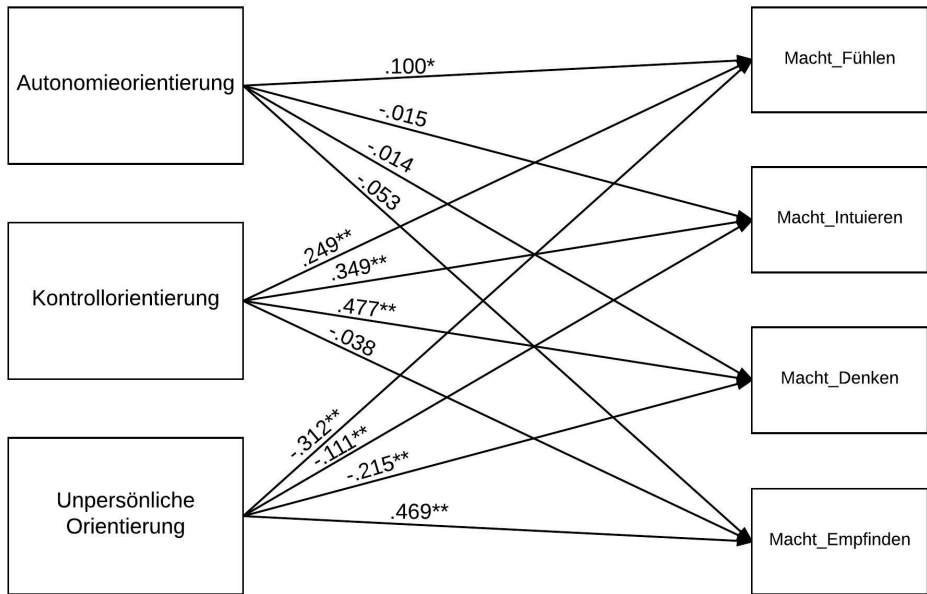


Abbildung 1: Kausalorientierungen und explizite Machtumsetzung im Pfadmodell ($GFI = .901$; $RMSEA = .0244$; $SRMR = .0978$)

6 Diskussion

Die empirisch ermittelten Korrelationen zwischen den Kausalorientierungen und der impliziten Motivumsetzung der Studierenden entsprechen durchaus den theoretischen Vorannahmen. Während eine negative Affektkopplung in der impliziten Motivumsetzung, also eine vorrangige Umsetzung der Motive über eine *Kombination* des Denkens und Empfindens bezüglich der Kausalorientierung mit der Kontrollorientierung korreliert, hängt eine isolierte Umsetzung der impliziten Motive über das Empfinden mit einer unpersönlichen Orientierung zusammen (siehe Abbildung 1). Ebenso ließ sich der Zusammenhang zwischen der allgemeinen Stressbelastung und der impliziten Motivumsetzung bestätigen: Theoriekonform zeigt sich ein Zusammenhang zwischen der negativen Affektkopplung in der impliziten Motivumsetzung und einem erhöhten Stresswert sowie eine vorrangige Aktivierung der weniger komplexen kognitiven Systeme zur explizit motivierten Handlungsausführung in Zeiten erhöhter Belastung (Fröhlich & Kuhl,

2003; Kuhl, 2001). Ein zentraler Befund dieser Untersuchung ist die Analyse der Zusammenhänge zwischen den Kausalorientierungen und den Formen der expliziten Machtumsetzung und daher widmet sich die nachfolgende Diskussion insbesondere diesem Aspekt.

Die Kontrollorientierung im Bereich der motivationalen Kausalorientierungen geht mit einer stärkeren Tendenz zur expliziten Machtumsetzung in den Bereichen Fühlen, Intuieren und Denken einher. Das bedeutet, kontrollorientierte Lehramtsstudierende bedienen sich unterschiedlicher Umsetzungsformen, um Einfluss auf ihre Schüler/innen auszuüben und sie erachten es als wichtig, sich im Klassenzimmer durchzusetzen, ihren Standpunkt – auch gegen Widerstände – zu vertreten und Entscheidungen zu treffen. Das entspricht durchaus den Annahmen der Selbstbestimmungstheorie, die davon ausgeht, dass Personen sich nicht nur den Kausalorientierungen entsprechende Umgebungen aussuchen, sondern sie versuchen auch, ihre sozialen Umgebungen so zu gestalten, dass eine höhere Passung in Bezug auf ihre Kausalorientierungen erzielt wird (Ryan & Deci, 2017). Eine ausgeprägte Kontrollorientierung führt in Folge dazu, dass Lehramtsstudierende ihre Schüler/innen stärker kontrollieren; ein Befund der wahrscheinlich durchaus auf praktizierende Lehrkräfte ausgedehnt werden kann, wenngleich die vorliegenden Daten dies nicht belegen. Eine unpersönliche Orientierung weist erwartungsgemäß negative Beziehungen in Bezug auf die einflussnehmenden Formen der expliziten Machtumsetzung (Fühlen, Intuieren, Denken) auf, hängt jedoch mit hohen Werten im sensitiv-emphindlichen Machtstreben zusammen, was verdeutlicht, dass Studierende mit unpersönlicher Orientierung häufig Macht- und Einflusslosigkeit erleben.

Interessant ist, dass die Autonomieorientierung in keinem bzw. kaum nennenswertem Ausmaß mit den expliziten Machtumsetzungsformen in Beziehung gebracht werden kann. Bedeutet eine autonome motivationale Orientierung, dass diese Lehramtsstudierenden auf Führung und Einflussnahme verzichten? Kann Autonomieförderung ohne Machtausübung funktionieren? Die SDT geht davon aus, dass es Autonomie orientierten Personen leichter fällt, die Autonomie anderer Personen in ihrer Umgebungen zu fördern als den Kontrollorientierten (Deci & Ryan, 1985). Um diese Frage zu klären soll noch einmal auf die Definition von Macht laut Kuhl und Alsleben (2012) zurückgegriffen werden. Demnach steht das Basisbedürfnis Macht für „das Bedürfnis nach Selbstbehauptung und Selbstausdruck, insbesondere durch die Einflussnahme auf andere“ (S. 45). Im Verständnis der Selbstbestimmungstheorie lässt sich diese Definition von Macht mit dem Erleben von Kontrolle in Verbindung bringen (Reeve & Assor, 2011). Denn ungeachtet dessen, ob Lehrer/innen ihr Machtstreben auf prosoziale oder dominante Weise ausüben, Ziel ist es, *ihre* Ziele, Interessen, Entscheidungen oder Vorstellungen im Klassenzimmer umzusetzen. Auch das umsichtig-integrative Machtstreben (Macht-Fühlen), zu dem eine sehr schwache, jedoch tendenziell positive Beziehung gefunden wurde, zielt darauf ab, den eigenen Standpunkt als Lehrperson zu vertreten und die Schüler/innen zu beeinflussen, wenngleich einer offenen und verständnisvollen Haltung Bedeutung eingeräumt wird. Es geht also letztendlich darum, dass Schüler/

innen eine – von der Lehrperson erwünschte – Richtung in Bezug auf das Denken, Handeln und Fühlen einschlagen. Eben das bezeichnet die Selbstbestimmungstheorie als Kontrolle. Verstärkt werden kann diese Einflussnahme durch die Ausübung von Druck und Zwang (Deci & Ryan, 2012). Autonomieförderung geht von einem anderen Ansatz aus. Es ist nicht das Ziel, die Schüler/innen davon zu überzeugen, dass der von der Lehrperson eingeschlagene Weg der richtige ist. Vielmehr werden innerhalb klarer Strukturen Entwicklungsräume geschaffen, die es den Schüler/innen ermöglichen, Verantwortung für ihr Handeln zu übernehmen und sich selbstbestimmt weiterzuentwickeln. Autonomieförderung bedeutet also nicht zuletzt auch auf überflüssige und entwicklungshemmende Einflussnahme zu verzichten (Deci & Ryan, 2002; Reeve, 2009) und das lässt sich mit diesen Ergebnissen anschaulich untermauern. Das soll nicht bedeuten, dass Autonomie fördernde Lehrpersonen auf Führung verzichten können oder müssen. Das wäre im Schulalltag nicht möglich. Es gehört zu den Aufgaben einer Lehrperson, die curricularen Anforderungen im Rahmen der in der Schule möglichen Handlungsoptionen erreichbar zu machen. Autonomie fördernden Lehrkräften gelingt es, diese – selbstverständlich mitunter auch einschränkenden – Rahmenbedingungen und Voraussetzungen in verlässliche, lernförderliche Strukturen zu überführen und innerhalb dieses Rahmens kann Autonomieförderung gelingen (Jang, Reeve, & Deci, 2010; Reeve, Deci, & Ryan, 2004). Autonomieförderung bedeutet, sensibel für die Bedürfnisse der Schüler/innen nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit zu sein und *ihre* Vorstellungen in Bezug auf ihr Denken, Handeln und Fühlen aufzugreifen, zu fördern und weiterzuentwickeln (Deci & Ryan, 2008b). Formen der Machtumsetzung aufzuzeigen und kritisch zu reflektieren zählt somit zu einem der wichtigen Ziele im Rahmen der Lehramtsausbildung. Wenn es gelingt, Studierende für lernhemmende und beziehungsstörende Formen der Machtumsetzung zu sensibilisieren und gleichzeitig ihr Vertrauen in die Selbstbestimmungskompetenzen ihrer Schüler/innen zu stärken, kann eine wichtige Grundlage für späteres selbstbestimmtes Lehren und Lernen gelegt werden.

Literatur

- Browne, M. W. & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Hrsg.), *Testing structural equation models* (S. 136–162). Newbury Park, CA: Sage.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109–134.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1990). A motivational approach to self: integration in personality. *Nebraska Symposium on Motivation. Nebraska Symposium on Motivation*, 38, 237–288.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). The paradox of achievement: The harder you push, the worse it gets. In J. Aronson (Hrsg.), *Educational psychology series. Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* (S. 61–87). Amsterdam [u.a.]: Academic Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008a). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49 (3), 182–185.

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008b). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49 (1), 14–23.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of Self-Determination Theory. In R. M. Ryan (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Human Motivation* (S. 85–107). Oxford University Press.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. & Ryan, R. M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26 (3-4), 325–346.
- Eichstaedt, J., Kuhl, J. & Scheffer, D. (2003). Der Operante Motiv-Test: Inhaltsklassen, Auswertung, psychometrische Kennwerte und Validierung. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept*. Göttingen: Hogrefe.
- Fröhlich, S. & Kuhl, J. (2003). Das Selbststeuerungsinventar: Dekomponierung volitionaler Funktionen. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept*. Göttingen: Hogrefe.
- Hu, L.-T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6 (1), 1–55.
- Jang, H., Reeve, J. & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102 (3), 588–600.
- Jöreskog, K.G. & Sörbom, D. (2017). LISREL 9.30 for Windows [Computer software]. Skokie, IL: Scientific Software International, Inc.
- Kuhl, J. (2000). A functional-design approach to motivation and self-regulation: The dynamics of personality systems interactions. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeider (Hrsg.), *Handbook of self-regulation* (S. 111–169). San Diego, Calif.: Academic Press.
- Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit: Interaktionen psychischer Systeme*. Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, J. (2004). Was bedeutet Selbststeuerung und wie kann man sie entwickeln? *Personalführung*, 37 (4), 30–39.
- Kuhl, J. (Hrsg.). (2013). *Auswertungsmanual für den Operanten Multi-Motiv-Test OMT: Basierend auf Julius Kuhl & David Scheffer (2009) (Vollst. rev. Fassung). IMPART-Test-Manuale: Vol. 2*. Münster: Sonderpunkt-Wiss.-Verl.
- Kuhl, J. & Alsleben, P. (Hrsg.). (2012). *Manual für die trainingsbegleitende Osnabrücker Persönlichkeitsdiagnostik: TOP* (1. limitierte Nachaufl.). Münster: sonderpunkt-Verl.
- Kuhl, J. & Kazen, M. (2008). Motivation, affect, and hemispheric asymmetry: power versus affiliation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(2), 456–469.
- Kuhl, J., Solzbacher, C. & Zimmer, R. (Hrsg.). (2017). *WERT: Wissen, Erleben, Reflexion, Transfer: Ein Konzept zur Stärkung der professionellen Haltung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften: (selbst-)kompetent bilden – Kinder nachhaltig stärken*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Lavergne, K. J. & Pelletier, L. G. (2016). Why are attitude-behaviour inconsistencies uncomfortable? Using motivational theories to explore individual differences in dissonance arousal and motivation to compensate. *Motivation and Emotion*, 40 (6), 842–861.
- Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Michou, A. & Lens, W. (2013). Perceived structure and achievement goals as predictors of students' self-regulated learning and affect and the mediating role of competence need satisfaction. *Learning and Individual Differences*, 23, 179–186.
- Ng, F. F.-Y., Kenney-Benson, G. A. & Pomerantz, E. M. (2004). Childre's achievement moderates the effects of mothers' use of control and autonomy support. *Child Development*, 75 (3), 764–780.
- Niemiec, C. P., Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2014). Self-determination theory and the relation of autonomy to self-regulatory processes and personality development. In R. H. Hoyle

- (Hrsg.), *Handbook of personality and self-regulation* (S. 169–191). Malden, Oxford: Wiley-Blackwell.
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. In: E. L. Deci & R. M. Ryan (Hrsg.), *Handbook of self-determination research* (S. 183–203). Rochester: The University of Rochester Press.
- Reeve, J. (2009). Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive. *Educational Psychologist*, 44 (3), 159–175.
- Reeve, J. & Assor, A. (2011). Do social institutions necessarily suppress individuals' need for autonomy? The possibility of schools as autonomy-promoting contexts across the globe. In V. I. Chirkov, R. M. Ryan & K. M. Sheldon (Hrsg.), *Cross-Cultural Advancements in Positive Psychology: Vol. 1. Human Autonomy in Cross-Cultural Context: Perspectives on the Psychology of Agency, Freedom, and Well-Being* (S. 111–132). Dordrecht: Springer Science+Business Media B.V.
- Reeve, J., Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory. A dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation. In D. M. McInerney & S. van Etten (Hrsg.), *Research on sociocultural influences on motivation and learning* (S. 31–60). Greenwich, Conn.: Information Age Pub.
- Reeve, J., Ryan, R. M., Deci, E. L. & Jang, H. (2008). Understanding and promoting autonomous self-regulation. A self-determination theory perspective. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Hrsg.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (S. 223–244). New York: Routledge.
- Renger, S. (2010). *Begabungsausschöpfung – Persönlichkeitsentwicklung durch Begabungsförderung* (Schriftenreihe des Deutschen Zentrums für Begabungsforschung und Begabungsförderung). Münster: LIT-Verl.
- Ryan, R. M. & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (5), 749–761.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68–78.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2004). Autonomy is no illusion: Self-determination theory and the empirical study of authenticity, awareness and will. In J. Greenberg (Hrsg.), *Experimental existential psychology. Handbook of experimental existential psychology* (S. 449–479). New York, NY [u.a.]: The Guilford Press.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Press.

Julia M. Keller, Daniela Martinek, Ulrike Kipman und Franz Hofmann

Selbststeuerungskompetenzen bei Lehramtsstudierenden

Selbststeuerung, Affektkopplung und selbstbestimmte Regulation in der universitären Ausbildung

Lehramtsstudierende brauchen im späteren Berufsalltag ein hohes Maß an Flexibilität, Spontaneität, Ausdauer, Handlungsbereitschaft und Bereitschaft zur ständigen persönlichen Weiterentwicklung. Sie sollten also insgesamt über eine gut ausgebildete Selbststeuerung verfügen, um den ständig wechselnden Ansprüchen des Lehrberufes gerecht werden zu können, ohne dabei den Blick auf die eigene Person zu verlieren.

Der folgende Beitrag untersucht auf Basis der PSI-Theorie die Selbststeuerungsfähigkeiten von Lehramtsstudierenden in Österreich und liefert empirisch untermauerte Hinweise, in welchen Aspekten es lohnenswert ist, weitere Trainings zur Unterstützung der Studierenden anzubieten. Mithilfe eines Pfadmodells konnte untersucht werden, in welchem Ausmaß die Affektsensibilität einer Person mit ihren Selbststeuerungsfähigkeiten zusammenhängt und welcher Zusammenhang sich wiederum zwischen diesen Fähigkeiten und dem Stressempfinden zeigt. Es ist erkennbar, dass ein gut ausgebildeter Selbstzugang eine wichtige Voraussetzung im Hinblick auf die Wahrnehmung von Stress ist.

Korrelationsberechnungen zeigen darüber hinaus den Zusammenhang zwischen den Selbststeuerungsfähigkeiten nach Verständnis der PSI mit dem Konstrukt des autonomen Lernens nach SDT.

Schlagworte: Selbststeuerung – Affektsensibilität – autonomes Lernen – Lehrer/innen/bildung

For their future work it is necessary for students in teacher training to develop a high degree of flexibility, spontaneity, endurance, willingness to act and willingness to continuously develop on a personal level. So, in summary, they should have good self-management skills in order to cope with the continuously changing challenges they face in their job without losing sight of their own well-being.

The following chapter examines the status quo regarding self-management skills of students in teacher training in Austria on the basis of PSI-Theory to find out in which areas further training is needed to support the students' development. Using a path model, it could be shown to which degree a person's affect-sensitivity correlates with their self-management skills and, furthermore, how these abilities relate to their sensitivity regarding stress. Furthermore, it can be seen that highly developed self-access is an important prerequisite in order to sense stress. Additionally, calculations of correlations show the connection between self-management skills (PSI) and autonomous learning (SDT).

Keywords: Self-management – affect-sensitivity – autonomous learning – teacher education

1 Die Bedeutung von Selbststeuerungskompetenzen in der Lehrer/innen/bildung

Die aktuelle Diskussion um Aufnahmeverfahren vor Beginn des Lehramtsstudiums lässt immer wieder die Frage aufkommen, welche Persönlichkeitseigenschaften junge Menschen mitbringen sollten, um einerseits ein Lehramtsstudium erfolgreich beenden zu können und, noch viel wichtiger, später den genannten Herausforderungen

im Schul- und Unterrichtsalltag gewachsen zu sein (Klusmann, Köller, & Kunter, 2011). Die universitäre Lehramtsausbildung fokussiert sich neben unterrichtsfachbezogenem und fachdidaktischem Wissen derzeit darauf, die Studierenden auf einen schulischen Alltag vorzubereiten, der viel Flexibilität, Spontanität, Belastbarkeit und einen authentischen Umgang mit einer Vielzahl von Antinomien verlangt (Czerwenka & Nölle, 2014). Neben einer fundierten fachlichen und fachdidaktischen Ausbildung wird somit von den Studierenden ein hohes Maß an Selbstmotivation, Ausdauer und Bereitschaft zur persönlichen Entwicklung gefordert.

Der gegenständliche Beitrag beschäftigt sich vor diesem Hintergrund mit der Frage, wie es um die motivationalen Dispositionen von Lehramtsstudierenden bestellt ist. Abgebildet werden diese im Kontext der beiden in diesem Band grundlegenden theoretischen Zugänge (SDT und PSI) durch die Profile impliziter Motive, anhand derer so genannte Erstreaktionsmuster abgeschätzt werden können: „Implicit motives are dispositional preferences for certain emotional incentives that are learned in early childhood and predict spontaneous behavior and long-term outcomes“ (Wagner, Baumann, & Hank, 2016, S. 70); des Weiteren wichtig sind die Selbststeuerungskompetenzen der Studierenden sowie – damit zusammenhängend – die Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen im universitären Kontext. Besonders den Selbststeuerungskompetenzen kommt PSI-theoretisch betrachtet in diesem Zusammenhang eine große Bedeutung zu, da sie für die Entwicklung stabiler Zweitreaktionsmuster ausschlaggebend sind und Menschen in pädagogisch herausfordernden Situationen, insbesondere unter Stressbedingungen, handlungsfähig bleiben lassen (Kuhl, Solzbacher, & Zimmer, 2017). Sind diese Fähigkeiten ausreichend elaboriert, können die Betroffenen erstreaktionsbezogene Dysbalancen ausgleichen, was eine ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung fördert (Kuhl, 2001). Außerdem haben Forschungsarbeiten in der Begabungsförderung gezeigt, dass Förderangebote einen größeren Effekt auf Schüler/innen haben, wenn die Lehrpersonen durch gut ausgebildete Selbststeuerungskompetenzen ein adäquates Maß an Distanz und Nähe herstellen können und so zu einem verstehenden Gegenüber werden, sodass eine lernförderliche Beziehung zwischen Lehrperson und Lernender/Lernendem entstehen kann (Renger & Kuhl, 2016), die nicht nur leistungsthematisch, sondern auch auf die gesamte Persönlichkeitsentwicklung der Schüler/innen einen positiven Einfluss hat (Kuhl, 2001).

Mit einem solch umfassenden theoretischen und empirischen Zugang, wie er in diesem Beitrag vorliegt, wird der Kritik Rechnung getragen, dass sich etwa Aufnahmeverfahren von angehenden Lehramtsstudierenden häufig mit der Selbsteinschätzung der individuellen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen begnügen, mit solchen Parametern aber nicht abgeschätzt werden könne, in welchem Ausmaß die Betreffenden in bestimmten, insbesondere angespannten beruflichen Situationen auf dem Niveau ihrer Überzeugungen tatsächlich agieren können. Wird hingegen ein Geflecht von objektiven Parametern, die Selbststeuerungsfähigkeiten und unbewusste Erstreaktionsmuster betreffend, erhoben, können solche Performanzaspekte verlässlicher eingeschätzt werden (vgl. Kuhl, Schwer & Solzbacher, 2014, S. 114f.).

1.1 Volitionale Handlungssteuerung im Kontext der Theorie der Handlungs- und Lageorientierung

Durch Lehrveranstaltungen während der universitären Lehramtsausbildung oder auch im Rahmen von Lehrer/innen/fort- und Weiterbildung werden (angehenden) Lehrpersonen Zielperspektiven für gelingenden Unterricht vermittelt. Ob ein kognitiv repräsentiertes Ziel jedoch tatsächlich umgesetzt wird und die Art und Weise, wie die Handlungen zur Zielerreichung ausgeführt werden, hängt maßgeblich vom individuellen Motivprofil einer Person sowie von ihrer Wahrnehmung und Interpretation der situativen Umstände ab. Ihr individuelles Motivprofil ist Menschen nur zum Teil zugänglich, da Motivation in großem Maße impliziten Netzwerken entspringt. Allerdings bestimmt – wie eingangs betont – nicht allein die Motivdisposition das Ausführen von Handlungen, sondern es sind auch volitionale Regulationsprozesse als Steuerungsfaktoren zu berücksichtigen (Koole & Fockenberg, 2011; Sack, 1994). In diesem Kontext beschäftigt sich die PSI-theoretische Forschung seit geraumer Zeit mit der Theorie der Handlungs- und Lageorientierung (Kuhl, 1994), was auch bereits im einleitenden Beitrag dieses Bandes angesprochen wurde und an dieser Stelle etwas ausführlicher dargestellt werden soll. Der Begriff der *prospektiven Lageorientierung* bezeichnet hierbei eine andauernde Fixierung der Gedanken auf eine aktuelle Situation oder vorgestellte Lage. Dies führt zu einer Art Handlungs lähmung, weil sich die Person nur noch mit ihren Umständen und Gefühlen beschäftigt, statt aktiv zu werden, um die Situation zu verändern. Im Gegensatz dazu sind handlungsorientierten Menschen solche Phänomene meist fremd. Es fällt ihnen leichter, zu entscheiden, ob ihre Ziele intrinsischer oder extrinsischer Art sind und ob sie sich kongruent zu ihrem Selbstbild verhalten. Auf den ersten Blick betrachtet scheint Handlungsorientierung aus diesen Gründen im Vergleich zur Lageorientierung ein vorteilhafteres Muster darzustellen. Interessanterweise konnte in Experimenten allerdings beobachtet werden, dass Lageorientierte in bestimmten Situationen bessere und konstantere Leistungen erbringen als Handlungsorientierte (Kuhl & Fuhrmann, 1998). Dies ist darauf zurückzuführen, dass es vor allem in herausfordernden Momenten angebracht ist, erst einmal die Handlung zurückzustellen und stattdessen die Situation noch einmal zu überdenken, um die Qualität des Ergebnisses der Handlung zu steigern. Handlungsorientierte Personen stürzen sich oft in Aktivitäten, ohne die Risiken oder Herausforderungen genügend zu beachten, da sie den negativen Affekt, den eine solche Situation mit sich bringt, nicht wahrnehmen oder vorschnell durch positiven Affekt überlagern. Funktionsanalytisch betrachtet hat negativer Affekt, der von Individuen erst einmal als unangenehm und störend empfunden wird, allerdings genau jene adaptive Funktion, vorschnellen Aktivismus zu unterbinden (Koole & Fockenberg, 2011), was auch im Kontakt mit Schüler/innen in vielen Situationen durchaus wichtig ist. Eine erhöhte Lageorientierung wird erst zum Problem, wenn Menschen auch dann nicht in der Lage sind zu handeln, wenn die Zeit kein Nachdenken und Abwägen mehr zulässt (Kuhl & Kazén, 2003) oder die Zeit gekommen ist, den ausreichend durchdachten Plan in die Tat umzusetzen (Kuhl, 2010a). Um die Phasen der Handlungshemmung zu verkürzen

und auf der anderen Seite impulsives Handeln zu vermeiden, bedarf es gut ausgebildeter Selbststeuerungskompetenzen. Selbststeuerung, also die Fähigkeit, selbstkongruente Ziele zu bilden, Entscheidungen zu treffen, und diese auch trotz innerer und äußerer Widerstände umzusetzen, wird PSI-theoretisch als Konstrukt aus vier Komponenten verstanden. Um in den unterschiedlichsten Umständen handlungsfähig zu bleiben, muss eine Person in der Lage sein, zwischen diesen vier Komponenten situations- und zielangemessen zu wechseln (Fröhlich & Kuhl, 2003). Durch gut ausgebildete Selbststeuerungskompetenzen werden Zweitreaktionsmuster etabliert, die etwaige Dysbalancen der persönlichkeitspezifischen Erstreaktion, wie beispielsweise eine Lageorientierung oder eine hohe Sensibilität für negativen Affekt, ausgleichen und so zu einer Ressource umwandeln, auf die in geeigneten Situationen zurückgegriffen werden kann. Somit stabilisiert eine gut ausgebildete Selbststeuerung die Persönlichkeit, das Wohlbefinden und eröffnet eine Vielzahl an Handlungsalternativen (Kuhl, 2004). Kompetenzen in diesem Bereich sind somit für Lehrpersonen von enormer Relevanz, da sie aufgrund der endemischen Unsicherheit, die der Lehrberuf mit sich bringt (Lortie, 1975), ständig gefordert sind, spontan auf Situationen zu reagieren und unterschiedlichste Bedürfnisse miteinander in Einklang zu bringen. Die Aktivierung einer bestimmten Komponente der Selbststeuerung beruht auf einer spezifischen Affektlage, die ein Mensch generieren können muss; damit ist der eigenständige, situationsangemessene Affektwechsel (bisweilen auch als Fähigkeit zur „Emotionsregulation“ bezeichnet) die zentrale Voraussetzung für die Ausbildung eines angemessenen Zusammenwirkens dieser zentralen Persönlichkeitskomponenten (Fröhlich & Kuhl, 2003; Kuhl & Keller, 2008). Auch ist diese Ausbildung von Fähigkeiten zur Stressregulierung durch Affektwechsel für Lehramtsstudierende von enormer Bedeutung, da Studien gezeigt haben, dass sich die maladaptiven Komponenten einer erhöhten Lageorientierung erst unter erhöhtem und andauerndem Stress bemerkbar machen (Kuhl, 2010a; Kuhl & Fuhrmann, 1998).

1.2 Die vier Funktionskomponenten der Selbststeuerung aus der Perspektive der PSI-Theorie

PSI-theoretisch lässt sich Selbststeuerung funktionsanalytisch in vier Hauptkomponenten unterteilen, die sich jeweils wiederum aus verschiedenen Subkomponenten zusammensetzen (vgl. Kuhl, 2010b).

1. Selbstregulation

Die Selbstregulation ist am ehesten vergleichbar mit einer Art innerer Demokratie. Menschen mit einer gut ausgebildeten Selbstregulation sind in der Lage, eigene Wünsche und Werte wahrzunehmen, zu verbalisieren und ihre Ziele dementsprechend an selbstkongruenten Maßstäben auszurichten. Umgangssprachlich ausgedrückt sind sie also dazu in der Lage, Ziele zu bilden, „die zu ihnen passen“. Dadurch sind diese Ziele stabil gegen innere und äußere Widerstände, denn auch ein

noch so starker Wille hält auf Dauer nicht stand, wenn die Person über einen langen Zeitraum hinweg selbstfremde Ziele verfolgt, also Ziele, mit denen sie sich nicht identifizieren kann. Das Konstrukt Selbstregulation umfasst PSI-theoretisch zum einen die *Selbstbestimmung*, also die Fähigkeit, die eigenen Ziele auf Selbstkongruenz hin zu überprüfen, die *Selbstmotivierung*, also die Fähigkeit, auch durch ein Motivationstief hindurch zu gehen und sich selbstständig zum Handeln zu aktivieren und zum anderen die *Selbstberuhigung*, also die eigenständige Emotionsregulation in bedrohlichen Situationen (Kuhl, 2004).

In Studien konnte nachgewiesen werden, dass handlungsorientierte Menschen eher zu selbstregulativen Handlungsstrategien neigen als Lageorientierte. Letztere beeinflussen ihr Handeln eher restriktiv in Form selbstkontrollierender Maßnahmen (Baumann & Kuhl, 2005).

2. Selbstkontrolle

Mithilfe selbstkontrollierender Maßnahmen können Menschen die Erreichung eines bestimmten Zieles auch gegen innere (z.B. Motivationsprobleme) und äußere (z.B. attraktivere Alternativziele) Widerstände durchsetzen, indem sie zeitweilig viele selbstrelevante Bedürfnisse und Interessen, aber auch Gefühle und Emotionen unterdrücken. Es werden dabei kognitive und affektive Selbstkontrollmechanismen unterschieden (Fröhlich & Kuhl, 2003). Zu den kognitiven Mechanismen gehört die *Planungsfähigkeit*, also die Fähigkeit, strukturiert (zielorientiert) an komplexe Aufgaben heranzugehen, während die affektive Seite meist durch die *angstfreie Zielorientierung* abgebildet wird, also die Fähigkeit, schwierige Ziele ohne inneren Druck anzugehen.

3. Willensbahnung

Die dritte Komponente der Selbststeuerung zeichnet sich durch eine Heraufregulierung von positivem Affekt aus, die handlungsbahrend wirkt. Die Heraufregulierung des positiven Affekts bewirkt einen Wechsel vom linkshemisphärischen, analytisch arbeitenden Intensionsgedächtnis in die rechtshemisphärische, parallel arbeitende Intuitive Verhaltenssteuerung. Menschen, deren Handlungs- und Willensbahnung gut ausgebildet sind, können Handlungsenergie selbstständig aufbauen (*Initiative*), die Umsetzung eigener Absichten energetisieren (*Absichten umsetzen*) und Ablenkungen während der Handlungsausführung unterbinden (*Konzentration*) (Kuhl & Alsleben, 2012). Umgekehrt ist auch eine gut ausgebildete Willenshemmung (prospektive Lageorientierung) von großem Vorteil, wenn es in bestimmten Situationen angebracht ist, das Handeln zu verzögern und auf den geeigneten Zeitpunkt für dessen Ausführung zu warten.

4. Selbstzugang

Der Selbstzugang wird moduliert, indem negativer Affekt herabreguliert wird und so der Weg in das Extensionsgedächtnis bzw. in das Selbstsystem gebahnt wird. Ein guter Selbstzugang ist wichtig, um negative Erfahrungen auszuhalten und in das Selbstsystem integrieren zu können. Dazu gehören zum ei-

nen die *Misserfolgsbewältigung* und die damit verbundene Fähigkeit, anhaltendes Nachdenken und Grübeln über einen Misserfolg zu unterbinden (vgl. das Konstrukt „Lageorientierung nach Misserfolg“). Zum anderen ist es durch ein gutes *Selbstgespür* möglich, die Erwartungen anderer Menschen zunächst anhand der eigenen Bedürfnisse zu überprüfen, bevor man sie ggf. übernimmt oder erfüllt. Auch die *Integration von Widersprüchlichkeiten*, also die Fähigkeit, Antinomien und widersprüchliche Aspekte in das eigene Selbst zu integrieren, ist ein Aspekt des Selbstzugangs (Kuhl & Alsleben, 2012).

1.3 Adaptive Formen der Selbstkontrolle

Während etliche Persönlichkeits- bzw. Motivationstheorien in Bezug auf die unterschiedlichen Formen der volitionalen Steuerung vordergründig die maladaptiven Aspekte *selbstkontrollierender* Handlungsstrategien herausstellen (Deci & Ryan, 1990), können in PSI-theoretischer Sicht durchaus adaptive Komponenten der Selbstkontrolle postuliert werden. Die Voraussetzung dafür ist allerdings, dass diese Form der Handlungskontrolle nicht überdauernd ist, sondern nur bewusst für die Überbrückung eines definierten Zeitraumes und optimaler Weise instrumentell für ein selbstkongruentes, aber nur langfristig erreichbares Ziel gewählt wird. Deci und Ryan (1990) verstehen unter kontrollierender Selbstregulation ein Verhalten, das zwar intentional, aber losgelöst von einer freien, *selbstständigen* Entscheidung ist. Der Ursprung des Verhaltens liegt diesen theoretischen Vorstellungen zufolge nicht im Selbst, sondern wird von der jeweiligen Person aufgrund eines inneren oder äußeren Zwangs ausgeübt. Die SDT Perspektive zeichnet sich dadurch aus, dass diese motivationalen Regulationen in unterschiedliche Qualitäten unterteilt werden, wobei externale und introjizierte Regulation tendenziell kontrollierend und damit ungünstig sind und identifizierte sowie integrierte eher selbstbestimmte und damit erstrebenswerte Regulationsformen darstellen (Ryan & Deci, 2017). Dementsprechend ist die PSI-theoretische Definition von Selbstkontrolle, der eine Komponente beigelegt wird, die durchaus selbstbestimmtes Handeln und das Verfolgen selbstgewählter, autonomer Ziele beinhaltet, aus theoretischer Perspektive mit SDT Annahmen vereinbar. Auch eine Erweiterung des Selbstkonzeptes im Sinne der Selbstaktualisierung ist manchmal nur möglich, wenn über einen kurzen Zeitraum selbstkontrollierende Handlungsstrategien angewandt oder von außen eingefordert werden (Kuhl & Fuhrmann, 1998). Für Lehrpersonen ist ein Wissen über die adaptiven und maladaptiven Komponenten der Selbstkontrolle deshalb von Nutzen, da sie so besser abschätzen können, wann es für Schüler/innen wichtig ist, intrinsisch motiviert bzw. selbstbestimmt handeln zu können (Reeve, 2009) und wann es für deren Entwicklung förderlich ist, dass die Lehrperson zu – auch herausfordernden oder ev. uninteressanten – Aktivitäten anregt bzw. für klare Strukturen sorgt (Kuhl & Fuhrmann, 1998). Um allerdings ein Gespür für solche Situationen zu entwickeln, benötigen Lehrpersonen selbst ein ausgeglichenes Maß an Selbststeuerungskompetenzen und Zugriff auf eigene Erfahrungen in Bezug

auf Situationen, in denen eher selbstregulierte oder, in anderen Fällen, selbstkontrollierte Handlungsstrategien zielführend waren. Hier spielt auch die Fähigkeit des Selbstzuganges im Sinne des Selbstgefühls eine relevante Rolle.

1.4 Selbstregulation im Studium im Sinne eines autonomen Lernstils aus der Perspektive der SDT

Der tertiäre Bildungsbereich stellt einen Kontext dar, der Studierenden im Hinblick auf bestimmte Aufgaben ein hohes Maß an Eigenverantwortung abverlangt. Um zu einem erfolgreichen Abschluss des Studiums zu gelangen, sind eine Vielzahl unterschiedlicher Entscheidungen und Handlungen notwendig. Diese können je nach Persönlichkeitstyp, individueller Biografie und Kontextbedingungen entweder eher selbstreguliert und autonom oder eher kontrolliert ablaufen. Forschungsergebnisse sprechen dafür, dass hierbei ein hauptsächlich autonomer Regulationsstil dem einseitig kontrollierten Stil vorzuziehen ist (Bilde, Vansteenkiste, & Lens, 2011; Metzger, Schulmeister, & Martens, 2012). Nach Bilde, Vansteenkiste et al. (2011) zeichnen sich Studierende mit einem autonomen Regulationsstil dadurch aus, dass sie sich kongruente Lernziele setzen und diese durch selbstgewählte Strategien erreichen. Dabei greifen sie auf eine Vielzahl eigener Fähigkeiten zurück und sind in der Lage, Herausforderungen kreativ zu lösen. Dies führt dazu, dass sie in der Lage sind, den Lernstoff kognitiv besser und schneller zu verstehen, sich länger darauf zu konzentrieren und den eigenen Lernerfolg zu überwachen; während des Lernprozesses ist es ihnen möglich, eine positive Haltung zum Gelernten aufzubauen und sich so selbst zum konsequenten Lernen zu motivieren (Black & Deci, 2000; Sheldon & Krieger, 2007). Die Lernregulation von Studierenden wird vom Studienkontext beeinflusst und autonome Regulationen können durch Autonomie fördernde Studienbedingungen positiv beeinflusst werden (Mouratidis, Vansteenkiste, Michou, & Lens, 2013; Prenzel, 1996).

2 Fragestellungen der vorliegenden Studie

Die gegenständliche Studie zielt vor dem Hintergrund der ausführlich dargestellten Relevanz von Selbststeuerungskompetenzen darauf ab beschreiben zu können, über welche Fähigkeiten Lehramtsstudierende an einem österreichischen Universitätsstandort im Bereich der Selbststeuerung verfügen und Zusammenhänge mit der unbewussten Affektkopplung in der Motivumsetzung und der Lernregulation im Studium zu klären. Es ist anzunehmen, dass die Fähigkeit zur Selbstregulation umso besser ausgebildet ist, je stärker in der impliziten Motivumsetzung die positive Affektkopplung bei Lehramtsstudierenden ausgeprägt ist (H1), da Selbstregulation in hohem Maße mit der Fähigkeit zusammenhängt, sich selbst zu motivieren und positiven Affekt herauf zu regulieren. Außerdem ist zu erwarten, dass eine generell hohe Ausprägung der Selbststeuerungskompetenzen sich auch durch eine stär-

kere Tendenz zur autonomen Lernregulation bemerkbar macht (H2) und dass diese Annahme besonders für eine hohe Ausprägung der Selbstregulation gilt (H3). Des Weiteren wurde analysiert, inwiefern die implizite Affektkopplung mit der Ausbildung von Selbststeuerungskompetenzen zusammenhängt und wie stark der Zusammenhang dieser Kompetenzen auf das wahrgenommene Belastungs- und Bedrohungsmaß der Studierenden ist (H4). Während die erste Hypothese PSI-basiert zu prüfen ist, bieten die Untersuchungen der Hypothesen H2-H4 gleichzeitig die Möglichkeit zur Gegenüberstellung PSI- beziehungsweise SDT-spezifischer Operationalisierungen von Selbstregulation.

3 Methode

3.1 Stichprobe und Datenerhebung

Zur Prüfung der Hypothesen wurde eine Stichprobe herangezogen, die sich aus 600 Lehramtsstudierenden einer österreichischen Universität zusammensetzte. 70% der Population war weiblich und das Durchschnittsalter lag bei 21,3 Jahren ($SD = 4.15$). Die Teilnehmer/innen hatten zum Zeitpunkt der Erhebung durchschnittlich zwei Semester in der Lehramtsausbildung verbracht ($M = 1.9$; $SD = 1.19$). Alle Teilnehmer/innen wurden vor der Bearbeitung der Fragebögen darauf hingewiesen, dass ihre Angaben streng vertraulich behandelt würden, dass die Teilnahme freiwillig sei und eine Nichtteilnahme keinerlei negative Konsequenzen für die Benotung der jeweiligen Lehrveranstaltung habe, in der die Erhebung durchgeführt wurde.

3.2 Messinstrumente

3.2.1 Selbstreguliertes Lernen im Studium im Sinne autonomer beziehungsweise kontrollierter Regulation

Zur Messung des Ausmaßes, mit dem die Studierenden ihr Lernen autonom beziehungsweise kontrolliert regulieren, wurde die deutsche Fassung des Self- Regulation Questionnaire aus dem Kontext der SDT (adaptiert nach Black & Deci, 2000; Ryan & Connell, 1989; William & Deci, 1996) eingesetzt. Dieser besteht aus 12 Items, wobei jeweils sechs Items die Skala ‚autonome Regulation‘ beziehungsweise ‚kontrollierte Regulation‘ abbilden. Die beiden Skalen erreichten in der aktuellen Studie eine geringe bis akzeptable Reliabilität. Autonome Regulation erreichte ein Cronbach's Alpha von $\alpha = .70$ und kontrollierte Regulation von $\alpha = .55$.

Die Messung der impliziten Motivumsetzung zur Bestimmung der Affektsensibilität der Studierenden wurde mithilfe des Operanten Multi-Motiv-Tests (OMT) (Kuhl, 2013) durchgeführt und zur Messung der Selbststeuerungskompetenzen wurde das Selbststeuerungsinventar (SSI) (Kuhl & Alsleben, 2012) eingesetzt. Da diese beiden PSI-basierten Verfahren bereits im Beitrag *Motivationale Profile und*

Stresserleben bei Lehramtsstudierenden beschrieben wurden, soll an dieser Stelle auf eine detaillierte Darstellung verzichtet werden.

Zum besseren Verständnis sei lediglich an dieser Stelle noch einmal darauf hingewiesen, dass die positive Affektkopplung in der impliziten Motivumsetzung als Mittelwert der Summe aller Bilder im OMT, die in den Modi 1 und 2 (Kuhl, 2013) kodiert wurden, berechnet wurde, während die negative Affektkopplung äquivalent durch die Modi 4 und 5 (Kuhl, 2013) abgebildet wurde. Um Hypothese H4 zu testen wurde ein Gesamtwert der Selbststeuerungskompetenzen berechnet, der den Mittelwert der Skalen Selbstregulation, Selbstkontrolle, Handlungs- und Willensbahnung und Selbstzugang aus dem SSI abbildet.

3.3 Analyse

Um die Hypothesen zu prüfen, wurden einfache Korrelationsanalysen durchgeführt. Zusätzlich wurden zwei Pfadmodelle berechnet, in denen der Einfluss von Selbstregulation, Selbstkontrolle und Willensbahnung auf Belastung, Bedrohung und autonomer Lernregulation einerseits und andererseits der Einfluss der Affektkopplung auf die Selbststeuerung berechnet wurde. Die Pfadmodelle wurden getrennt für Studierende mit geringem Selbstzugang (Quartil 1) und mit hohem Selbstzugang (Quartil 4) berechnet. Bei den Modellen sind jeweils ein Goodness-of-Fit-Index (*CFI* bzw. *GFI*) und der *RMSEA* als zweiter Badness-of-Fit-Index berechnet worden. Informationen zu den Cut-Off-Werten finden sich bei Browne und Cudek (1993) und bei Hu und Bentler (1999).

4 Ergebnisse

4.1 Deskriptive Befunde

Vorab lässt sich noch festhalten, dass in der gegenständlichen Stichprobe die Hauptkomponenten der Selbststeuerung, die durch den SSI gemessen wurden, moderat ausgeprägt sind. Bezüglich der Selbstregulation liegt auf einer Likert-Skala von 0-3 ein Mittelwert von 1,7 ($SD = 0.51$) vor, während die Selbstkontrolle einen Mittelwert von 1,64 ($SD = 0.62$) aufweist. Die Willens- und Handlungsbahnung erreicht einen Mean von 1,47 ($SD = 0.38$) und der Selbstzugang ist am geringsten ausgeprägt mit $M = 1,06$ ($SD = 0.64$). Die allgemeine Stressbelastung der Studierenden liegt bei 1,08 ($SD = 0.72$), wobei die Belastung mit $M = 0,97$ ($SD = 0.75$) etwas geringer ausgeprägt ist als die Bedrohung mit $M = 1,18$ ($SD = 0.82$). Folgende Grafik gibt einen anschaulichen Überblick über die verschiedenen Dimensionen der Selbststeuerung in Bezug zur allgemeinen Stressbelastung. Es handelt sich bei dieser Grafik um eine sogenannte Hürdengrafik. Die ‚Hürde‘ bildet dabei die gestrichelte Linie in Höhe der allgemeinen Stressbelastung, da im Sinne der Regression davon ausgegangen wird, dass Menschen in ihrer Handlungsfähigkeit eingeschränkt

sind, wenn die Stressbelastung einen kritischen Schwellenwert übersteigt. Dieser Schwellenwert kann durch gut ausgebildete Selbststeuerungskompetenzen positiv verändert werden (Kuhl, 2001, 2004).

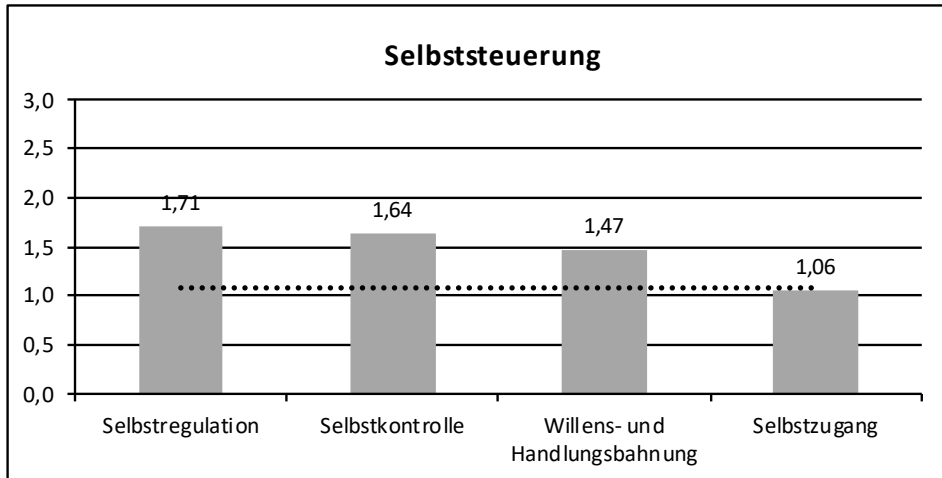


Abbildung 1: Selbststeuerungskompetenzen Mittelwerte (0-3), ($n = 595-597$).

In Bezug auf die Regulation beim Lernen (skaliert auf einer fünf-stufigen Likert-Skala von 1–5) zeigt sich ein Mittelwert von $M = 3,89$ ($SD = 0.65$) für autonome Lernregulation und im Hinblick auf die implizite Motivumsetzung zeigt sich, dass im Schnitt ein Drittel der fünfzehn Bilder im OMT ($M = 4.86$; $SD = 1.92$) eine Umsetzung über die positive Affektkopplung aufweisen, während die Umsetzung über die negative Affektkopplung mit durchschnittlich 8 Bildern ($M = 8.13$; $SD = 2.37$) höher ausgeprägt ist.

Folgende Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Konstrukten.

Tabelle 1: Korrelationstabelle (Pearson; zweiseitig) Anmerkung: ** signifikant auf dem Niveau von 0.01; * signifikant auf dem Niveau von 0.05

	positive Affekt- kopplung Modi 1+2	negative Affekt- kopplung Modi4+5	Selbst- regulation	Selbst- kontrolle	Willens- bahnung	Selbst- zugang	Belas- tung	Bedro- hung
negative Affektkopp- lung Modi 4+5	-.705**							
Selbstregulation	.144**	-.206**						
Selbstkontrolle	.000	.024	.054					
Willensbahnung	-.076	.107**	-.212**	.049				
Selbstzugang	-.118**	.182**	-.555**	.132**	.531**			
Belastung	-.094*	.126**	-.372**	.142**	.242**	.481**		
Bedrohung	-.099*	.108**	-.265**	.159**	.252**	.436**	.708**	
autonome Regulation	.012	-.065	.305**	.261**	-.101*	-.135**	-.045	.064

4.2 Hypothesentestung

Das Ausmaß der Selbststeuerungskompetenz insgesamt zeigt einen positiven und signifikanten Zusammenhang mit der autonomen Regulation beim Lernen ($r = .177$, $p < .001$) (H2). Je höher die allgemeinen Selbststeuerungskompetenzen insgesamt ausgebildet sind, umso stärker äußert sich dies also mit praktischer Relevanz durch eine Tendenz der Studierenden zu autonomer Regulation beim Lernen ($R^2 = 3.1\%$)¹. Insbesondere trifft dies auf die Komponente der Selbstregulation als Bestandteil der Selbststeuerungskompetenzen (SSI) zu. Lehramtskandidat/inn/en mit hoher Selbstregulation tendieren zu autonomer Regulation beim Lernen ($r = .305$, $p < .001$). Je höher der Wert auf der Skala Selbstregulation, desto höher der Wert auf der Skala autonome Regulation ($R^2 = 9.3\%$)². Ein positiver Zusammenhang lässt sich ebenfalls zwischen der positiven Affektkopplung und der Selbstregulation erkennen ($r = .144$, $p < .001$), wenngleich der Effekt deutlich geringer ausfällt ($R^2 = 3.7\%$)³ (H1; H3).

Um die Beziehung zwischen den Selbststeuerungskompetenzen und dem Erleben von Belastung und Bedrohung sowie der autonomen Lernregulation (Abbildung 2: Pfadmodell 1) einerseits und den Zusammenhang zwischen der Affektkopplung und den Selbststeuerungskompetenzen andererseits zu analysieren, wurden zwei Pfadmodelle erstellt (H4). Da angenommen werden kann, dass der Selbstzugang einen wesentlichen Einfluss auf die genannten Beziehungen hat, wurden lediglich jene Studierende mit einem geringen Selbstzugang (SSI: 1. Quartil) bzw. mit einem hohem Selbstzugang (SSI: 4. Quartil) für die Berechnungen herangezogen.

- 1 Die Linearitätsbedingung ist mit DW= 1.97 erfüllt
- 2 Die Linearitätsbedingung ist mit DW= 1.91 erfüllt
- 3 Die Linearitätsbedingung ist mit DW= 1.95 erfüllt

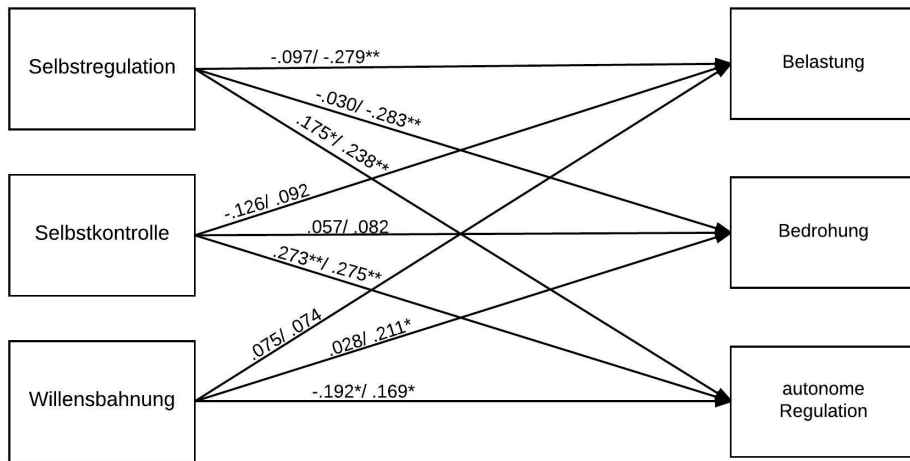


Abbildung 2: Pfadmodell 1: Selbststeuerung, Stressbelastung und autonome Lernregulation (Anmerkung: ** signifikant auf dem Niveau von 0.01; * signifikant auf dem Niveau von 0.05) ($GFI = .997$ / $RMSEA = .041$)
 Erläuterung: Im Pfadmodell werden zuerst die Werte für Studierende mit geringem Selbstzugang, gefolgt von den Werten der Studierenden mit einem hohen Selbstzugang, dargestellt. Kovarianzen wurden berücksichtigt.

Pfadmodell 1 (Abbildung 2) zeigt im Hinblick auf das Belastungs- und Bedrohungsempfinden nur für die Studierenden mit hohem Selbstzugang signifikante Effekte. Es ergibt sich für diese Gruppe ein signifikant negativer Einfluss der Selbstregulation auf das Belastungs- und Bedrohungsempfinden ($\beta = -.279$, $p < .01$ und $\beta = -.283$, $p < .01$) unter Konstanthaltung der Selbstkontrolle und der Willensbahnung; d.h. je höher der Wert auf der Skala Selbstregulation, desto geringer sind Belastungs- und Bedrohungsempfinden auch unabhängig von der Selbstkontrolle und Willensbahnung. Zusätzlich ergibt sich für Studierende mit hohem Selbstzugang ein signifikanter und positiver Einfluss der Willensbahnung auf das Bedrohungsempfinden unter Konstanthaltung der Selbstregulation und der Selbstkontrolle ($\beta = .211$, $p < .01$). Des Weiteren zeigen sich positive und signifikante Zusammenhänge zwischen den Selbststeuerungskompetenzen und der autonomen Lernregulation. Hier ergeben sich auch signifikante Zusammenhänge für jene Studierenden mit geringem Selbstzugang. Für Selbstregulation ergeben sich Werte von $\beta = .175$, $p < .01$ und $\beta = .238$, $p < .01$; Selbstkontrolle weist einen Wert von $\beta = .273$, $p < .01$ für Studierende mit niedrigem Selbstzugang und $\beta = .275$, $p < .01$ für Studierende mit hohem Selbstzugang auf. Ein interessanter negativer und signifikanter Zusammenhang ergibt sich zwischen der Willensbahnung und der autonomen Regulation für Studierende mit niedrigem Selbstzugang ($\beta = -.192$, $p < .01$). Für jene Studierenden mit hohem Selbstzugang ergibt sich ein Wert von $\beta = .169$, $p < .01$.

In Abbildung 3 zeigt sich, dass für das zweite Pfadmodell keinerlei signifikante Zusammenhänge abgebildet werden konnten. Diese nicht signifikanten und ge-

ringen Werte sind mit hoher Wahrscheinlichkeit in der Operationalisierung der hoch komplexen impliziten Motivumsetzung begründet. Bereits in früheren Studien zeigten sich Schwierigkeiten, wenn implizite Persönlichkeitsmaße, gemessen durch projektive Verfahren, mit expliziten Maßen, gemessen durch respondente Verfahren, statistisch in Zusammenhang gesetzt werden sollten (Cramer, 2004; Kuhl, 2001; Renger, 2010). Allerdings lassen sich interessante Tendenzen erkennen. So zeigt sich für Studierende mit hohem Selbstzugang ein stärkerer positiver Einfluss der positiven Affektkopplung auf die Selbstregulation. Außerdem zeigt sich ein negativer Einfluss der negativen Affektkopplung auf die Selbstregulation für Studierende mit niedrigem Selbstzugang. Dies bedeutet, dass jene Studierende, die ihre impliziten Bedürfnisse auf Grundlage einer negativen Affektkopplung befriedigen und dabei keinen oder nur wenig Zugang zu ihren eigenen Wünschen, Zielen und Werten im Extensionsgedächtnis haben, auch im Bereich der Selbststeuerung weniger zu regulativen Strategien im Sinne einer inneren Demokratie zurückgreifen und mehr auf selbstkontrollierende Maßnahmen zur Zielerreichung angewiesen sind ($\beta = .124$). In Bezug auf die Handlungs- und Willensbahnung zeigt sich für jene Studierende mit hohem Selbstzugang ein negativer Zusammenhang unabhängig von der Affektkopplung (positive Affektkopplung: $\beta = -.249$; negative Affektkopplung: $\beta = -.172$). Auch diejenigen Studierenden, mit niedrigem Selbstzugang zeigen bei positiver Affektkopplung eine sehr schwache negative Tendenz zur Willensbahnung ($\beta = -.015$), während jene in negativer Affektkopplung eine schwache positive Tendenz zeigen ($\beta = .136$).

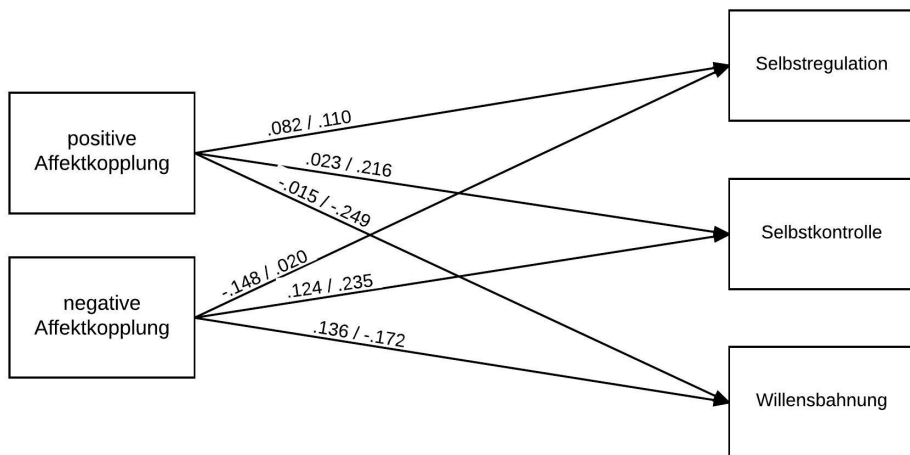


Abbildung 3: Pfadmodell 2: Affektkopplung und Selbststeuerung ($CFI: .995$ / $RMSEA = .044$)
 Erläuterung: Im Pfadmodell werden zuerst die Werte für Studierende mit geringem Selbstzugang, gefolgt von den Werten der Studierenden mit einem hohen Selbstzugang, dargestellt.

5 Diskussion

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Lehramtsstudierende über moderate, jedoch ausreichend hohe Selbststeuerungskompetenzen in Bezug zu ihrem Stresserleben verfügen (vgl. Abbildung 1), eher zu negativer Affektkopplung tendieren und eine moderate autonome Lernregulation aufweisen.

Die Ergebnisse dieser Studie belegen darüber hinaus, dass eine positive Beziehung zwischen den Selbststeuerungskompetenzen in der Tradition nach PSI und der autonomen Selbstregulation beim Lernen im Sinne von SDT besteht. Insbesondere die Teilkompetenz „Selbstregulation“, gemessen durch den SSI, lässt sich mit autonomer Lernregulation (SDT) im Studium in Verbindung bringen. Außerdem zeigen die signifikanten und positiven Zusammenhänge zwischen der Selbstkontrolle und der autonomen Lernregulation, dass Studierende im Sinne adaptiver Formen der Selbstkontrolle durchaus in der Lage sind ihr Lernen, welches sie eher zu kontrollierenden Maßnahmen zwingt, im Licht eines höheren Zieles (z.B. positiver Studienabschluss) autonom zu regulieren.

Die Selbstregulation als Teilkompetenz der Selbststeuerungskompetenzen hat nachweislich auch einen maßgeblichen Einfluss auf das Belastungs- und Bedrohungserleben von Studierenden, jedoch nur, wenn die Studierenden über einen hohen Selbstzugang verfügen. Insgesamt unterstreichen diese Resultate im speziellen die Bedeutung der Selbstregulation und des Selbstzugangs als Teilkompetenzen der Selbststeuerung in Bezug auf Lehramtsstudierende und deshalb werden sie im Rahmen dieser Diskussion näher beleuchtet, wenngleich nicht vernachlässigt werden soll, dass für eine optimale Entwicklung alle Teilkompetenzen förderlich sind.

Im Hinblick auf den Einfluss der impliziten Affektkopplung auf die Selbststeuerung zeigen die Daten, dass eine positive Affektkopplung sich tendenziell günstiger auf Selbstregulation auswirkt, während selbstkontrollierende Strategien eher durch eine negative Affektkopplung gefördert werden.

(Angehenden) Lehrpersonen mit guter Selbstregulation ist es möglich, ihre eigenen Bedürfnisse, Ziele und Werte wahrzunehmen und mit dem eigenen Handeln abzugleichen (Kuhl, 2001, 2004). Dafür müssen Lehrer/innen in der Lage sein und sich auch die Zeit nehmen, ihr Selbst wahrzunehmen; SDT spricht von der Bedeutung der „awareness“ (Deci & Ryan, 2012). Die eigene Haltung in Bezug auf die Profession wahrzunehmen, ermöglicht es Lehrkräften überhaupt erst ihre Tätigkeit so auszuüben, wie es ihnen sinnvoll erscheint, und kann in Folge zu einer intrinsisch motivierten Ausübung des Berufes führen (Grant & Shin, 2012). Eine angemessene Fähigkeit zur Selbstregulation unterstützt Lehrkräfte darüber hinaus dabei, sich für wenig ansprechende Tätigkeiten zu motivieren (z.B. das Korrigieren von Überprüfungen), wenn sie damit ein für sie wesentliches Ziel (z.B. Schüler/inne/n lernförderliche Rückmeldungen geben, die zur Kompetenzentwicklung beitragen) verbinden (Deci & Ryan, 2011; Kuhl, 2010a). Auch in Bezug auf kontrollierende und demotivierende Einflüsse, die im Schulwesen auf systemischer, institutioneller und individueller Ebene wahrgenommen werden können (Martinek, 2014), kann eine angemessene Selbstregulation einen positiven Beitrag leisten. Lehrpersonen und

Studierende, die über selbstregulative Fähigkeiten verfügen, können mit dem durch handlungseinschränkende Kontrolle einhergehenden, subjektiv wahrgenommenen (Handlungs-)Druck besser umgehen. Pelletier et al. fanden, dass Lehrer/innen durch Einflüsse von außen (z.B. Vorgesetzte, hohe Standards, curriculare Auflagen, usw.), aber auch durch demotiviertes Verhalten der Schüler/innen unter Druck geraten können, da sie das Gefühl haben, sie können ihre Tätigkeit nicht so ausüben, wie es ihnen sinnvoll erscheint (Pelletier, Séguin-Lévesque, & Legault, 2002; Pelletier & Sharp, 2009). Selbstregulative Kompetenzen ermöglichen es (zukünftigen) Lehrer/innen ihre eigenen, professionellen Ziele, Werte und Interessen besser mit den Ansprüchen anderer zu vereinbaren.

Es besteht nämlich auch die Möglichkeit, dass sich Lehrer/innen beispielsweise ganz auf die Bedürfnisse der Lernenden konzentrieren, also die Wahrnehmung des Selbst durch die ausufernde Berücksichtigung der Bedürfnisse anderer überlagert wird. Dies kann durch ein gutes Selbstgefüh, eine Teilkomponente des Selbstzugangs, verhindert werden. Der Selbstzugang ist für (zukünftige) Lehrer/innen von immenser Bedeutung, trägt er doch dazu bei, mit den Antinomien des Lehrerhandelns (Helsper, 2004) besser umgehen zu können. So sind Lehrkräfte beispielsweise ständig gefordert, die Balance zwischen Nähe und Distanz in Bezug auf die von ihnen betreuten Lernenden zu wahren, die Zielsetzungen hinsichtlich der Personen und der sachlichen Anforderungen auszutarieren oder auch das Gleichgewicht zwischen Autonomie und Heteronomie im Auge zu behalten, um nur einige Beispiele zu nennen. Ein gut ausgeprägter Selbstzugang trägt dazu bei, den Bedürfnissen der anderen gerecht zu werden und gleichzeitig Selbstüberforderung zu verhindern. Der Selbstzugang spielt aber auch eine Rolle, wenn es darum geht, mit Misserfolgen umzugehen (Kuhl & Alsleben, 2012). Abhängig davon, was (angehende) Lehrer/innen als beruflichen Erfolg definieren, kann man davon ausgehen, dass insbesondere in den Beruf eintretende Lehrkräfte in dem dynamischen Zusammenspiel mit einer Vielzahl von Schüler/innen mitunter auch Rückschläge und Misserfolge erleben. Negative Erfahrungen mit dem Selbst abzugleichen und bewusst hinsichtlich zukünftigen Handelns zu berücksichtigen, ohne z.B. in konservative Verhaltensmuster zurückzufallen, ist ein wesentlicher Bestandteil professioneller Kompetenz.

Die vorliegenden Ergebnisse zeigen für eine Kohorte von Lehramtsstudierenden erstmals auf, dass das Zusammenspiel von Selbstregulation und Selbstzugang auch maßgeblich dazu beiträgt, dass Studierende weniger Stress im Studium wahrnehmen und darüber hinaus erleichtern diese Selbststeuerungskompetenzen eine autonome Lernregulation. Letzteres erscheint im akademischen Kontext besonders erstrebenswert, da eine autonome Lernregulation mit für das Studium relevanten Aspekten einhergeht, wie z.B. mit mehr Engagement (Jang, Reeve, Ryan, & Kim, 2009), einer höheren Tendenz zur Lernzielorientierung (Pelletier, Rocchi, Vallerand, Deci, & Ryan, 2013), besseren Leistungen (Black & Deci, 2000) und mehr Wohlbefinden (Assor, Vansteenkiste, & Kaplan, 2009).

Wenngleich in dieser Diskussion speziell zwei ausgewählten Aspekten der Selbststeuerung, nämlich der Selbstregulation und dem Selbstzugang, Augenmerk

geschenkt wurde, da diese bemerkenswerte empirische Bezüge zur autonomen Regulation und dem Stresserleben aufweisen, soll abschließend noch einmal festgehalten werden, dass es sinnvoll erscheint, die Selbststeuerungskompetenzen von angehenden Lehrpersonen im Rahmen der Ausbildung zu fördern. Programme und Angebote für im Dienst stehende Lehrpersonen werden bereits erfolgreich angewendet (Storch & Krause, 2011; Franz Hofmann: www.selbststeuernlernen.net), für das Lehramtsstudium zugeschnittene Formate stehen derzeit noch aus. Wenn es gelingt, die Bedeutung der Selbststeuerung (Kuhl, 2004, 2010a) für zukünftige Lehrer/innen bereits im Studium hervorzuheben und durch für den Lehrberuf adaptierte Angebote zu fördern, kann ein bedeutsamer Grundstein für professionelle Kompetenz gelegt werden.

Literatur

- Assor, A., Vansteenkiste, M. & Kaplan, A. (2009). Identified versus introjected approach and introjected avoidance motivations in school and in sports: The limited benefits of self-worth strivings. *Journal of Educational Psychology*, 101 (2), 482–497.
- Baumann, N. & Kuhl, J. (2005). How to resist temptation: the effects of external control versus autonomy support on self-regulatory dynamics. *Journal of personality*, 73 (2), 443–470.
- Bilde, J. de, Vansteenkiste, M. & Lens, W. (2011). Understanding the association between future time perspective and self-regulated learning through the lens of self-determination theory. *Learning and Instruction*, 21 (3), 332–344.
- Black, A. E. & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84 (6), 740–756.
- Bollen, K. A. & Long, J. S. (Hrsg.). (1993). *Testing structural equation models*. Newbury Park, CA: Sage.
- Browne, M. W. & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Hrsg.), *Testing structural equation models* (S. 136–162). Newbury Park, CA: Sage.
- Cramer, P. (2004). *Storytelling, narrative, and the thematic apperception test. Assessment of personality and psychopathology*. New York, London: Guilford.
- Czerwenka, K. & Nölle, K. (2014). Forschung zur ersten Phase der Lehrerbildung. In *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 468–488).
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1990). A motivational approach to self: Integration in personality. *Nebraska Symposium on Motivation. Nebraska Symposium on Motivation*, 38, 237–288.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2011). Levels of Analysis, Regnant Causes of Behavior and Well-Being: The Role of Psychological Needs. *Psychological Inquiry*, 22 (1), 17–22.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of Self-Determination Theory. In R. M. Ryan (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Human Motivation* (S. 85–107). Oxford University Press.
- Fröhlich, S. & Kuhl, J. (2003). Das Selbststeuerungsinventar: Dekomponierung volitionaler Funktionen. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik: Tests und Trends. Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (Vol. 2). Göttingen: Hogrefe.

- Grant, A. M. & Shin, J. (2012). Work motivation: Directing, energizing, and maintaining effort (and research). In R. M. Ryan (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Human Motivation* (S. 505–519). Oxford University Press.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hu, L.-T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6 (1), 1–55.
- Jang, H., Reeve, J., Ryan, R. M. & Kim, A. (2009). Can self-determination theory explain what underlies the productive, satisfying learning experiences of collectivistically oriented Korean students? *Journal of Educational Psychology*, 101 (3), 644–661.
- Klusmann, U., Köller, M. & Kunter, M. (2011). Anmerkungen zur Validität eignungsdiagnostischer Verfahren bei angehenden Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57, 711–721.
- Koole, S. L. & Fockenberg, D. A. (2011). Implicit emotion regulation under demanding conditions: The moderating role of action versus state orientation. *Cognition & Emotion*, 25 (3), 440–452.
- Kuhl, J. (Hrsg.). (1994). *Volition and personality: Action versus state orientation*. Seattle: Hogrefe & Huber.
- Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit: Interaktionen psychischer Systeme*. Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, J. (2004). Was bedeutet Selbststeuerung und wie kann man sie entwickeln? *Personalführung*, 37 (4), 30–39.
- Kuhl, J. (2010a). *Lehrbuch der Persönlichkeitspsychologie: Motivation, Emotion und Selbststeuerung* (1. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, J. (2010b). Individuelle Unterschiede in der Selbststeuerung. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln*. Mit 45 Tabellen (Springer-Lehrbuch, 4., überarb. u. erw. Aufl., S. 337–363). Heidelberg: Springer.
- Kuhl, J. (Hrsg.). (2013). *Auswertungsmanual für den Operanten Multi-Motiv-Test OMT: Basierend auf Julius Kuhl & David Scheffer (2009) (Vollst. rev. Fassung). IMPART-Test-Manuale: Vol. 2*. Münster: Sonderpunkt-Wiss.-Verl.
- Kuhl, J. & Alsleben, P. (Hrsg.). (2012). *Manual für die trainingsbegleitende Osnabrücker Persönlichkeitsdiagnostik: TOP* (1. limitierte Nachaufl.). Münster: sonderpunkt-Verl.
- Kuhl, J. & Fuhrmann, A. (1998). Decomposing Self-regulation and Self-control: The Volitional Components Inventory. In J. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation and self-regulation across the life span: [based on a conference entitled Life-Span Perspectives on Motivation and Control ... July 1995 at the Max planck Inst. for Human Development and Education in Berlin]*. Cambridge [u.a.]: Cambridge Univ. Press.
- Kuhl, J. & Kazén, M. (2003). Handlungs- und Lageorientierung: Wie lernt man, seine Gefühle zu steuern? In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik: Tests und Trends. Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (Vol. 2). Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, J. & Keller, H. (2008). Affect-Regulation, Self-Development and parenting: A functional-design approach to cross-cultural differences. In R. M. Sorrentino (Hrsg.), *Handbook of motivation and cognition across cultures* (S. 19–47). Amsterdam [u.a.]: Elsevier, Acad. Press.
- Kuhl, J., Schwer, C. & Solzbacher, C. (2014). Professionelle pädagogische Haltung. Versuch einer Definition des Begriffs und ausgewählte Konsequenzen für Haltung. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, the-*

- oretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 105-120). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kuhl, J., Solzbacher, C. & Zimmer, R. (Hrsg.). (2017). *WERT: Wissen, Erleben, Reflexion, Transfer: Ein Konzept zur Stärkung der professionellen Haltung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften: (selbst-)kompetent bilden – Kinder nachhaltig stärken*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. [new preface 2002] Chicago, London: University of Chicago Press.
- Martinek, D. (2014). *Selbstbestimmt lehren und lernen: Lehrer/innen zwischen Autonomie und beruflichem Druck* (neue Ausg., Schriften zur pädagogischen Psychologie: Vol. 61). Hamburg: Dr. Kovac.
- Metzger, C., Schulmeister, R. & Martens, T. (2012). Motivation und Lehrorganisation als Elemente von Lernkultur. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 7 (3), 36–50.
- Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Michou, A. & Lens, W. (2013). Perceived structure and achievement goals as predictors of students' self-regulated learning and affect and the mediating role of competence need satisfaction. *Learning and Individual Differences*, 23, 179–186.
- Pelletier, L. G., Rocchi, M. A., Vallerand, R. J., Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2013). Validation of the revised sport motivation scale (SMS-II). *Psychology of Sport and Exercise*, 14 (3), 329–341.
- Pelletier, L. G., 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 (1), 186–196.
- Pelletier, L. G. & Sharp, E. C. (2009). Administrative pressures and teachers' interpersonal behaviour in the classroom. *School Field*, 7 (2), 174–183.
- Prenzel, M. (1996). Bedingungen für selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen im Studium. In J. Lompscher & H. Mandl (Hrsg.), *Aus dem Programm Huber. Psychologie-Forschung. Lehr- und Lernprobleme im Studium: Bedingungen und Veränderungsmöglichkeiten* (S. 11–22). Bern [u.a.]: Huber.
- Reeve, J. (2009). Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive. *Educational Psychologist*, 44 (3), 159–175.
- Renger, S. (2010). *Begabungsausschöpfung: Persönlichkeitsentwicklung durch Begabungsförderung*. Zugl.: Osnabrück, Univ., Diss., 2009. (Schriftenreihe des Deutschen Zentrums für Begabungsforschung und Begabungsförderung: Vol. 1). Berlin: Lit.
- Renger, S. & Kuhl, J. (2016). Potenzialförderung durch Mentoring. Theoretische Fundierung und empirische Evaluation eines diagnostisch gestützten Programms zur Begabungsförderung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 84 (1), 64–76.
- Ryan, R. M. & Connell, J. P. (1989). Perceived Locus of Causality and Internalization: Examining Reasons for Acting in 2 Domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (5), 749–761.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Press.
- Sack, P.-M. (1994). *Mißerfolgsverarbeitung und Leistung: Kritische Untersuchungen zum volitionalen Konstrukt der Handlungskontrolle nach Julius Kuhl*. Zugl.: Hamburg, Univ., Diss., 1993. (Europäische Hochschulschriften Reihe 6, Psychologie: Vol. 446). Frankfurt am Main, Berlin: Lang.
- Sheldon, K. M. & Krieger, L. S. (2007). Understanding the negative effects of legal education on law students: A longitudinal test of self-determination theory. *Personality & social psychology bulletin*, 33 (6), 883–897.

- Storch, M. & Krause, F. (2011). *Selbstmanagement – ressourcenorientiert: Grundlagen und Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell, ZRM* (Nachdr. der 4., vollst. überarb. und erw. Aufl.). *Psychologie Praxis*. Bern: Huber.
- Wagner, L., Baumann, N. & Hank, P. (2016). Enjoying influence on others: Congruently high implicit and explicit power motives are related to teachers' well-being. *Motivation and Emotion*, 40 (1), 69–81.
- Williams, G. C. & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 767– 779.

Autonomieerleben im Lehramtsstudium

Motivationale Kausalorientierungen, Befriedigung der psychologischen Bedürfnisse von Studierenden und autonomiefördernde sprachliche Formulierungen im Kontext der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Die vorliegende Studie, basierend auf den Annahmen der Selbstbestimmungstheorie zu wahrgenommener Autonomie, Sprache und Kontrollerleben (WASK) im Lehramtsstudium untersucht den Zusammenhang zwischen individuellen Kausalorientierungen und der Befriedigung der psychologischen Basisbedürfnisse sowie deren Beziehungen mit der wahrgenommenen Autonomie im Studium und in einer Lehrveranstaltung. 351 Lehramtsstudierende für allgemeinbildende höhere Schulen nahmen an dieser Fragebogenerhebung teil, wodurch es in Folge einer randomisierten Zuteilung zu einer sprachlich manipulierten Lehrveranstaltungsbeschreibung erstmals auch für die deutsche Sprache gelang, den Effekt von autonomiefördernden vs. kontrollierenden Formulierungen auf die wahrgenommene Autonomie nachzuweisen. Latente Profilanalysen und kombinierte Pfadmodelle zeigten einerseits, dass eine eindeutige Autonomieorientierung mit einer signifikant besseren Befriedigung der psychologischen Basisbedürfnisse einhergeht und andererseits, dass die Befriedigung der psychologischen Basisbedürfnisse in einem hohen Zusammenhang mit der wahrgenommenen Autonomie steht. Im Anschluss werden die Befunde hinsichtlich einer selbstbestimmungssensiblen Gestaltung von Studienbedingungen für das Lehramt diskutiert.

Schlagerworte: Autonomieförderung, Selbstbestimmung und Sprache, Kausalorientierungen, Lehramtsstudium

The present study on perceived autonomy, language, and control beliefs (German original 'WASK') in teacher training relies on the implications of the Self-determination Theory in order to investigate connections between individual causal orientation and satisfaction of psychological basic needs as well as their link to perceived autonomy in one course and in teacher training studies in general. 351 students in teacher training for grammar school participated in the questionnaire where they were randomly allocated a linguistically manipulated course description; consequently, the effect of autonomy fostering vs. controlling formulations on perceived autonomy could be established. Therefore, this is the first study to verify this effect in the German language. Latent profile analyses and combined path models showed that distinct autonomy orientation correlates significantly with a better satisfaction of basic needs and, moreover, that the satisfaction of basic needs is strongly related to perceived autonomy. In the following, findings regarding self-determination sensitive designs of study conditions for teacher training will be discussed.

Keywords: autonomy support, self-determination and language, causality orientations, teacher training

1 Selbstbestimmt studieren – Autonomieförderung aus Sicht von Lehramtsstudierenden

Das Initiieren und Moderieren selbstbestimmter Lernprozesse stellt eine wesentliche Kompetenz angehender Lehrpersonen dar (Liu, Wang & Ryan, 2016). Forschungsergebnisse belegen, dass Lehrkräfte effektive Strategien zur Autonomieförderung erwerben können (Reeve & Cheon, 2014), wobei individuelle Voraussetzungen ebenso eine Rolle spielen wie Autonomie fördernde Lernumgebungen. Etliche, meist aus dem englisch sprachigen Raum stammende, Untersuchungen (Su & Reeve, 2010) beziehen sich auf im Dienst stehende Lehrer/innen; es gibt kaum empirische Erhebungen, die den Aspekt der Selbstbestimmung in Lehramtsstudien aufgreifen. Die vorliegende Studie versucht diese Lücke zu schließen, indem sie relevante motivationale Aspekte, die individuelle Potenziale von Lehramtsstudierenden betreffen, mit wahrgenommener Autonomieförderung im Studium in Beziehung setzt. Darüber hinaus wurde erstmalig ein empirischer Beleg für die motivationale Bedeutung sprachlicher Formulierungen in Bezug auf Autonomieförderung (Reeve & Jang, 2006) im deutschsprachigen Raum erbracht.

1.1 Kausalorientierungen von Lehramtsstudierenden

Wie bereits im einleitenden Beitrag erläutert unterscheidet SDT drei motivationale Orientierungen: die Autonomieorientierung, die Kontrollorientierung und die unpersönliche Orientierung (vgl. Definitionen im ersten Beitrag, Abschnitt 1.2.3). Diese Orientierungen sind grundsätzlich bei allen Menschen angelegt, welche Orientierung dominiert bzw. auch situativ angesprochen wird, hängt neben individuellen Faktoren wesentlich von den sozialen Kontextfaktoren ab. Eine unpersönliche Orientierung, die mit Amotivation und Passivität einhergeht (Niemiec, Ryan & Deci, 2010), stellt die ungünstigste Voraussetzung für ein (Lehramts-)Studium dar. Die motivationalen Orientierungen nach Autonomie und Kontrolle sind aus zwei Gründen für das Lehramtsstudium relevant. Einerseits bringen autonomieorientierte Studierende für das Studium günstigere Voraussetzungen mit als ihre kontrollorientierten Kolleg/innen. Sie tendieren eher zu intrinsischer bzw. autonomer Selbstregulation und einer Lernziel- und Mastery-Orientierung, während bei Kontrollorientierten eher externe Motivation, Ego-Involvement und eine Leistungszielorientierung im Vordergrund stehen (Koestner & Zuckerman, 1994, Ryan & Deci, 2002). Andererseits sind autonomieorientierte Studierende wenig empfänglich für die unterminierende Wirkung externaler Einflüsse auf die intrinsische Motivation (Hagger & Chatzisarantis, 2011), zeigen eine günstigere Persönlichkeitsentwicklung (Deci & Ryan, 1985) und beziehungsförderlicheres Verhalten (Knee, Patrick, Vietor, Nanayakkara & Neighbors, 2002). Insgesamt erscheint die Autonomieorientierung eine günstige Voraussetzung für ein (Lehramts-)Studium zu sein. Darüber hinaus fällt es (zukünftigen) autonomieorientierten Lehrpersonen leichter, Autonomieförderung im Klassenzimmer umzusetzen (Deci & Ryan, 1985). Wesentlich ist jedoch, dass die universitä-

re Ausbildung Gelegenheit zur Entfaltung dieser Autonomieorientierung bietet und die Studienbedingungen nicht dazu beitragen, Kontrollorientierungen zu aktivieren.

1.2 Die Befriedigung psychologischer Basisbedürfnisse im Lehramtsstudium

Die Selbstbestimmungstheorie postuliert drei psychologische Basisbedürfnisse: das Bedürfnis nach *Autonomie*, das Bedürfnis nach *Kompetenz* und das Bedürfnis nach *sozialer Einbindung*. Für eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung im Studium ist die Befriedigung aller drei Bedürfnisse erforderlich (van den Broeck, Vansteenkiste, Witte, Soenens & Lens, 2010), was das Entstehen von Integrität und Wohlbefinden ermöglicht (Deci & Ryan, 2000). Untersuchungen zeigen, dass die Befriedigung psychologischer Basisbedürfnisse einen positiven Einfluss auf für Bildungsprozesse bedeutsame Faktoren wie intrinsische Motivation (Deci & Ryan, 2000), positive Stimmung, Engagement, Interesse und Leistung (Sheldon & Filak, 2008) hat.

Die Befriedigung des Bedürfnisses nach *Autonomie* lässt sich an Hand von drei Komponenten beschreiben (Reeve, Nix & Hamm, 2003): Bei selbstbestimmten Handlungen liegt einerseits der Ursprung der Handlungsabsicht (locus of causality) bei dem Studenten bzw. der Studentin selbst, andererseits erfordert selbstbestimmtes Handeln, dass dies mit freier Willensabsicht (volition), frei von äußeren Zwängen, geschieht. Bedeutsame Wahlmöglichkeiten (perceived choice) und Impulse, die Identifikations- und Integrationsprozesse anregen, fördern das Autonomieerleben im Studium. Das Bedürfnis nach *Kompetenz* bzw. das Erleben von Wirksamkeit umfasst das Bestreben der Studierenden, die eigenen Fähigkeiten im Studium unter Beweis zu stellen und dabei Erfolgserlebnisse zu haben. Günstig wirken sich in dieser Hinsicht optimale Herausforderungen und lernförderliches Feedback im Studium (Ryan, 1995) sowie realistische Einschätzungen der Schwierigkeitsgrade und das Kommunizieren von Erfolgszuversicht in der Interaktion mit den Studierenden aus (Sheldon & Filak, 2008). Das Bedürfnis nach *sozialer Einbindung* umfasst das Gefühl, sich in einem sozialen Gefüge zu befinden, in dem Fürsorge stattfindet (Deci & Ryan, 2000). Studierende streben danach, sich in einer sicheren Gemeinschaft zu bewegen, in der sie Ansprechpartner/innen haben und selbst für andere da sein können.

Die Motivation (angehender) Lehrpersonen, als ein wesentlicher Aspekt professioneller Kompetenz, ist kein unabänderliches Charakteristikum der Persönlichkeit und wird von individuellen Voraussetzungen und Kontextvariablen beeinflusst (Baumert & Kunter, 2013). Eine bewusste Gestaltung der Studienbedingungen kann zur Bedürfnisbefriedigung von Lehramtsstudierenden beitragen (Brahm & Gebhardt, 2011; Martinek, 2012; Metzger, Schulmeister & Martens, 2012; Prenzel, 1996) und dies wird mit etlichen erstrebenswerten Aspekten in Verbindung gebracht. So lassen sich Studierende mit einer selbstbestimmten Lernmotivation weniger leicht beim/vom Lernen ablenken, können ihre Emotionen auch bei schwierigen Aufgaben besser regulieren und verfügen über ein höheres Durchhaltevermögen. Sie erzielen bessere Noten und variieren den aufgebrauchten Zeitaufwand je nach

Anforderungscharakter des Faches (Metzger, Schulmeister & Martens, 2012). Um diese Kenntnisse zu erweitern, hat es sich die vorliegende Studie zum Ziel gemacht, den Zusammenhang zwischen individuellen, motivationalen Voraussetzungen und der im Studium wahrgenommenen Autonomie zu klären, indem bei der Diskussion der Ergebnisse auch die Sichtweise der PSI-Theorie herangezogen wird.

1.3 Wahrgenommene Autonomie im Ausbildungskontext

Autonomieförderung stellt im Sinne der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 2012) eine – auch im Rahmen von Ausbildungen – wesentliche Kontextvariable dar, um die Befriedigung der psychologischen Basisbedürfnisse zu gewährleisten. Die wahrgenommene Autonomie ist die Einschätzung Studierender, inwiefern konkrete Erlebnisse (eine Unterrichtsstunde, das Studium, eine Lehrveranstaltung) selbstbestimmtes Handeln ermöglichen; das Erleben von Selbstbestimmung dabei erfordert die Verwirklichung individueller Ziel- und Wertevorstellungen, Volition und bedeutungsvolle Auswahlmöglichkeiten (Reeve et al., 2003).

Studien dokumentieren, welche Verhaltensweisen von Lehrer/innen die studentische Autonomiewahrnehmung unterstützen (Assor, Kaplan & Roth, 2002; Reeve et al., 2003). In Experimentalsettings fanden Reeve und Jang (2006) signifikante Zusammenhänge zwischen kontrollierender Sprache, wie kontrollierende Fragen und Anweisungen mit „*must*“ und „*should*“, und der wahrgenommenen Autonomie. Es konnten einige autonomiefördernde Verhaltensweisen herausgefiltert werden, wobei insbesondere das aktive Zuhören, Ermutigungen und das Ermöglichen selbstständigen Arbeitens die wahrgenommene Autonomie der Studierenden erklärten. Einen wesentlichen Aspekt stellt darüber hinaus die Strukturierung des Unterrichts, im Sinne eines klaren Kommunizierens von Erwartungen, Regeln und Unterstützungsangeboten, dar (Edmunds, Ntoumanis & Duda, 2008; Sierens, Vansteenkiste, Goossens, Soenens & Dochy, 2009; Vansteenkiste et al., 2012). Unterrichtsforschung im schulischen Kontext belegt positive Zusammenhänge zwischen wahrgenommener Autonomie und schulischem Engagement (Reeve, Jang, Carrell, Jeon & Barch, 2004), intrinsischer Motivation (Noels, Clement & Pelletier, 1999; Reeve, Bolt & Cai, 1999) und selbstgesteuertem Lernen (Sierens et al., 2009). Bedenkt man den Paradigmenwechsel an Universitäten von einer Lehrkultur hin zu einer effektiven Lernkultur (Wildt, 2004; Zumbach & Astleitner, 2016), so wird deutlich, dass die Motivation Studierender und damit verbunden die wahrgenommene Autonomie vermehrt eine zentrale Rolle bei der Gestaltung universitärer Lehre spielen (Prenzel, 1996).

2 Fragestellungen und Hypothesen der WASK-Studie

Die vorliegende Studie zu wahrgenommener Autonomie, Sprache und Kontroll erleben (WASK) widmet sich ausgewählten motivationalen Merkmalen von Lehr-

amtsstudierenden und greift deren subjektiv wahrgenommene Autonomie in Bezug auf das Studium und auf eine spezifische Lehrveranstaltung auf. Ziel war es, die Beziehung der individuellen Kausalorientierungen mit der Befriedigung der psychologischen Basisbedürfnisse im Studium sowie die Beziehung zwischen der Befriedigung der Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung und der in der Ausbildung wahrgenommenen Autonomie zu analysieren (vgl. im schulischen Bereich: Assor et al., 2002; Reeve et al., 2004). Aus theoretischer Perspektive sollte eine höhere Befriedigung der psychologischen Basisbedürfnisse mit mehr wahrgenommener Autonomie im Studium einhergehen und dies sollte für alle Studierenden, ungeachtet ihrer individuellen Kausalorientierungen, gelten, da es diesen Studierenden eher gelingt die Studienbedingungen so zu nützen, dass sie ihrem Autonomie- und Kompetenzbedürfnis sowie dem Bedürfnis nach sozialer Einbindung zuträglich sind (Black & Deci, 2000).

Des Weiteren war es uns ein Anliegen, einen Beleg aus dem deutschsprachigen Raum für die Bedeutung der Sprache in Bezug auf die Motivation zu erbringen. Wenngleich Studien aus dem englischsprachigen Raum die Wirkung kontrollierender bzw. autonomiefördernder Formulierungen auf die wahrgenommene Autonomie dokumentieren (Reeve et al., 1999; Reeve & Jang, 2006), so ist uns zum jetzigen Zeitpunkt keine Studie bekannt, die diesen Aspekt in Verbindung mit Äußerungen in deutscher Sprache aufgegriffen hat. Wir haben dafür die Beschreibung einer existierenden Lehrveranstaltung variiert und eine autonomiefördernde sowie eine kontrollierende Lehrveranstaltungsbeschreibung vorgelegt. Inhaltlich wurden exakt die gleichen Aussagen getroffen, die Beschreibungen unterschieden sich aber hinsichtlich der sprachlichen Formulierungen. Studierende wurden nach der Lektüre der Beschreibungen gefragt, wie motiviert sie für eine Teilnahme sind. In der Lehre tätige Personen vertreten mitunter die Meinung, ein Teil der Studierenden – möglicherweise die Kontrollorientierten – benötigt kontrollierende Settings und strebt diese auch von sich aus an (vgl. Ryan & Deci, 2017). Demnach müssten Autonomieorientierte stärker zu den Lehrveranstaltungen tendieren, die ihnen selbstbestimmtes Arbeiten ermöglichen, als ihre kontrollorientierten Kolleg/inn/en.

2.1 Erhebung

Die Erhebung wurde an der Universität Salzburg durchgeführt und insgesamt nahmen 351 Studierende des Diplomstudiums für das Lehramt an allgemein bildenden höheren Schulen unterschiedlicher Unterrichtsfächer im Rahmen von Lehrveranstaltungen freiwillig teil. Nach einer kurzen Instruktion durch einen geschulten Testleiter wurden die Testbögen ausgeteilt. 180 der Studierenden erhielten die Version A (autonomiefördernde Beschreibung der Lehrveranstaltung) und 171 erhielten die Version K (kontrollierende Beschreibung), wobei die Zuordnung zufällig erfolgte. Die Bearbeitungsdauer betrug ca. 20 Minuten.

2.1.1 Stichprobe

Die Stichprobe setzte sich aus 245 Frauen (69,9%) und 106 Männern (30,2%) zusammen. Das durchschnittliche Alter lag bei 23,7 Jahren ($SD = 3.8$) und die durchschnittliche Angabe der Semesteranzahl betrug 6,7 ($SD = 2.5$). Im Lehramtsstudium ist es vorgesehen, dass Studierende zwei Unterrichtsfächer wählen. Die Nennungen teilten sich in 11% künstlerische Fächer (Musikerziehung, Bilderziehung,...), 38% Sprachenfächer, 8% Mathematik und Informatik, 21% naturwissenschaftliche Fächer und 22% gesellschaftswissenschaftliche Fächer auf. Durch Anlage der Stichprobe konnte eine repräsentative Kohorte der Lehramtsstudent/inn/en an der Universität Salzburg erzielt werden.

2.1.2 Messinstrumente

2.1.2.1 Kausalorientierungen

Die Kausalorientierungen wurden mittels einer deutschen Übersetzung der General Causality Orientation Scale (GCOS) (Deci & Ryan, 1985) erhoben. Die Originalskala wurde von drei Expertinnen ins Deutsche übersetzt (vgl. Hambleton, 1996) und mehrmals rückübersetzt, bis eine zufriedenstellende Übereinstimmung erzielt werden konnte (vgl. Brislin, 1980). Das Instrument besteht aus 12 Textvignetten und 36 Aussageitems. Die Textvignetten präsentieren ein Ereignis aus der Lebens-, Schul- und Arbeitswelt, zu denen jeweils drei weiterführende Aussagen oder Fragen angeführt sind, die den drei Subskalen entsprechen: Autonomieorientierung, Kontrollorientierung und unpersönliche Orientierung.

<i>Beispielitem aus der dt. Übersetzung des GCOS</i>	Sie beginnen eine neue Karriere. Die wichtigsten Überlegungen sind wahrscheinlich:
<i>Unpersönlich Orientierung</i>	Ob Sie die Arbeit erledigen können, ohne dass sie Ihnen über den Kopf wächst.
<i>Autonomieorientierung</i>	Wie interessiert Sie an dieser Art von Arbeit sind.
<i>Kontrollorientierung</i>	Ob es gute Aufstiegsmöglichkeiten gibt.

Die Proband/innen bewerteten diese Items auf einer fünfstufigen Likert-Skala und gaben an, wie wahrscheinlich die genannten Aussagen auf sie zutreffen (1 = nicht wahrscheinlich; 5 = sehr wahrscheinlich). Für die Subskalen lagen die *Cronbach's Alpha* zwischen .621 und .703. Konfirmatorische Faktorenanalysen ergaben folgende Fitwerte: $CFI = .878$; $RMSEA = .051$ für die Skala „Unpersönliche Orientierung“, $CFI = .854$; $RMSEA = .050$ für die Skala der „Kontrollorientierung“ und $CFI = .907$; $RMSEA = .038$ für die Skala der „Autonomieorientierung“.

2.1.2.2 Befriedigung der psychologischen Basisbedürfnisse

Zur Erhebung der Befriedigung der psychologischen Basisbedürfnisse wurde eine deutsche Version der Basic Psychological Need Satisfaction (BPNS) Skala (van den Broeck et al., 2010) herangezogen. Die Skala lag in holländischer und englischer Sprache vor. Die englische Version wurde mit Einverständnis der Autorin Anja Van den Broeck von zwei Expertinnen unabhängig voneinander ins Deutsche übersetzt (vgl. Hambleton, 1996). Die Erstfassung wurde dann gemäß den Empfehlungen von Brislin (1980) von einer qualifizierten Muttersprachlerin rückübersetzt. Um eine möglichst äquivalente Übersetzung zu erzielen und keine Einbußen hinsichtlich der Reliabilität und der Validität der Originalskala in Kauf zu nehmen, wurde dieser Prozess so lange wiederholt, bis eine zufriedenstellende Übereinstimmung erzielt werden konnte. Die ursprünglichen Formulierungen, die sich auf Arbeitsbedingungen bezogen, wurden sprachlich für das Universitätsstudium adaptiert.

Beispielitem aus dem Instrument zu den psychologischen Basisbedürfnissen für die Subskala „Autonomie“

Meine Aufgaben im Studium stimmen mit dem, was ich tun möchte, überein.

Das eingesetzte Erhebungsinstrument besteht aus 18 Items, die mit einer fünfpoligen Likert-Skala (1= stimmt nicht; 5= stimmt genau) beantwortet wurden. Konfirmatorische Faktorenanalysen zu einem 1-Faktoren und einem 3-Faktorenmodell sprachen für das 3-Faktorenmodell (CFA: CFI = .900; RMSEA = .073). Aus den 18 Items wurden die drei Subskalen zu den Bedürfnissen nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung berechnet. Die Reliabilitätskriterien für die Subskalen betragen für das Bedürfnis nach Autonomie $\alpha = .752$, für das Bedürfnis nach Kompetenz $\alpha = .761$ und für das Bedürfnis nach sozialer Einbindung $\alpha = .818$.

2.1.2.3 Autonomiewahrnehmung im Studium

Die Autonomiewahrnehmung wurden in der vorliegenden Studie unter zwei Aspekten erhoben: In Bezug auf das Studium allgemein und hinsichtlich der manipulierten Lehrveranstaltungsbeschreibung. Das dazu eingesetzte Instrument bestand aus 9 Aussageitems, die auf einer Likert-Skala (1= stimmt nicht; 5= stimmt genau) beantwortet wurden. Dieses Instrument wurde in Anlehnung an Reeve et al. (2003) neu konzipiert und es können zwei Subskalen gebildet werden: *Interesse und Relevanz* (3 Items) und *wahrgenommene Wahlmöglichkeiten und innerer Handlungsursprung* (6 Items).

Beispielitem aus dem Instrument zu Autonomiewahrnehmung im Lehramtsstudium

Ich habe das Gefühl, dass mein Studium für meine individuelle Entwicklung zum Lehrer/zur Lehrerin förderlich ist.

Sowohl in der Skala zur wahrgenommenen Autonomieförderung im Studium wie auch in der Skala, die sich auf die Lehrveranstaltungsbeschreibung bezog, erreichen die Reliabilitätsberechnungen sehr hohe Prüfwerte; bei den konfirmatorischen Faktorenanalysen wurden Kovarianzen berücksichtigt: Autonomie im Studium: $\alpha = .887$ (CFA: CFI = .994; RMSEA = .058) und Autonomie in Bezug auf die Lehrveranstaltung: $\alpha = .932$ (CFA: CFI = .982; RMSEA = .097). Auch die zwei Subskalen lieferten zufriedenstellende Reliabilitätswerte: $\alpha = .794$ für Interesse und Relevanz und $\alpha = .838$ für wahrgenommene Wahlmöglichkeiten und Interner Handlungsursprung.

2.2 Profilbildung basierend auf den Kausalorientierungen

Da die Kausalorientierungen als Zusammensetzung der unterschiedlichen Ausprägungen der Subskalen vorliegen, wurden latente Profilanalysen (LPA) mit dem Programm Latent Gold® 5.1. (Vermunt & Magdison, 2016) berechnet. Gegenüber einer herkömmlichen Clusteranalyse, die auf euklidischen Distanzen basiert, wurde die LPA gewählt, welche die Wahrscheinlichkeiten der Clusterzugehörigkeit bestimmt.

Der Fit der verschiedenen Modelle wurde anhand eines Likelihood-Ratio-Tests und anhand der Kennwerte AIC (Akaike, 1987) und BIC (Schwarz, 1978) geprüft. Die entsprechenden Kennwerte des 2-Cluster, 3-Cluster und 4-Cluster-Modells finden sich in der untenstehenden Tabelle. Aufgrund früherer Analysen weiß man, dass der BIC der beste Kennwert bezogen auf latente Klassen ist (Nylund, Asparouhov & Muthén, 2007). Daraus ergibt sich, dass das 2-Cluster-Modell in diesem Fall als optimal anzusehen ist (zusätzlich ist auch die Anzahl der Parameter hier mit 13 (minimale Anzahl) als beste Lösung anzusehen).

Tabelle 1: Gegenüberstellung der Kennwerte für die berechneten Clustermodelle aus der latenten Profilanalyse

	2 Cluster	3 Cluster	4 Cluster
AIC	1462,9410	1458,0394	1457,2073
BIC	1513,1313	1535,2551	1561,4486
Likelihood-Ratio-Test	-718,4705	-709,0197	-701,6037
# Parameter	13	20	27

Die 2 Cluster lassen sich folgendermaßen charakterisieren und werden nachfolgend mit *Profil E-AO – eindeutige Autonomieorientierung* und *Profil M-KO – moderate Kausalorientierungen* bezeichnet.

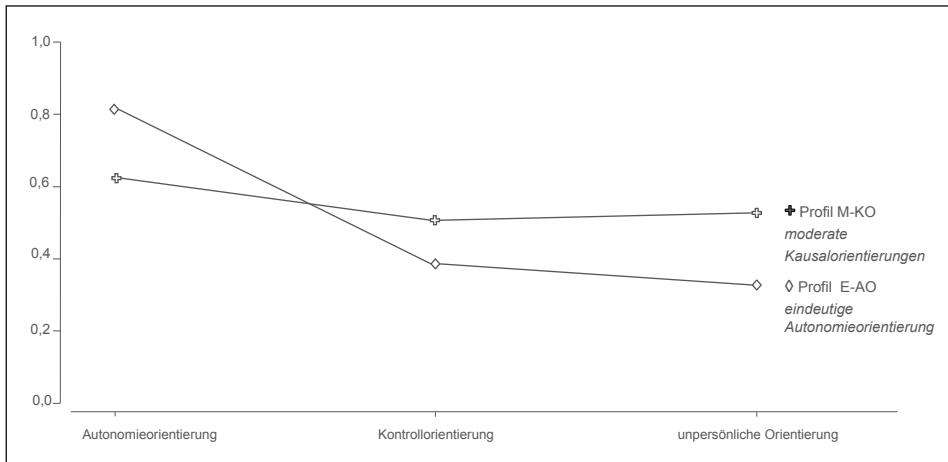


Abbildung 1: 2-Cluster-Lösung aus der latenten Profilanalyse

In Tabelle 1 werden zur näheren Beschreibung der beiden Cluster die Mittelwerte für die motivationalen Kausalorientierungen angeführt. Studierende, die dem Cluster mit der eindeutigen Autonomieorientierung angehören, weisen eine hohe Autonomieorientierung bei tendenziell niedriger Kontroll- und unpersönlicher Orientierung auf. Im Vergleich dazu ist die Autonomieorientierung der Studierenden im Cluster mit moderaten Kausalorientierungen geringer, jedoch die Kontrollorientierung höher. Die unpersönliche Orientierung ist im Cluster mit moderaten Kausalorientierungen ebenso moderat ausgeprägt.

Tabelle 2: Mittelwerte auf den Skalen zu den 3 Orientierungen (Ratingskala 1= nicht wahrscheinlich bis 5= sehr wahrscheinlich) getrennt nach Profilen, (signifikante Unterschiede für alle 3 Orientierungen ($t(343) > 4.54$, $p < .001$, $d > .49$))

Profile Kausalorientierungen	Autonomie- orientierung	Kontroll- orientierung	Unpersönliche Orientierung
Profil E-AO ($n = 160$)	4,34	2,55	2,33
	<i>SD</i> 0,35	0,37	0,58
Profil M-KO ($n = 185$)	4,12	3,28	2,60
	<i>SD</i> 0,41	0,38	0,51

2.3 Analysen

Um zu überprüfen, ob es zwischen den Profilen Unterschiede im Hinblick auf die Befriedigung der psychologischen Basisbedürfnisse gibt, wurde eine multivariate Varianzanalyse mit dem Profil als Zwischensubjektvariable und den Variablen zur Bedürfnisbefriedigung als Innersubjektvariable berechnet. Post Hoc wurden die Unterschiede aufgrund der homogenen Varianzen mit dem *Scheffé-Test* analysiert. Der Zusammenhang zwischen der Befriedigung der psychologischen Bedürfnisse

und der wahrgenommenen Autonomie wurde mittels Korrelationsanalysen überprüft. Wie sich die wahrgenommene Autonomie in Bezug auf manipulierte Lehrveranstaltungsbeschreibungen unterscheidet, wurde mithilfe einer univariaten Varianzanalyse mit der LV-Beschreibung als Zwischensubjektvariable und der wahrgenommenen Autonomie als Innersubjektvariable geprüft. Die Beziehungen zwischen der Kausalorientierung, der Bedürfnisbefriedigung der psychologischen Basisbedürfnisse und der wahrgenommenen Autonomie im Studium und in Bezug auf die manipulierten Lehrveranstaltungen wurden schließlich in einem Pfadmodell analysiert.

2.4 Ergebnisse

2.4.1 Kausalorientierungen, Befriedigung der psychologischen Basisbedürfnisse und wahrgenommene Autonomie

Die auf den Kausalorientierungen basierenden zwei Profile (E-AO und M-KO) unterscheiden sich signifikant hinsichtlich der Befriedigung der Bedürfnisse nach Autonomie ($F(1)= 18.39, p < .001, \eta^2 = .051$), nicht aber nach Kompetenz ($F(1)= 3.44, p = .065, \eta^2 = .010$) und nach sozialer Einbindung ($F(1)= .379, p = .539, \eta^2 = .001$). Nachstehend finden sich die Skalenmittelwerte für die Befriedigung der psychologischen Basisbedürfnisse getrennt für die zwei Profile.

Tabelle 3: Mittelwerte auf den Skalen zur Befriedigung der psychologischen Basisbedürfnisse getrennt nach Profilen

Profile Kausalorientierungen	Bedürfnis nach Autonomie	Bedürfnis nach Kompetenz	Bedürfnis nach sozialer Einbindung
Profil E-AO	2,52	3,67	3,76
SD	0,61	0,65	0,87
Profil M-KO	2,23	3,80	3,81
SD	0,65	0,70	0,83

Die resultierende Bedürfnisbefriedigung korreliert positiv und signifikant mit der wahrgenommenen Autonomie im Studium ($r = .444, p < .001$). Sieht man sich die Zusammenhänge für die Skalen Befriedigung des Bedürfnisses nach Autonomie, Befriedigung des Bedürfnisses nach Kompetenz und Befriedigung des Bedürfnisses nach sozialer Einbindung gesondert an, so zeigt sich kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Befriedigung des Bedürfnisses nach Autonomie und der wahrgenommenen Autonomieförderung, jedoch ergeben sich signifikante Zusammenhänge zwischen der Befriedigung des Bedürfnisses nach Kompetenz ($r = .270, p < .001$) bzw. der Befriedigung des Bedürfnisses nach sozialer Einbindung ($r = .120, p < .05$) und dem Autonomieerleben im Studium.

Tabelle 5: $n = 351$ (Variablen 8. $n = 180$; 9. $n = 171$)

	Korrelationen						
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. Befriedigung der psych. Bedürfnisse	-	,109*	-,037	-,171**	,444**	,225**	,115
2. Autonomieorientierung		-	-,056	-,170**	-,007	,173*	,164*
3. Kontrollorientierung			-	,207**	,017	-,009	,088
4. Unpersönliche Orientierung				-	,059	-,005	,102
5. Wahrgenommene Autonomie im LA-Studium					-	,292**	,120
6. Wahrgenommene Autonomie in der LV (Version Autonomie)						-	-
7. Wahrgenommene Autonomie in der LV (Version Kontrolle)							-

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von $p < 0.01$ (zweiseitig) signifikant.

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von $p < 0.05$ (2-seitig) signifikant.

2.4.2 Wahrgenommene Autonomie in Bezug auf manipulierte Lehrveranstaltungsbeschreibungen

Alle Studierenden – ungeachtet ihrer Kausalorientierungsprofile – nehmen im Vergleich zu der Gruppe mit den Beschreibungen in kontrollierender Sprache bei autonomiefördernd formulierten Lehrveranstaltungsbeschreibungen mehr Autonomie wahr. Beim Vergleich zwischen den beiden Lehrveranstaltungsbeschreibungen zeigt sich ein signifikanter Unterschied zugunsten der autonomiefördernden LV-Beschreibung zwischen den beiden Gruppen ($F(1) = 18,53$, $p < .001$, $\eta^2 = .050$). In autonomiefördernden LV-Beschreibungen sehen alle Studierende deren eigene Zielvorstellungen, Interessen und Lernbedingungen besser verwirklicht.

Tabelle 6: $n = 185$ (M-KO) $n = 160$ (E-AO), (Variablen LV Beschreibung: $n = 95/90$ für die autonomiefördernde Version, $n = 81/79$ für die kontrollierende Version, getrennt nach E-AO/M-KO).

Profile Kausalorientierungen	Wahrgenommene Autonomie im Studium	Wahrgenommene Wahlmöglichkeiten und Interner Handlungsursprung	Interesse und Relevanz	Wahrgenommene Autonomie LV Version AUTONOMIE	Wahrgenommene Autonomie LV Version KONTROLLE
Profil E_AO	2,95	2,71	3,42	3,30	2,88
<i>SD</i>	0,94	0,97	1,02	0,98	1,15
Profil M_KO	2,83	2,56	3,35	3,41	2,93
<i>SD</i>	0,65	0,65	0,83	0,78	0,92

2.4.3 Beziehungen zwischen Kausalorientierungen, Befriedigung der psychologischen Basisbedürfnisse und wahrgenommener Autonomie im Studium und in den Lehrveranstaltungen

Über Pfadmodelle, welche die wahrgenommene Autonomie im Studium und in der Lehrveranstaltungsbeschreibung als abhängige Variablen sowie die Kausalorientierungen als unabhängige und die psychologischen Basisbedürfnisse als Mediatorvariablen anführen, wurden die Einflussgrößen nach Testversion und Profiltugehörigkeit getrennt berechnet. Beide Pfadmodelle erreichten mit Berücksichtigung der Kovarianzen ausreichende Modell-Passungen (Version A $\chi^2 = 12.662$; $CFI = 0.974$; $RMSEA = 0.071$; $SRMR = 0.0725$; Version K $\chi^2 = 7.686$; $CFI = 0.860$; $RMSEA = 0.0941$; $SRMR = 0.0303$).

Für beide Versionen ist ersichtlich, dass Kausalorientierungen – im Gesamtmodell – keine signifikanten Beziehungen zur Befriedigung der psychologischen Basisbedürfnisse haben, letztere jedoch ausschlaggebend für die Aufklärung der wahrgenommenen Autonomie im Studium und in der fiktiven, autonomiefördernden Lehrveranstaltungsbeschreibung sind: Zwischen den Basisbedürfnissen und der wahrgenommenen Autonomie im Studium liegen die Koeffizienten zwischen $\beta = .304$ und $.378$ bei dem Profil mit eindeutiger Autonomieorientierung und zwischen $\beta = .515$ und $.556$ bei dem Profil mit moderaten Kausalorientierungen (alle Befunde $p < .001$).

Zwischen den psychologischen Basisbedürfnissen und der wahrgenommenen Autonomie in der fiktiven Lehrveranstaltungsbeschreibung liegt nur in der Berechnung für die autonomiefördernde Version ein positiver und signifikanter ($p < .005$) Effekt vor: $\beta = .223$ für das Profil der eindeutigen Autonomieorientierung und, etwas höher, $\beta = .259$ für das Profil der moderaten Kausalorientierungen. Analog dazu verhalten sich die Korrelationswerte zwischen der wahrgenommenen Autonomie im Studium und in der Lehrveranstaltungsbeschreibung folgendermaßen: Positive Zusammenhänge ($r = .271$; $.303$, $p < .001$) wurden für die autonomiefördernde Version für beide Profile gefunden. In der kontrollierenden Textversion lag nur für das Profil mit moderaten Kausalorientierungen, bei denen die Kontroll- und unpersönliche Orientierung höher ausschlagen als bei dem Profil „eindeutige Autonomieorientierung“, ein positiver Zusammenhang ($r = .318$, $p < .001$) vor.

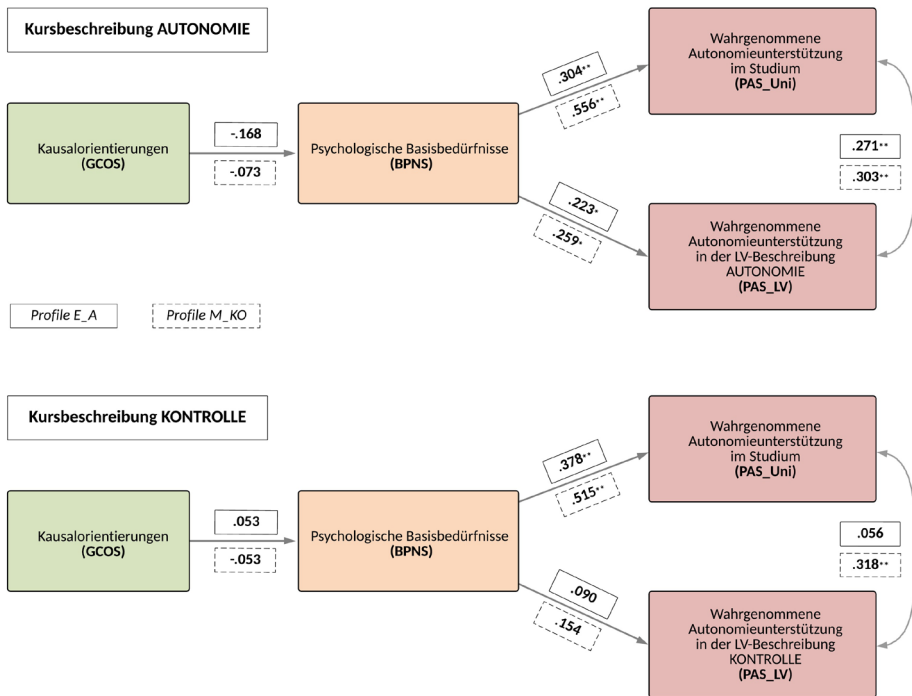


Abbildung 2: Pfadmodell zur Überprüfung der Beziehung zwischen Kausalorientierung, Befriedigung der psychologischen Basisbedürfnisse und wahrgenommene Autonomie, im Studium und in den Lehrveranstaltungen

3 Diskussion

Die Ergebnisse der WASK Studie zeigen unterschiedliche Profile bei Lehramtsstudierenden in Bezug auf ihre motivationalen Kausalorientierungen auf und verdeutlichen den Einfluss der Befriedigung der psychologischen Basisbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung auf die studienbezogene Motivation. Darüber hinaus wurde erstmals ein empirischer Beleg für die positive Wirkung autonomiefördernder Sprache im deutschsprachigen Bereich erbracht.

Die vorliegende Studie verdeutlicht, dass Lehramtsstudierende zu hoher Autonomieorientierung neigen. Während ein Teil dieser Studierenden darüber hinaus niedrige Werte im Bereich der anderen Orientierungen aufweist, hat sich eine Gruppe herauskristallisiert, die neben der Autonomieorientierung signifikant höhere Tendenzen zu Kontroll- und unpersönlichen Orientierungen hat, wenngleich diese insgesamt moderat ausgeprägt sind. Beide Gruppen nehmen im Rahmen ihrer universitären Ausbildung wenig Autonomie wahr, ausgeglichen wird die Befriedigung der psychologischen Bedürfnisse durch eine tendenziell gute Befriedigung der Bedürfnisse nach Kompetenz und sozialer Einbindung im Studium. Dieser Befund könnte darauf hindeuten, dass ein hohes Ausmaß an Reglementierung im

Lehramtsstudium negative Folgen für die Motivation der Studierenden haben kann. Je besser die psychologischen Basisbedürfnisse im Studium befriedigt werden, desto mehr Autonomie nehmen Studierende im Studium wahr. Interessant an den Detailergebnissen in Bezug auf die Formulierung von Ausbildungsinhalten ist, dass die Befriedigung der psychologischen Basisbedürfnisse nur dann in Verbindung mit der wahrgenommenen Autonomie in der Lehrveranstaltung gebracht werden kann, wenn die Beschreibungen Autonomie fördernde Formulierungen enthielten und das ungeachtet der individuellen Kausalorientierungen der Studierenden, denn bei den kontrollierend formulierten Lehrveranstaltungsbeschreibungen konnte keine Beziehung zwischen der Befriedigung der psychologischen Basisbedürfnisse und der wahrgenommenen Autonomie gefunden werden. In anderen Worten ausgedrückt, können bereits bewusste sprachliche Formulierungen der Lehrangebote Identifikationsprozesse bei Studierenden anregen und somit die persönliche Integration der von außen gesetzten Anforderungen mit den eigenen Werten und Zielen fördern und damit bereits vor dem Besuch der Lehrveranstaltung günstige Voraussetzungen schaffen. Relativierend soll an dieser Stelle angemerkt werden, dass die aus einer Querschnittserhebung stammenden Daten auf den Selbsteinschätzungen der Studierenden beruhen und dies die Interpretation der Daten, nicht zuletzt auch aufgrund der Selektivität der Stichprobe, einschränkt und dass zur Absicherung der in weiterer Folge angedachten Implikationen für die Gestaltung tertiärer Lehre längsschnittliche Designs wünschenswert sind.

Überraschend ist, dass die Kausalorientierungen (Deci & Ryan, 1985) in keinem Zusammenhang mit der Befriedigung der psychologischen Bedürfnisse stehen. Ein denkbarer Grund dafür könnte sein, dass sowohl Persönlichkeitsvariablen als auch Kontextfaktoren ausschlaggebend sein können für diese Ergebnisse und um beide Möglichkeiten umfassend zu beleuchten, wird in Folge sowohl auf SDT als auch die PSI-Theorie zurückgegriffen. Die vorliegende Studie spricht dafür, dass Lehramtsstudierende hohe Tendenzen im Bereich der Autonomieorientierung mitbringen. Autonomieorientierte Studierende suchen gemäß SDT soziale Umgebungen, die ihnen selbstbestimmtes Handeln ermöglichen (Niemiec, Ryan & Deci, 2010). Ein universitäres Lehramtsstudium wird den subjektiven Einschätzungen der Studierenden entsprechend nicht als solch ein förderliches Umfeld wahrgenommen. Dafür sprechen die geringen Werte in Bezug auf die wahrgenommene Befriedigung des Autonomiebedürfnisses. Hinsichtlich der wahrgenommenen Autonomieförderung berichten Studierende zwar von moderaten Entsprechungen in Bezug auf ihr Interesse und die Relevanz des Studiums, jedoch werden im Rahmen des Studiums wenig entwicklungsfördernde Wahlmöglichkeiten und ein hohes Ausmaß an Fremdbestimmung wahrgenommen (Metzger et al., 2012; vgl. Reeve et al., 2003). Womit wir bei der paradoxen Situation angekommen sind, in der Lehramtsstudierende hinsichtlich ihrer motivationalen Orientierungen für das Absolvieren des Studiums und die Ausübung des Lehrberufes günstige Voraussetzungen mitbringen, diese jedoch in einem stark reglementierten Studium nicht zur Entfaltung gebracht werden. Für die Gestaltung der Lehrer/innen/bildung bedeutet dies, dass durch bewusste Etablierung von Wahlmöglichkeiten und ein stär-

ker an den individuellen Entwicklungsbedürfnissen der Studierenden orientiertes Studienangebot ein maßgeblicher Beitrag für den Aufbau professioneller Kompetenz im Lehrberuf geleistet werden kann (Baumert & Kunter, 2013), wenngleich diese Überlegungen in den derzeitigen Trends in der Lehrer/innen/bildung bezogen auf Standardisierung und Vereinheitlichung in Clusterverbänden und gemäß den Bologna Strukturen wenig Entsprechung finden.

Bezogen auf die individuellen Voraussetzungen von Lehramtsstudierenden bietet die PSI-Theorie noch einen anderen Erklärungsansatz in Bezug auf den fehlenden Zusammenhang zwischen den motivationalen Kausalorientierungen und der Befriedigung der psychologischen Basisbedürfnisse. Das Studium ist ein (hoffentlich) sehr gut geeigneter Anlass für angehende Lehrer/innen sich mit ihren eigenen Bedürfnissen nach Selbstwertgefühl, Selbstverwirklichung und Persönlichkeitsentfaltung auseinander zu setzen. Die vorliegenden Befunde legen nahe, dass das Lehramtsstudium nicht als äußerer Anlass bzw. als Plattform für das „Leben des Eigenen“ gedeutet wird. Befunde aus der Persönlichkeitsforschung könnten eine mögliche Begründung liefern. Aus diversen Eingangsscreening-Befunden zur Gruppe der Lehramtsaspirant/inn/en ist bekannt, dass insbesondere bei Lehramtsstudentinnen (die derzeit bereits über 75% einer Kohorte ausmachen) die Parameter für Extraversion überdurchschnittlich hoch ausgeprägt sind (der standardisierte Wert liegt etwa bei 114; Eder, 2008). Vor diesem Hintergrund betrachtet ist PSI-theoretisch für die Erklärung dieses erwartungswidrigen Befundes der so genannte „Selbstumgehungseffekt“ interessant (Kuhl, 2001), demzufolge vorhandene negative Signale bzw. Bedrohungen derart „bewältigt“ werden, dass die Betroffenen in den handlungsbahnenden Affekt flüchten (man spricht deshalb auch von der so genannten „Flucht in den positiven Affekt“); dies geschieht aber – da Bedrohungen nicht erfasst werden, um sie in das Selbstsystem zu integrieren – unter „Umgehung der Aktivierung des Selbst“ (Kuhl, 2001). Wenn das Selbst in herausfordernden Situationen, die sich in einem Studium ja ab und an einstellen können – und man beachte, dass Eder insbesondere niedrige Werte im Bereich der Belastbarkeit berichtet (besonders bei Lehramtsstudentinnen; Eder, 2008) – aber nicht aktiviert, sondern umgangen wird, dann können Lehramtsstudierende – im Sinne autonomer Kausalorientierung – ihre eigenen Bedürfnisse nach Selbstwertgefühl, Selbstverwirklichung und Persönlichkeitsentfaltung nicht wahrnehmen und somit auch nicht im Rahmen eines Lehramtsstudiums ausleben. Aus SDT Sicht erscheint es plausibel, dass das niedrige Ausmaß wahrgenommener Autonomieförderung und hoher Fremdbestimmung zu dieser Selbstumgehung maßbeglich beiträgt (Deci & Ryan, 2000).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Studienbedingungen im Lehramtsstudium besser auf die heterogenen Voraussetzungen im Bereich der Motivation und der Persönlichkeit von Lehramtsstudierenden abgestimmt werden können und somit die professionelle Entwicklung angehender Lehrer/innen, hinsichtlich ihrer motivationalen und selbstregulativen Kompetenzen, gezielt unterstützt werden kann (vgl. Brahm & Gebhardt, 2011). Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass eine autonomiesensible Gestaltung universitärer Rahmenbedingungen im

Lehramtsstudium Studierende durch eine bessere Befriedigung ihrer Basisbedürfnisse im Prozess einer Identifikation mit ihrer akademischen Ausbildung unterstützen würde; eine solche Unterstützung scheint auch durch die Verwendung einer autonomiefördernden curricularen Sprache möglich zu sein (Deci & Ryan, 2012), was interessante Perspektiven für die zukünftige Gestaltung universitärer Lehrveranstaltungen und Curricula eröffnet.

Literatur

- Akaike, H. (1987). Factor analysis and AIC. *Psychometrika*, 52 (3), 317–332.
- Assor, A., Kaplan, H. & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent. Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 7 (2), 261–278.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2013). The COACTIV Model of Teachers' Professional Competence. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers* (S. 25–48). Boston, MA: Springer US.
- Black, A. E. & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry. A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84 (6), 740–756.
- Brahm, T. & Gebhardt, A. (2011). Motivation deutschsprachiger Studierender in der „Bologna-Ära“. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 6 (2), 15–29.
- Brislin, R. W. (1980). Translation and content analysis of oral and written materials. In H. C. Triandis & J. W. Berry (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology* [Methodology Volume 2] (389–444). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale. Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19 (2), 109–134.
- 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.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. In R. M. Ryan (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Human Motivation* (Oxford library of psychology, S. 85–107). New York: Oxford University Press.
- Eder, F. (2008). Persönlichkeitsmerkmale von Lehramtsstudierenden. In F. Eder (Hrsg.), *Gerechtigkeit und Effizienz im Bildungswesen. Unterricht, Schulentwicklung und LehrerInnenbildung als professionelle Handlungsfelder* (Österreichische Beiträge zur Bildungsforschung, Bd. 6, S. 273–293). Wien: Lit.
- Edmunds, J., Ntoumanis, N. & Duda, J. L. (2008). Testing a self-determination theory-based teaching style intervention in the exercise domain. *European Journal of Social Psychology*, 38 (2), 375–388.
- Hagger, M. S. & Chatzisarantis, N. L. (2011). Causality orientations moderate the undermining effect of rewards on intrinsic motivation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 47 (2), 485–489.
- Hambleton, R. K. (1996). *Guidelines for adapting educational and psychological tests*. New York: Paper presented at the annual meeting of the National Council on Measurement in Education.
- Knee, C. R., Patrick, H., Vietor, N. A., Nanayakkara, A. & Neighbors, C. (2002). Self-Determination as Growth Motivation in Romantic Relationships. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 609–619.

- Koestner, R. & Zuckerman, M. (1994). Causality Orientations, Failure, and Achievement. *Journal of Personality*, 62 (3), 321–346.
- Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit. Interaktionen psychischer Systeme*. Göttingen [u.a.]: Hogrefe.
- Liu, W. C., Wang, J. C. K. & Ryan, R. M. (Hrsg.). (2016). *Building autonomous learners. Perspectives from research and practice using self-determination theory*. Singapore: Springer.
- Martinek, D. (2012). *Selbstbestimmung und Kontrollreduzierung in Lehr- und Lernprozessen* (Studien zur Schulpädagogik, Bd. 72). Hamburg: Kovac.
- Metzger, C., Schulmeister, R. & Martens, T. (2012). Motivation und Lehrorganisation als Elemente von Lernkultur. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 7 (3), 36–50.
- Niemiec, C. P., Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2010). Self-determination theory and the relation of autonomy to self-regulatory processes and personality development. In R. H. Hoyle (Hrsg.), *Handbook of personality and self-regulation* (S. 169–191). Chichester, U.K.: Wiley-Blackwell.
- Noels, K. A., Clement, R. & Pelletier, L. G. (1999). Perceptions of Teachers' Communicative Style and Students' Intrinsic and Extrinsic Motivation. *The Modern Language Journal*, 83 (1), 23–34.
- Nylund, K. L., Asparouhov, T. & Muthén, B. O. (2007). Deciding on the Number of Classes in Latent Class Analysis and Growth Mixture Modeling: A Monte Carlo Simulation Study. *Structural Equation Modeling*, 14 (4), 535–569.
- Prenzel, M. (1996). Bedingungen für selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen im Studium. In J. Lompscher & H. Mandl (Hrsg.), *Lehr- und Lernprobleme im Studium. Bedingungen und Veränderungsmöglichkeiten* (S. 11–22). Bern [u.a.]: Huber.
- Reeve, J., Bolt, E. & Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers. How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91 (3), 537–548.
- Reeve, J. & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98 (1), 209–218.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S. & Barch, J. (2004). Enhancing Students' Engagement by Increasing Teachers' Autonomy Support. *Motivation and Emotion*, 28 (2), 147–169.
- Reeve, J., Nix, G. & Hamm, D. (2003). Testing models of the experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of Educational Psychology*, 95 (2), 375–392.
- Reeve, J. & Cheon, S. H. (2014). An Intervention-Based Program of Research on Teachers' Motivating Styles. In A. S. Karabenick & T. C. Urdan (Hrsg.), *Motivational Interventions* (Advances in motivation and achievement, v. 18, First edition, S. 293–339). United Kingdom: Emerald Group.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological Needs and the Facilitation of Integrative Processes. *Journal of Personality*, 63 (3), 397–427.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectic perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Hrsg.), *Handbook of self-determination research* (S. 3–33). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Press.
- Schwarz, G. (1978). Estimating the Dimension of a Model. *The Annals of Statistics*, 6 (2), 461–464.
- Sheldon, K. M. & Filak, V. (2008). Manipulating autonomy, competence, and relatedness support in a game-learning context. New evidence that all three needs matter. *British Journal of Social Psychology*, 47 (2), 267–283.
- Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B. & Dochy, F. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 79 (1), 57–68.

- Su, Y.-L. & Reeve, J. (2010). A Meta-analysis of the Effectiveness of Intervention Programs Designed to Support Autonomy. *Educational Psychology Review*, 23 (1), 159–188.
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., Witte, H., Soenens, B. & Lens, W. (2010). Capturing autonomy, competence, and relatedness at work. Construction and initial validation of the Work-related Basic Need Satisfaction scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83 (4), 981–1002.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A. et al. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure. Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction*, 22 (6), 431–439.
- Vermunt, J. K. & Magidson, J. (2016). *Technical Guide for Latent GOLD 5.1: Basic, Advanced, and Syntax*. Belmont, MA: Statistical Innovations Inc.
- Wildt, J. (2004). “The shift from teaching to learning” – Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In H. Ehlert & U. Welbers (Hrsg.), *Qualitätssicherung und Studienreform. Strategie- und Programmentwicklung für Fachbereiche und Hochschulen im Rahmen von Zielvereinbarungen am Beispiel der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf* (S. 168–178). Düsseldorf: Grupello Verlag.
- Zumbach, J. & Astleitner, H. (2016). *Effektives Lehren an der Hochschule*. Stuttgart: Kohlhammer.

Anhang

Im letzten Teil des Fragebogens wurde eine manipulierte Lehrveranstaltungsbeschreibung in zwei Versionen (Version A: autonomiefördernde Formulierungen; Version K: kontrollierende Formulierungen) präsentiert, die in Bezug auf die wahrgenommene Autonomieförderung evaluiert wurde.

Version Autonomie	Version Kontrolle
Lehrveranstaltung: Unterricht gestalten Formaler Hinweis: Für den Besuch dieser Lehrveranstaltung ist das Absolvieren der STEOP Voraussetzung. Informationen zur Lehrveranstaltung Zukünftige Lehrer/innen begegnen im Beruf stetig neuen Herausforderungen und in dieser Lehrveranstaltung wird versucht, Ihnen an Hand wissenschaftlicher Theorien und Modelle ein vielfältiges Handlungsspektrum näher zu bringen, auf das Sie dann in der Praxis flexibel zugreifen können. Sie werden dazu ermutigt, sich mit empirischen Ergebnissen zu bildungswissenschaftlichen Themenstellungen Ihrer Wahl auseinanderzusetzen und den praktischen Ertrag dieser Studien in der Gruppe zu diskutieren. Es ist uns ein Anliegen, aktuelle Fragen der Unterrichtsqualität anzusprechen und diese mit Ihren individuellen Vorstellungen von einer ansprechenden Unterrichtsgestaltung zu verbinden. Sie werden dazu angeregt, sich kritisch mit Ihren subjektiven Zugängen auseinanderzusetzen und Sie werden sogenannte Tiefenstrukturen kennenlernen, die den Unterricht mitunter ungewollt beeinflussen. Ziel dieser Veranstaltung ist es, dass Sie mit Hilfe theoretisch fundierter Modelle eigene Stundenentwürfe erstellen können. Möglichkeiten der Konzeption sinnvoller und motivierender Lernaufgaben werden ebenso thematisiert wie zeitgemäße Lehrplanbezüge. Ein Schwerpunkt der Veranstaltung widmet sich dem Umgang mit heterogenen Lerngruppen. Unterstützend können Sie sich dabei an Prinzipien der Individualisierung und Differenzierung orientieren, die wir Ihnen in der Lehrveranstaltung näher bringen wollen. Abgerundet werden Ihre Überlegungen für eine konkrete Stundenplanung mit Vorschlägen für den förderlichen Einsatz von Medien im Unterricht und einer fairen und transparenten Leistungsbeurteilung. Sie bekommen die Gelegenheit Ihre Unterrichtsentwürfe mit der Lehrveranstaltungsleitung zu besprechen und diese in der Praxis umzusetzen. Wir empfehlen Ihnen dabei eine Videoaufzeichnung zu machen, die Sie dann für Ihre individuelle Evaluation heranziehen können. Dabei entscheiden Sie, ob und welche Auszüge von der Videoaufzeichnung Sie mit der Gruppe teilen möchten.	Lehrveranstaltung: Unterricht gestalten Wichtig: Für den Besuch dieser Lehrveranstaltung MÜSSEN sie die STEOP positiv absolviert haben, ansonsten DÜRFEN Sie nicht teilnehmen! Informationen zur Lehrveranstaltung Zukünftigen Lehrer/inne/n sollte es ein Anliegen sein, sich mit wichtigen wissenschaftlichen Theorien und Modellen, die für eine zeitgemäße Unterrichtsplanung erforderlich sind, auseinanderzusetzen. In der Veranstaltung wird dieser Forderung Rechnung getragen. Um diese Kompetenz zu erwerben, müssen Sie sich intensiv mit wichtigen Ergebnissen der empirischen Forschung beschäftigen. Darüber hinaus wird von Ihnen erwartet, dass Sie sich mit aktuellen Fragen hinsichtlich der Unterrichtsqualität auseinandersetzen. Lehrpersonen sollten Ihre subjektiven Zugänge immer kritisch hinterfragen und die Tiefenstrukturen von Unterricht systematisch analysieren können. In dieser Veranstaltung haben Sie eigene Stundenentwürfe zu skizzieren. Sie müssen für die Unterrichtsplanung auf theoretisch fundierte Modelle aus der bildungswissenschaftlichen Literatur zurückgreifen und den momentanen Lehrplanforderungen gerecht werden. Es wird Ihre Aufgabe sein, sinnvolle Aufgaben für Ihr Unterrichtsfach zu konzipieren, die Ihre Schüler/innen sowohl bilden als auch ausreichend motivieren. Sie sollten bei Ihrer Planung den Umgang mit heterogenen Lerngruppen und Prinzipien der Individualisierung und Differenzierung angemessen berücksichtigen, da dies für eine/n zukünftige/n Lehrer/in unumgänglich ist. Darüber hinaus werden Sie dazu angehalten, den Einsatz von Medien zeitgemäß zu gestalten und Ihre Unterrichtsplanungen müssen mit konkreten Maßnahmen für eine konsequente Leistungsbeurteilung ergänzt werden. Ihre Unterrichtsentwürfe werden von der Lehrveranstaltungsleitung einer kritischen Prüfung unterzogen und wenn diese den Anforderungen entsprechen, dann sollten Sie die Einheit in der Praxis umsetzen und dabei eine Videoaufzeichnung führen. Diese wird anschließend an Hand der Kriterien für einen qualitativ hochwertigen Unterricht analysiert.

Die Bedeutung der sozialen Einbindung für die autonome Motivation und das Wohlbefinden im Lehramtsstudium

Der Beitrag untersucht auf der Basis der Selbstbestimmungstheorie (Self-determination theory SDT; Ryan & Deci, 2017) die Bedeutung der sozialen Einbindung im Lehramtsstudium für die autonome Lernmotivation. Dabei wird zwischen den sozialen Kontakten der Studierenden zum Lehrpersonal (RF = Relatedness Faculty) und der Einbindung in die studentische Peergroup (RS = Relatedness Students) unterschieden. Zudem wird untersucht, inwiefern die Qualität der sozialen Einbindung auch für das Wohlbefinden der Studierenden (Lebenszufriedenheit und positiver Affekt) prädiktiv ist. Die Befunde zeigen, dass die autonomen Formen der Motivation vor allem durch die RF und weniger durch RS erklärt werden können. Die RS ist vor allem für die Lebenszufriedenheit und RF für positiven Affekt erklärungsstark. Ein Modell, das die Formen autonomer Motivation als Mediatoren für den Zusammenhang von RF und positivem Affekt konzipiert, kann bestätigt werden.

Schlagworte: Selbstbestimmungstheorie, soziale Einbindung, autonome Lernmotivation, Wohlbefinden, positiver Affekt, Lehrer/innen/bildung

Based on self-determination theory (SDT; Ryan & Deci, 2017), the present article focuses on the impact of social relatedness of students in teacher training on their autonomous learning motivation. Thereby, a distinction has to be made between the social relatedness of students to faculty (RF=relatedness faculty) and their relatedness to other students through inclusion into the peer group (RS=relatedness students). Moreover, the correlation between the quality of social relatedness and students' wellbeing (life satisfaction and positive affect) are examined. The results show that autonomous forms of motivation are stronger connected to RF than to RS; the latter is rather related to life satisfaction, while RF can be affiliated with positive affect. These findings confirm a model that suggests forms of autonomous motivation as mediators for the correlations between RF and positive affect.

Keywords: Self-determination theory, social relatedness, autonomous learning motivation, wellbeing, positive affect, teacher education

1 Einleitung

In Zeiten von Massenuniversitäten, knappen personellen Ressourcen im Hochschulsystem und der Forcierung von E-Learning hat man sich teilweise schon daran gewöhnt, dass Studierende kaum noch Kontakt zu den Lehrenden haben. Ob sich die Reduzierung der Quantität vor allem des informellen Kontakts außerhalb von Lehrveranstaltungen (vgl. z.B. Cotten & Wilson, 2006) auf das studienbezogene Erleben und Verhalten von Studierenden auswirkt, ist eine empirisch zu klärende Frage, die bislang kaum Gegenstand der Forschung war (siehe Hagenauer & Volet, 2014a). Im Gegensatz dazu wissen wir relativ viel über die Prozesse und Auswirkungen der Quantität und Qualität der Lerner-Lehrenden-Interaktionen bzw. der sozialen Einbindung im Schulkontext (Juvonen, 2006).

Die wissenschaftliche Relevanz des Forschungsfelds ergibt sich aber nicht nur aus dem Forschungsdefizit bzgl. des tertiären Bildungssystems, sondern auch aus

der Erkenntnis, dass das grundlegende Bedürfnis nach sozialer Zugehörigkeit das Erleben und Verhalten von Menschen signifikant bestimmt (Baumeister & Leary, 1995). Seit der Publikation der grundlegenden Arbeit von Baumeister und Leary finden sich zunehmend mehr Forschungsbefunde unterschiedlicher Provenienz, die sich mit der Bedeutung der sozialen Zugehörigkeit sowie ihrer vielschichtigen Rollen in Bildungsprozessen befassen. Auch wenn die Befundlage relativ dünn ist, konnte beispielsweise gezeigt werden, dass ein qualitativ hochwertiges Gefühl der Verbundenheit mit dem universitären Lehrpersonal oder den studentischen Peers Lernmotivation, Studienleistung, berufsrelevantes Wissen, Persistenz im Studium, Studienzufriedenheit und Wohlbefinden bei Studierenden vorhersagen (z.B. Beachboard, Beachboard, Li & Adkinson, 2011; Furrer & Skinner, 2003; Müller & Palekčić, 2005a; Müller, Palekčić, Beck & Wanninger, 2006; Niemiec & Ryan, 2009; Tezci, Sezer, Gurgan & Aktan, 2017). Zudem hat die Forschung der letzten Jahrzehnte immer wieder darauf hingewiesen, dass die soziale Einbindung an den Universitäten wesentlich für die Prävention gegen Studienabbruch ist (vgl. Heublein, 2014; Tinto, 1975; Pascarella & Terenzini, 2005). Die Drop-out-Raten sind (besonders an österreichischen Universitäten) im Lehramt sehr hoch (bis zu 70%). Dies liegt empirischen Befunden zufolge auch an der mangelnden wahrgenommenen sozialen Zugehörigkeit im Studium (Heublein, 2014). Ein Studienabbruch ist jedoch mit z.T. immensen individuellen, institutionellen und letztlich auch mit hohen gesamtgesellschaftlichen Folgekosten verbunden.

Für die Lehrer/innen/ausbildung hat die soziale Einbindung schon im Studium eine besondere Relevanz. Lehrer/innen gestalten für Schüler/innen Lernumwelten, in denen die Qualität der sozialen Interaktionen und das Gefühl der Zugehörigkeit wesentlich zum Lernerfolg beitragen können. Das Erleben der sozialen Einbindung im Studium könnte eine gewisse Sozialisationswirkung haben und die Bedeutung der Qualität sozialer Interaktionen bei Lehramtsstudierenden stärker kognitiv verankern. Eine solche Wirkung konnte beispielsweise bei Medizinstudierenden gezeigt werden, die im Studium in ihrer Autonomie unterstützt wurden und später dazu tendierten, auch die Autonomie der Patient/innen im Therapieprozess zu fördern (Williams & Deci, 1999).

Ein besonderes, für die soziale Einbindung relevantes Phänomen im Lehramtsstudium an der Universität ist, dass die Studierenden an unterschiedlichen Organisationseinheiten bzw. Institutionen studieren und Lehrveranstaltungen zu den Unterrichtsfächern, zur Fachdidaktik, zur Bildungswissenschaft und zur Schulpraxis nicht nur räumlich disloziert sind, sondern auch fachkulturell z.T. deutlich verschieden sind. Dies kann die soziale Beziehung z.B. zum Lehrpersonal erschweren.

Die meisten der hier exemplarisch aufgeworfenen Fragen zur Relevanz der sozialen Einbindung in der Lehrer/innen/ausbildung und im Lehrberuf sind empirisch weitgehend ungeklärt.

In diesem Beitrag soll auf Basis der SDT (Ryan & Deci, 2017) untersucht werden, wie Lehramtsstudierende in die studentische Peergroup und in die Gruppe der Lehrenden sozial eingebunden sind. Zudem gehen wir der Frage nach, inwiefern die soziale Einbindung Formen der autonomen Motivation im Studium sowie

das Wohlbefinden von Studierenden erklären kann. Damit soll die Forschungslücke hinsichtlich der Bedeutung der sozialen Einbindung im Studium etwas geschlossen und der Diskurs über mögliche Ansatzpunkte zur Verbesserung der Studienqualität – insbesondere für das Lehramtsstudium – angeregt werden.

Im folgenden Abschnitt wird die SDT kurz erläutert (vgl. den einleitenden Beitrag in diesem Band) und vor allem die Bedeutung der sozialen Einbindung für die Qualität der Lernmotivation fokussiert. Anschließend werden relevante Befunde im Sinne eines Reviews vorgestellt und kommentiert.

2 Theoretischer Hintergrund

In der SDT werden unterschiedliche Qualitäten der Motivation (Regulationsstile) unterschieden, welche in einem systematischen Zusammenhang mit kognitiven Prozessen, dem emotionalen Erleben und dem Verhalten stehen (Deci & Ryan, 1985; Guay, Ratelle & Chanal, 2008; Ryan & Deci, 2000, 2017). Dieser systematische Zusammenhang ist darauf zurückzuführen, dass die Regulationsstile mit einem unterschiedlichen Grad an Selbstbestimmung assoziiert sind. Qualitativ hochwertige Formen der Motivation, welche positive Auswirkungen begünstigen, zeichnen sich durch ein hohes Maß an Selbstbestimmung aus. Die SDT unterscheidet neben der intrinsischen Motivation, die mit Freude, Wissbegierde und Interesse einhergeht, vier motivationale Regulationsstile extrinsischer Motivation, die sich auf einem Kontinuum der Selbstbestimmung mit den Endpunkten Kontrolle und Selbstbestimmung anordnen lassen: Die *externale Regulation* entspricht dem klassischen Verständnis der extrinsischen Motivation, wird von den handelnden Personen als kontrolliert wahrgenommen und basiert auf Belohnungen oder der Vermeidung von negativen Konsequenzen. Die *introjierte Regulation* zielt auf selbstwertbezogene Aspekte ab, wie die Vermeidung eines schlechten Gewissens oder eine vorteilhafte Selbst- und Fremddarstellung. Sie ist mit einem Gefühl geringer Selbstbestimmung assoziiert. Die *identifizierte Regulation* geht mit höherer erlebter Selbstbestimmung einher und liegt dann vor, wenn selbstgesteckte Handlungsziele verfolgt werden, die entsprechende Handlung jedoch nicht als angenehm oder interessant wahrgenommen wird. In der SDT wird ein vierter Regulationsstil der extrinsischen Motivation, die *integrierte Regulation*¹, unterschieden, die mit der höchsten Selbstbestimmung einhergeht und der intrinsischen Motivation konzeptionell sehr ähnlich ist. Handelt ein Individuum auf der Ebene der integrierten Regulation, dann ist es in der Lage, die äußere Regulation kohärent in das Selbstkonzept zu integrieren, obwohl die Handlung selbst nicht als intrinsisch motiviert wahrgenommen wird (vgl. Ryan & Deci, 2017 sowie den einleitenden Beitrag in diesem Band).

1 In vielen Konzeptualisierungen auf der Basis der SDT wird der integrierte Regulationsstil nicht separat ausgewiesen, da er der intrinsischen Motivation sehr ähnelt und insbesondere von jüngeren Personen schwer einschätzbar ist (vgl. auch Ryan & Connell, 1989; Vallerand et al., 1992).

Die SDT geht zudem davon aus, dass die Entwicklung und Aufrechterhaltung selbstbestimmter Formen der Motivation (intrinsische Motivation, integrierte und identifizierte Regulation) von der Befriedigung der drei grundlegenden psychologischen Bedürfnisse (Basic Needs) nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung abhängig ist. Sozial eingebunden zu sein bedeutet, dass man sich von wichtigen anderen Personen angenommen und ernst genommen fühlt. Das Gefühl der Zugehörigkeit kann sich dabei auf Aspekte der Unterstützung und des Helfens (care) wie auch auf die emotionale Verbundenheit (emotional relatedness) beziehen. Im Hochschulkontext kann die soziale Einbindung sowohl die Peergroup der Mitstudierenden als auch das Lehrpersonal betreffen, wobei Forschungsbefunde zeigen, dass das Gefühl der Zugehörigkeit an der Hochschule besonders durch die Peergroup bestimmt ist (Strauss & Volkwein, 2004). Zudem gibt es Hinweise dafür, dass die soziale Einbindung je nach Kultur und Setting wichtiger für die Erklärung autonomer Formen der Motivation ist als die anderen beiden Basic Needs (z.B. Müller & Palekčić, 2005a).

Im Folgenden werden Forschungsergebnisse vorgestellt, die sich auf die soziale Einbindung mit den Mitstudierenden (RS = Relatedness Students) und/oder auf die soziale Beziehung zwischen Studierenden und Lehrenden (RF = Relatedness Faculty) beziehen.

3 Empirische Befunde

In Bildungseinrichtungen befinden sich Lernende in sozialen Beziehungen mit dem Lehrpersonal und den Peers, deren Qualität in einem Zusammenhang mit lernrelevanten Auswirkungen steht (Song, Bong, Lee & Kim, 2015). Song und Kolleg/innen (2015) haben beispielsweise einen Zusammenhang zwischen den Beziehungen zu den Eltern und Peers und Leistung, „mastery goals“ sowie Leistungsvermeidung und Leistungsangst bei Schüler/innen der Sekundarstufe nachgewiesen. Für Studierende an Universitäten finden sich insgesamt wenige Untersuchungen, die Effekte von RF und RS untersuchen. Besonders hinsichtlich der unabhängigen Variablen „Wohlergehen“ und „selbstbestimmte Motivation im Studium“ ist die Anzahl der belastbaren Befunde überschaubar:

Hagenauer, Gläser-Zikuda und Moschner (2017) fanden niedrige bis moderate Korrelationen zwischen der sozialen Beziehungsqualität mit den Kommiliton/inn/en und den Lehrenden (operationalisiert als „interpersonal RF“ und „professional RF“) und Commitment, Lebenszufriedenheit und positiven Emotionen. Auch in postgraduierten Studiengängen beeinflusst die Qualität des sozialen Kontakts zu den Fakultätsmitgliedern (RF) die Wahrscheinlichkeit, das Studium auch zu beenden, und geht mit einer kürzeren Dauer des Studiums einher (Baird, 1990; D’Andrea, 2002).

Soziale Einbindung und Motivation im Studium

Es finden sich Hinweise für die Bedeutung der Befriedigung der Basic Needs für die autonome Motivation im Studium, z.B. für Musikstudent/inn/en (Evens & Bonneville-Roussy, 2015), im Medizinstudium (Black & Deci, 2000; Prenzel, Eitel, Holzbach, Schoenheinz & Schweiberer, 1993), im Jurastudium (Sheldon & Krieger, 2007), in verschiedenen geistes- und sozialwissenschaftlichen Studiengängen (z.B. Müller & Palekčić, 2005a) oder für Collegestudierende unterschiedlicher Fächer (Pan & Gauvain, 2012). Allerdings fokussieren die wenigsten dieser Studien explizit und differenziert die Bedeutung der sozialen Einbindung für die autonome Motivation im Studium. Für Lehramtsstudierende konnten Rösler und Kolleg/innen (Rösler, Zimmermann, Bauer, Möller & Retelsdorf, 2016) zeigen, dass die soziale Einbindung im Studium das Studieninteresse moderat vorhersagen kann. Da das Interesse und die intrinsische Motivation konzeptionell sehr ähnlich sind, sind diese Befunde auch für die vorliegende Studie relevant (vgl. Krapp, 2002).

Legault, Green-Demers und Pelletier (2006) liefern Belege, dass nicht nur RS und RF, sondern auch die studienbezogene soziale Unterstützung von den Eltern der Studierenden die Studienleistungen, die Retention im Studium sowie die Motivation erklären kann (vgl. auch Pascarella & Terenzini, 2005). Zu ähnlichen Befunden kommen auch Freeman, Anderman und Jensen (2007), die einen bedeutenden Zusammenhang zwischen wahrgenommener sozialer Zugehörigkeit in Kursen bzw. am Campus und der intrinsischen Motivation im Studium berichten. Fryer und Bovee (2016) konnten demonstrieren, dass auch in universitären E-Learning-Kursen die Unterstützung der Lehrpersonen für die Motivation bedeutsam war. Rugutt und Chemosit (2009) zeigten in einer repräsentativen Studie mit 2190 Studierenden, dass RS sowie RF über ein Drittel der Varianz der Motivation im Studium erklären können. In dieser Studie waren die sozialen Beziehungen zu Lehrenden etwas erklärungsstärker für die Motivation als die Einbindung in die Peergroup. Allerdings operationalisiert die Studie die Motivation im Sinne von „Encouragement“ und beschreibt damit eher eine Umweltbedingung als das motivationale Geschehen eines Individuums. Auch Komarraju, Musulkin und Bhattacharya (2010) fanden moderate Zusammenhänge zwischen Dimensionen der Student/innen-Professor/innen-Interaktion und intrinsischer Motivation (gemessen mit der Academic Motivation Scale, AMS; Vallerand et al., 1992).

Es gibt auch Hinweise dafür, dass, in Abhängigkeit vom kulturellen und situativen Kontext, die soziale Einbindung einen höheren Stellenwert für die autonome Motivation hat als die Befriedigung der anderen beiden Basic Needs (Autonomie und Kompetenz). So konnten in kollektivistischen Kulturen mittlere Korrelationen von sozialer Einbindung in die Studierendengruppe und in die Fakultät mit intrinsischer Lernmotivation im Studium gefunden werden (Müller & Louw, 2004; Müller & Palekčić, 2005a). Im Längsschnitt erwies sich die soziale Einbindung (RF und RS) im Vergleich zu den anderen Basic Needs als besserer Prädiktor für selbstbestimmte Motivation im Studium (Müller & Palekčić, 2005b). Weitere bisher nicht publizierte Analysen der Daten aus den soeben zitierten Studien zeigten, dass insbesondere die

RF für die Prognose der intrinsischen Motivation und der identifizierten Regulation im Studium verantwortlich ist und weniger die RS².

Pan und Gauvain (2012) fanden ebenfalls positive Korrelationen zwischen Einbindung in die studentische Peergroup und autonomer Motivation in den ersten beiden Studienjahren. Leider sind uns keine weiteren Studien mit Studierendenpopulationen bekannt, die Zusammenhänge von RS und sowohl intrinsischer Motivation als auch identifizierter Regulation berichten.

Insgesamt ist die Befundlage aber nicht völlig eindeutig, da die drei grundlegenden Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung je nach Situation und kulturellem Kontext z.T. unterschiedliche prädiktive Effekte für die selbstbestimmte Motivation zeigen. So konnte in der Studie von Faye und Sharpe (2008) nur die wahrgenommene Kompetenzunterstützung, nicht aber die anderen beiden Needs die intrinsische Motivation erklären.

Für *Lehramtsstudierende* finden sich kaum Befunde zur Intensität und Qualität der sozialen Einbindung im Studium und zur Motivation der Studierenden. Dies ist erstaunlich, da für Lehramtsstudierende, die in ihrem späteren Berufsleben täglich mit der Gestaltung von Beziehungen zu tun haben, die universitäre Lernumwelt vermutlich von besonderer Relevanz für akademische Ergebnisse und den späteren Beruf ist. Dies zeigt sich zum Beispiel darin, dass die soziale Einbindung bei im Beruf stehenden Lehrpersonen für das Engagement und die wahrgenommene Freude am Beruf erklärungsstark ist (Klassen, Perry & Frenzel, 2012). Aber auch schon im studienbegleitenden Praktikum hängt die Beziehungsqualität zu den Schüler/innen mit positiven Emotionen und wahrgenommener Wirksamkeit der angehenden Lehrer/innen zusammen (Evelein, Korthagen & Brekelmans, 2008).

Eine der wenigen Studien mit Lehramtsstudierenden konnte zeigen, dass die soziale Unterstützung durch die Familie, Freunde und durch eine – aus Sicht der Studierenden – signifikante Person die Motivation im Studium (gemessen mit der „Motivational Strategies Scale“ nach Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie, 1991) moderat erklären kann (Tezci et al., 2017). In der Studie wird allerdings die soziale Unterstützung von Lehrpersonen nur dann thematisiert, wenn Studierende diese als signifikante „special people“ im Sinne von Rollenmodellen angaben. Insgesamt war die Unterstützung der Familie am erklärungsstärksten für die Studienmotivation.

Soziale Einbindung und Wohlergehen

Die Bedeutung sozialer Beziehungen für das psychische Wohlbefinden wird in mehreren theoretischen Zugängen postuliert und ist empirisch gut abgesichert (Baumeister & Leary, 1995; Reis, Sheldon, Gable, Roscoe & Ryan, 2000). Von psychischem Wohlergehen spricht man, wenn sowohl kognitive Aspekte (z.B. Lebenszufriedenheit) als auch die emotionale Befindlichkeit positiv bewertet werden. Wohlergehen wird als ein wesentliches Merkmal einer gesunden psychologischen

2 Zusätzliche Analysen der Daten aus den zitierten Studien (Müller & Palekčič, 2005a; Müller & Palekčič, 2005b) machten es möglich zwischen RF und RS zu unterscheiden. So korreliert RF mit intrinsischer Motivation ($r = .49$) und identifizierter Regulation ($r = .36$) höher als RS mit intrinsischer Motivation ($r = .29$) und identifizierter Regulation ($r = .17$).

Entwicklung von Individuen und sogar von Organisationen gesehen (Diener & Seligmann, 2004; Park, 2004). Reis und Kolleg/innen (2000) konnten zeigen, dass soziale Einbindung in einem Zusammenhang mit Wohlergehen steht. Besonders hoch war der Zusammenhang zwischen sozialer Einbindung und positivem Affekt. Bei Studierenden wurden moderate Zusammenhänge zwischen sozialer Einbindung („interpersonal relationship“ und „social support“) und positivem Affekt identifiziert (Sun, Jiang, Chu & Qian, 2014). Für Lehramtsstudierende wurden ebenfalls moderate Zusammenhänge zwischen sozialer Einbindung (RF und RS) und positiven Emotionen sowie mit Lebenszufriedenheit gefunden (Hagenauer, Gläser-Zikuda & Moschner, 2017). Wie Hagenauer und Volet (2014a) erläutern, ist allerdings hinsichtlich der Bedeutung von RF noch Forschungsbedarf gegeben.

Selbstbestimmte Motivation und Wohlergehen

Autonome Formen der Motivation sind nicht nur mit Leistung, sondern auch mit verschiedenen Aspekten des adaptiven Verhaltens (z.B. geringe Prokrastination) oder „well-being“ assoziiert (Guay et al., 2008; Niemiec et al., 2006 oder zusammenfassend Ryan & Deci, 2000). Empirisch zeigen sich moderate oder starke positive Zusammenhänge zwischen autonomer Motivation und Lebenszufriedenheit oder positivem Affekt (Gillet et al., 2013; Burton, Lydon, D'Alessandro & Koestner, 2006; Black & Deci, 2000). Für Studierende liegen entsprechende empirische Befunde vor (Litalien, Guay & Morin, 2015; Niemiec et al., 2006). Werden die Regulationsstile gesondert berücksichtigt, so fallen die Korrelationen für identifizierte Regulation entsprechend dem abnehmenden Grad an Selbstbestimmung tendenziell schwächer aus als jene für intrinsische Motivation (Waalder, Halvari, Skjesol & Bagoien, 2013). In einer Längsschnittstudie konnten Sheldon, Ryan, Deci und Kasser (2004) zeigen, dass der Zusammenhang zwischen autonomer Motivation und Wohlergehen kausal ist. Daraus lässt sich schließen, dass autonome Formen von Motivation als Mediatoren des Zusammenhangs zwischen sozialer Einbindung und Wohlergehen fungieren.

4.1 Fragestellung und Hypothesen

Bisherige Forschungsergebnisse lassen vermuten, dass soziale Einbindung auch im Rahmen der tertiären Ausbildung eine wichtige Rolle spielt. Mit der vorliegenden Untersuchung möchten wir die Datenlage erweitern und dazu beitragen, die vor allem in Bezug auf das Lehramtsstudium bestehende Forschungslücke etwas zu schließen, indem wir die prädiktive Stärke von RS und RF für die selbstbestimmte Lernmotivation und das Wohlergehen von Lehramtsstudierenden untersuchen. Dabei folgen wir den oben beschriebenen theoretischen Annahmen und gehen davon aus, dass die selbstbestimmte Motivation als Mediator in der Beziehung von sozialer Einbindung und den Ergebnisvariablen Lebenszufriedenheit und positiver Affekt fungiert.

Folgende Hypothesen wurden überprüft:

1. Die RF ist sowohl mit intrinsischer Motivation als auch mit identifizierter Regulation assoziiert.
2. Die RS ist sowohl mit intrinsischer Motivation als auch mit identifizierter Regulation assoziiert.
3. Die RF steht in einem Zusammenhang mit positivem Affekt und Lebenszufriedenheit.
4. Die RS steht in einem Zusammenhang mit positivem Affekt und Lebenszufriedenheit.
5. Die autonomen Formen der Motivation im Studium fungieren als Mediatoren zwischen RS sowie RF und psychischem Wohlergehen (Lebenszufriedenheit und positiver Affekt).

4.2 Methode

Stichprobe und Vorgehensweise

Die Datengrundlage für die hier vorgestellten Analysen stammt aus einer Erhebung, die im Wintersemester 2014/15 mit Lehramtsstudierenden während regulärer Lehrveranstaltungen durchgeführt wurde. Sowohl Studierende einer Universität als auch Studierende einer Pädagogischen Hochschule nahmen an der Untersuchung teil. Die Studierenden wurden über das Ziel der Studie, über die Freiwilligkeit ihrer Teilnahme und über die anonyme Behandlung der Daten aufgeklärt. Insgesamt nahmen 253 Studierende (75,1% weiblich, 24,1% männlich, 0,8% ohne Angabe) mit einem durchschnittlichen Alter von 22,2 Jahren ($SD = 5.21$) an der Datenerhebung teil.

Instrumente

Intrinsische Motivation und *identifizierte Regulation* wurden mit jeweils drei Items der *Skalen zur motivationalen Regulation beim Lernen im Studium* (SMR-LS; Thomas, Müller & Bieg, 2018) erhoben. Die Skala *Intrinsische Motivation* erfasst, wie sehr Studierende die Aufgaben im Studium mit Freude und aus innerem Antrieb heraus erledigen (z.B.: „Ich genieße es, im Studium zu lernen und zu arbeiten.“). Mit der Skala *Identifizierte Regulation* wird erhoben, wie sehr das Lernen im Studium ein wichtiges persönliches Anliegen der Studierenden ist und inwiefern sie selbstgesteckte Ziele mit dem Studium verbinden (z.B.: „Ich setzte mich im Studium ein, weil ich die Tätigkeit persönlich für sehr wichtig erachte.“). Die Items konnten auf einer sieben-stufigen Likertskala von „trifft gar nicht zu“ (1) bis „trifft völlig zu“ (7) beantwortet werden. In der vorliegenden Stichprobe war die interne Konsistenz der Skala *Intrinsische Motivation* zufriedenstellend (Cronbach's $\alpha = .79$), jene für *Identifizierte Regulation* war noch akzeptabel ($\alpha = .69$).

Soziale Einbindung. Es wurde die *soziale Einbindung zwischen Studierenden und Lehrenden* (z.B.: „Ich habe einen guten Kontakt zu den Lehrenden.“) und die *soziale Einbindung in die Gruppe der Kommilitonen* (z.B.: „Von meinen Mitstudierenden

fühle ich mich akzeptiert und angenommen.“) mit jeweils drei Items getrennt erfasst. Die Items konnten auf einer sieben-stufigen Likertskala von „trifft gar nicht zu“ (1) bis „trifft völlig zu“ (7) beantwortet werden. In der vorliegenden Stichprobe war die interne Konsistenz für beide Skalen zufriedenstellend ($\alpha = .76$ bzw. $\alpha = .83$).

Psychisches Wohlbefinden. Es wurden zwei Aspekte von psychischem Wohlbefinden erfasst: *Lebenszufriedenheit* und *positiver Affekt*. *Lebenszufriedenheit* (z.B.: „Meine Lebensbedingungen sind ausgezeichnet.“) wurde mit fünf Items der deutschsprachigen Version der *Satisfaction with Life Scale* (Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985; deutschsprachige Version: Glaesmer, Grande, Braehler & Roth, 2011) erhoben. Für die Beantwortung der Items stand den Studierenden eine sieben-stufige Likertskala von „stimme überhaupt nicht zu“ (1) bis „stimme völlig zu“ (7) zur Verfügung. Die interne Konsistenz dieser Skala war in der vorliegenden Studie ebenfalls zufriedenstellend ($\alpha = .83$). *Positiver Affekt* wurde mit zehn Items der deutschsprachigen Version des *Positive and Negative Affect Schedule* (Watson, Clark & Tellegen, 1988; deutschsprachige Fassung: Krohne, Egloff, Kohlmann & Tausch, 1996) erhoben. Die Items konnten auf einer fünf-stufigen Likertskala von „gar nicht“ (1) bis „äußerst“ (5) beantwortet werden. In der vorliegenden Stichprobe konnte die interne Konsistenz der Skala als sehr gut bewertet werden ($\alpha = .85$).

Analysen

Alle Analysen wurden mit der Software Mplus, Version 7.3 (Muthén & Muthén, 1998) durchgeführt. Ziel der Analysen war es zu untersuchen, ob die RF und die RS autonome Motivation (intrinsische Motivation und identifizierte Regulation) sowie Aspekte psychischen Wohlbefindens (Lebenszufriedenheit und positiver Affekt) vorhersagen können. Insbesondere interessierten uns Unterschiede in der Vorhersagekraft der beiden Prädiktoren. Alle Variablen wurden latent (unter Berücksichtigung des Messfehlers) modelliert, wobei auf die Darstellung der gesamten Messmodelle im Folgenden verzichtet wurde. Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden zwei Strukturgleichungsmodelle berechnet: In Modell 1 waren die Formen autonomer Motivation die abhängigen Variablen, in Modell 2 die Aspekte des psychischen Wohlbefindens. In beiden Modellen fungierten die RF und RS als Prädiktoren. Zudem wurde in zwei weiteren Modellen geprüft, ob die beiden Formen der autonomen Motivation als Mediatoren für den Zusammenhang von sozialer Einbindung und der Lebenszufriedenheit sowie dem positiven Affekt modelliert werden können.

Zur Beurteilung der jeweiligen Modellgüte werden die Chiquadratstatistik (χ^2), der Comparative Fit Index (*CFI*), der Root Mean Square Error of Approximation (*RMSEA*) und das Standardized Root Mean Residual (*SRMR*) berichtet. Liegt der *CFI* über .90 und sind *RMSEA* und *SRMR* kleiner als .08, so ist die Passung des Modells akzeptabel. Eine gute Modellpassung wird durch Werte über .95 im *CFI* und Werte unter .05 im *RMSEA* und im *SRMR* angenommen (Kline, 2011).

4.3 Ergebnisse

Deskriptive Ergebnisse

Mittelwerte, Standardabweichungen und Korrelationen aller Variablen der vorliegenden Studie sind in Tabelle 1 dargestellt. Es zeigt sich, dass die Lehramtsstudierenden sich in ihrem Studenumfeld gut sozial eingebunden fühlen, hoch autonom motiviert und mit ihrem Leben sehr zufrieden sind. Hohe Zusammenhänge zeigen sich vor allem zwischen den beiden autonomen Motivationsstilen intrinsische Motivation und identifizierte Regulation ($r = .69, p < .01$), was als theoriekonformes Ergebnis interpretiert werden kann, da diese beiden Formen von Motivation beide stark selbstbestimmt sind (Ryan & Deci, 2017). Ebenso hoch korreliert sind diese Formen der Motivation mit positivem Affekt. Zwischen den beiden Prädiktoren RF und RS gibt es hingegen lediglich einen geringen Zusammenhang ($r = .37, p < .01$). Somit konnte Multikollinearität für die Strukturgleichungsmodelle ausgeschlossen werden (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Mittelwerte, Standardabweichungen und Korrelationen aller Variablen

Variablen	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5
1. Soziale Einbindung Lehrende (RF) ¹	5.21	1.14					
2. Soziale Einbindung Kommiliton/inn/en (RS) ¹	6.05	1.00	.37				
3. Intrinsische Motivation ¹	5.25	1.13	.43	.23			
4. Identifizierte Regulation ¹	5.87	0.91	.39	.33	.69		
5. Lebenszufriedenheit ¹	5.71	1.04	.22	.33	.21	.21	
6. Positiver Affekt ²	2.83	0.65	.45	.21	.65	.55	.37

Anmerkung: Alle Korrelationen sind auf dem Niveau $p < .01$ signifikant. 1: sieben-stufige Likertskala; 2: fünf-stufige Likertskala

Vorhersage der Formen selbstbestimmter Motivation

In Modell 1 waren die RF und die RS Prädiktoren für beide Formen der autonomen Motivation. Die Fit-Indizes sprechen für eine akzeptable Güte des Modells ($\chi^2 = 90.13, df = 48, CFI = .96, RMSEA = .06, SRMR = .05$). Es zeigte sich, dass die beiden Prädiktoren die Motivation unterschiedlich gut vorhersagen können. Intrinsische Motivation wurde lediglich von RF vorhergesagt ($\beta = .44$), identifizierte Regulation hingegen von beiden Prädiktoren ($\beta = .43$ bzw. $\beta = .25$). Insgesamt war RF ein erklärungsstärkerer Prädiktor für die beiden Formen selbstbestimmter Motivation als RS (siehe Abbildung 1)³.

3 In der Studie wurden auch die kontrollierten Regulationsstile der Motivation erfasst (introjierte und externe Regulation). Die Operationalisierung der beiden Konstrukte entspricht jener bei Thomas, Müller und Bieg (2018). Ein Model mit den abhängigen Variablen der kontrollierten Formen der Regulation konnte allerdings nicht bestätigt werden. Die Fit-Indizes lagen alle außerhalb des akzeptablen Bereichs. Die Beta-Koeffizienten waren nahe Null oder tendenziell negativ.

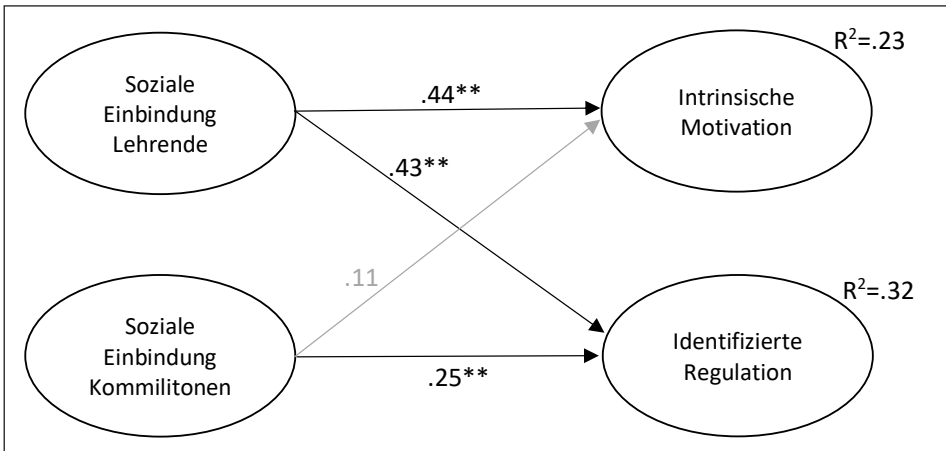


Abbildung 1: Strukturgleichungsmodell: Soziale Einbindung und autonome Motivation

Vorhersage des Wohlergehens und des positiven Affekts

Modell 2, in welchem beide Aspekte des psychischen Wohlbefindens vorhergesagt wurden, hatte ebenfalls eine akzeptable Güte ($\chi^2 = 316.24$, $df = 183$, $CFI = .92$, $RMSEA = .05$, $SRMR = .06$). In der Vorhersage von psychischem Wohlbefinden zeigt sich die unterschiedliche Bedeutung von RF und RS. Lebenszufriedenheit wurde lediglich von RS vorhergesagt ($\beta = .34$), positiver Affekt hingegen ausschließlich von RF ($\beta = .47$) (siehe Abbildung 2).

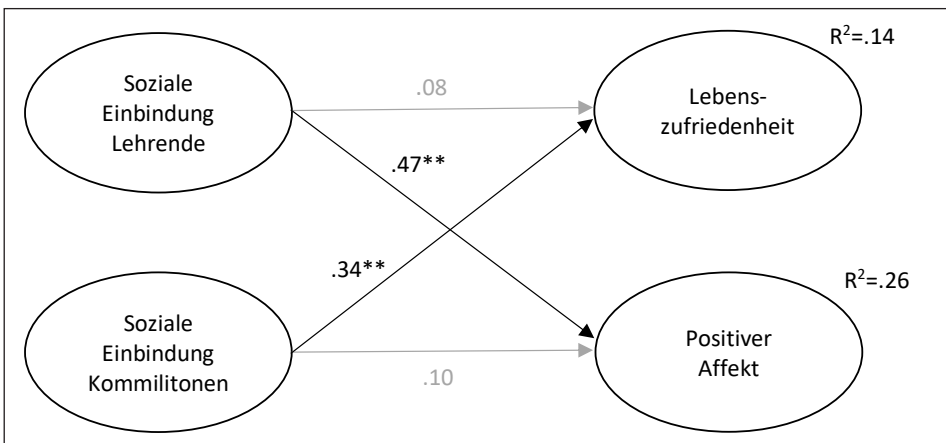


Abbildung 2: Strukturgleichungsmodell: Soziale Einbindung und Wohlergehen

Autonome Motivation als Mediator für den Zusammenhang von sozialer Einbindung und Wohlergehen

In Folge werden jene vier Strukturgleichungsmodelle vorgestellt, welche die statistischen Voraussetzungen zur Überprüfung eines Mediationseffekts erfüllen. Mediationsmodelle, in denen der Zusammenhang (β – Gewicht) zwischen sozialer Einbindung (RF bzw. RS) und dem Kriterium Wohlergehen (Lebenszufriedenheit bzw. positiver Affekt) nicht signifikant war, wurden von vornherein ausgeschlossen (vgl. Baron & Kenny, 1986).

Abbildung 3 zeigt ein Modell, das den Mediationseffekt der intrinsischen Motivation für den Zusammenhang von RS und der Lebenszufriedenheit überprüft ($\chi^2 = 75.33$, $df = 41$, $CFI = .96$, $RMSEA = .06$, $SRMR = .05$). Es gibt keinen Hinweis auf einen Mediationseffekt, da die RS mit der Lebenszufriedenheit direkt ($\beta = .33$), aber nicht indirekt assoziiert ist.

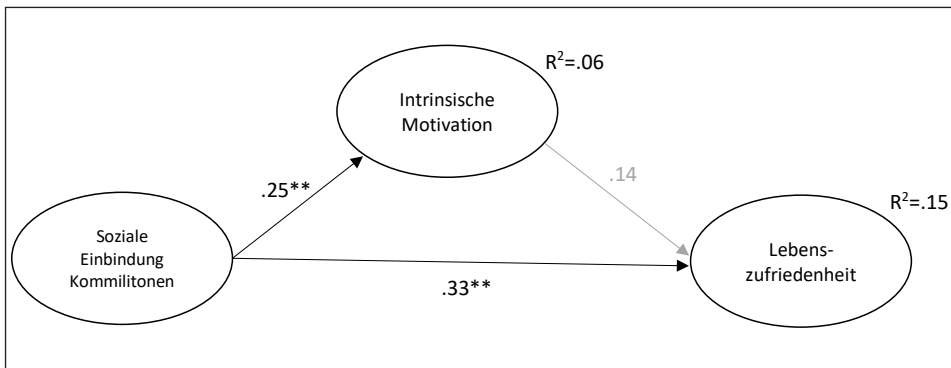


Abbildung 3: Strukturgleichungsmodell: Soziale Einbindung mit Kommiliton/inn/en, intrinsische Motivation und Lebenszufriedenheit

Auch für die identifizierte Regulation konnte kein Mediationseffekt festgestellt werden ($\chi^2 = 62.22$, $df = 41$, $CFI = .97$, $RMSEA = .05$, $SRMR = .05$). Die soziale Einbindung in die studentische Peergroup ist direkt mit der Lebenszufriedenheit assoziiert ($\beta = .32$) (siehe Abbildung 4).

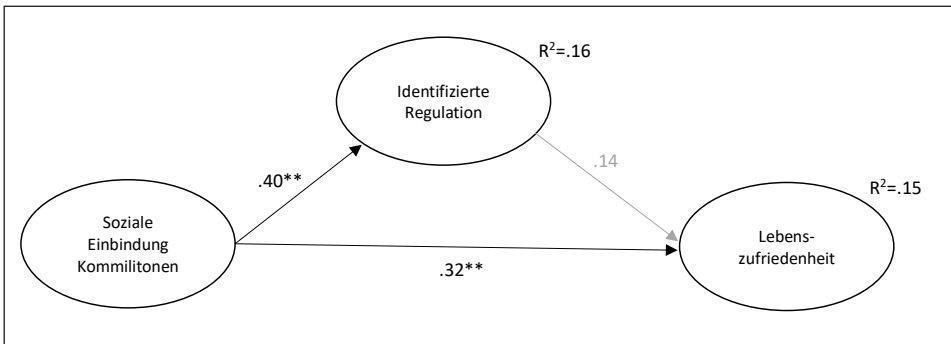


Abbildung 4: Strukturgleichungsmodell: Soziale Einbindung in die Gruppe der Kommiliton/inn/en, identifizierte Regulation und Lebenszufriedenheit

Eine vollständige Mediation zeigt sich für den Zusammenhang von RF (soziale Einbindung Lehrende) und positivem Affekt, der ausschließlich indirekt über die intrinsische Motivation vermittelt ist. Die Indizes für die Modellgüte sind zufriedenstellend ($\chi^2 = 135.38$, $df=105$, $CFI = .96$, $RMSEA = .05$, $SRMR = .05$). Insgesamt können 65% des positiven Affekts durch das Modell erklärt werden (siehe Abbildung 5).

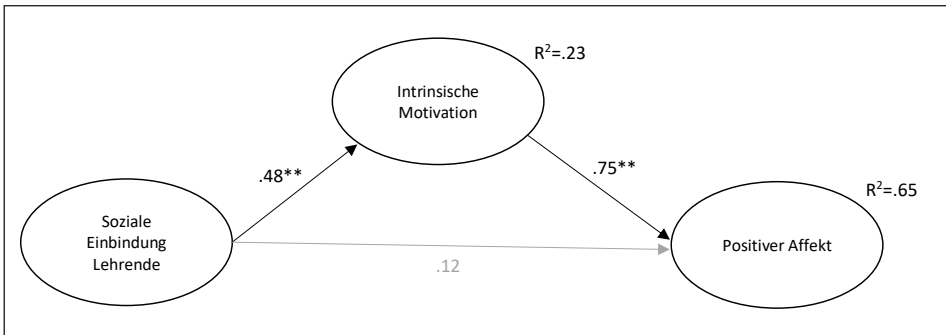


Abbildung 5: Strukturgleichungsmodell: Soziale Einbindung mit intrinsischer Motivation und positivem Affekt

Auch für den Mediator identifizierte Regulation kann eine vollständige Mediation gefunden werden (siehe Abbildung 6). Es ergibt sich kein direkter signifikanter Pfad zwischen RF und dem positiven Affekt. Insgesamt kann auch hier ein bedeutender Anteil der Variation des positiven Affekts erklärt werden (53%). Die Güte des Modells ist als gut zu bewerten ($\chi^2 = 117.39$, $df = 87$, $CFI = .97$, $RMSEA = .04$, $SRMR = .04$).

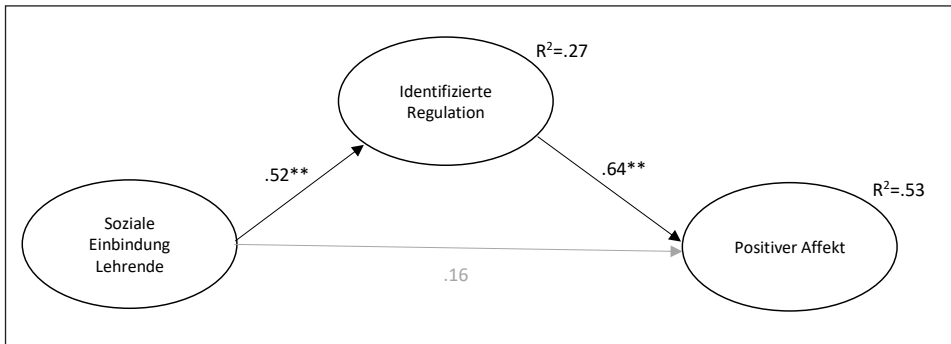


Abbildung 6: Strukturgleichungsmodell: Soziale Einbindung mit identifizierter Regulation und positivem Affekt

5 Zusammenfassung und Diskussion

In der Studie wurde der Frage nachgegangen, inwiefern die soziale Einbindung in die studentische Peergroup (RS) und der soziale Kontakt mit den Lehrpersonen (RF) mit selbstbestimmter Motivation im Lehramtsstudium sowie mit allgemeiner Lebenszufriedenheit und positivem Affekt assoziiert sind. Insbesondere für das Lehramtsstudium liegen diesbezüglich kaum Befunde vor, obwohl aus Untersuchungen – nicht nur im Bildungsbereich – bekannt ist, dass die soziale Einbindung unter anderem Effekte auf positives Erleben und Verhalten hat. Darüber hinaus kann davon ausgegangen werden, dass die soziale Einbindung sich positiv auf die Sozialisation von künftigen Lehrer/innen auswirkt.

Die befragte Gruppe der Lehramtsstudierenden fühlt sich sozial gut eingebunden, sowohl bezüglich der RF als auch der RS. Des Weiteren sind sie ausgeprägt selbstbestimmt motiviert und steuern ihr studienbezogenes Verhalten identifiziert reguliert. Die Lehramtsstudierenden sind im Vergleich zu Studierenden anderer Fächer, die mit demselben Instrumentarium befragt wurden, in nahezu gleichem Ausmaß selbstbestimmt motiviert (vgl. Thomas, Müller & Bieg, 2018). Zudem weisen sie hohe allgemeine Lebenszufriedenheit und einen ausgeprägten positiven Affekt auf.

Die Strukturgleichungsmodelle zeigen, dass die soziale Einbindung wichtige Ergebnisvariablen, wie die autonome Motivation und das Wohlergehen, erklären kann. Ein besonderes Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie war die Erforschung der differentiellen Erklärungskraft von RF und RS. Wie bereits von Hagenauer und Volet (2014a) argumentiert wurde, weist die empirische Evidenz auf die Bedeutung von RF für die Vorhersage von Motivation und dem psychischen Wohlbefinden von Studierenden hin. RF konnte sowohl die intrinsische Motivation als auch die identifizierte Regulation im Studium erklären. Im Gegensatz dazu erklärt RS nur die identifizierte Regulation; RF hingegen ist der erklärungsstärkere Prädiktor für diesen Regulationsstil. Die Ergebnisse stimmen mit jenen von Rugutt und Chemosit (2009) überein, die höhere Zusammenhänge zwischen „student-faculty-interaction“ und Motivation fanden als zwischen „student-student-interaction“ und

Motivation. Es ist leicht nachzuvollziehen, dass es von der Unterrichtsgestaltung der Lehrenden abhängt, ob der Unterricht als spannend wahrgenommen wird und Studierende in der Folge gerne lernen. Solche Gestaltungsmöglichkeiten haben die Studierenden selbst nur in seltenen Fällen, weshalb ihr Einfluss auf die intrinsische Motivation ihrer Kommiliton/inn/en wesentlich geringer ist. Allerdings wurden für intrinsische Motivation Kontexteffekte gefunden, die vermutlich auf soziale Ansteckung zurückzuführen sind (Thomas & Müller, 2017). Gelingt es Lehrenden, ihre Studierenden intrinsisch zu motivieren, so überträgt sich deren Motivation auch auf andere Studierende. Die Befunde aus der Interessenforschung von Rösler und anderen (2016) zeigen außerdem, dass nicht nur soziale Einbindung mit Interesse assoziiert ist, sondern auch, dass die Anfangsinteressen im Studium mit sozialer Einbindung korrelieren. Daraus kann auf eine wechselseitige Entwicklung von sozialer Einbindung und Interesse (intrinsische Motivation) geschlossen werden. Darüber hinaus spielen auch dispositionale Eingangsmerkmale eine Rolle für die Entwicklung der sozialen Einbindung und der intrinsischen Motivation. Beispielsweise war in einer Studie bei Universitätsstudent/innen das relativ stabile Persönlichkeitsmerkmal Extraversion mit der wahrgenommenen sozialen Einbindung positiv assoziiert (Müller, Palekčić & Radeka, 2006). Bei der Interpretation der Ergebnisse zu identifizierter Regulation sollte bedacht werden, dass diese sich auf selbstgesteckte Ziele und die persönliche Entwicklung bezieht. Mit dem Lehramtsstudium ist – im Vergleich zu anderen Studiengängen – ein sehr klares Berufsziel verbunden. Im Lehramtsstudium vereint daher alle Studierenden und auch die Lehrenden das gemeinsame Ziel der Ausbildung für den Lehrberuf. Je besser die sozialen Beziehungen mit den Lehrerenden und auch den Peers gestaltet werden, desto klarer kann dieses gemeinsame Ziele in den Vordergrund rücken.

Es zeigte sich in der Untersuchung ferner, dass soziale Einbindung nicht gleichermaßen mit kognitiven (Lebenszufriedenheit) und affektiven (positiver Affekt) Merkmalen von Wohlergehen assoziiert ist. RS steht im Strukturgleichungsmodell in einem Zusammenhang mit Lebenszufriedenheit, nicht jedoch mit positivem Affekt. Dieser Befund unterscheidet sich z.T. von anderen Studien (z.B. Hagenauer et al., 2017). Da in dem hier vorgestellten Strukturgleichungsmodell ein Teil der Varianz von positivem Affekt durch den sehr erklärungsstarken Prädiktor RF erklärt wird, ist es sinnvoll die Korrelationskoeffizienten und nicht nur die β -Koeffizienten der Studien zu vergleichen. Bei Hagenauer und Kolleg/innen (2017) finden sich unterschiedlich hohe Korrelationen zwischen RS ($r = .36$) und Lebenszufriedenheit und zwischen RS und positiven Emotionen ($r = .26$). Diese Befunde stimmen weitgehend mit den Korrelationen der vorliegenden Studie überein. Allerdings findet sich in unserer Studie eine höhere Korrelation zwischen RF und positivem Affekt ($r = .45$) als in der Untersuchung von Hagenauer und Kolleg/innen (2017) ($r = .26$ und $r = .27$), die dafür kulturspezifische Aspekte, wie die Distanz zwischen Lehrenden und Lernenden an deutschsprachigen Hochschulen, als Begründung anführen.

In der Lebensphase des Studiums ist für die studentische Peergroup das Gefühl der Zugehörigkeit besonders relevant (Strauss & Volkwein, 2004). Dies könnte unter anderem eine Erklärung sein, warum die Einbindung in die Peergroup die allgemei-

ne Lebenszufriedenheit erklärt und der Kontakt zu den Lehrpersonen keinen Effekt im Modell zeigte.

Das affektive Wohlergehen der Lehramtsstudierenden wird hingegen vor allem durch RF vorhergesagt. Wie die Mediationsmodelle zeigen, ist dieser Zusammenhang durch die Formen von selbstbestimmter Motivation vollständig mediiert. Wie kann nun erklärt werden, dass die autonomen Formen der Motivation für den Zusammenhang von RF und positivem Affekt als Mediator fungieren? Zunächst ist es aus theoretischer Sicht plausibel, dass die beiden Formen der autonomen Motivation mit positivem Affekt assoziiert sind. Wer sich im Studium als freudig und wissbegierig wahrnimmt und für sich selbst als relevant eingeschätzte Tätigkeiten ausführt, ist auch in der Lebensphase des Studiums generell positiv gestimmt. Da zudem ausreichend empirische Evidenz für einen kausalen Zusammenhang zwischen den psychologischen Grundbedürfnissen und den Formen selbstbestimmter Motivation vorliegen (Ryan & Deci, 2017), darf vermutet werden, dass Lehrende auch auf das affektive Wohlergehen ihrer Studierenden einen Einfluss haben. Sollte sich diese Annahme durch weitere Studien erhärten lassen, so könnte dies wichtige Implikationen, gerade für das Lehramtsstudium, mit sich bringen. Bereits jetzt lässt sich feststellen, dass nicht nur in der Schule, sondern auch im Bereich der tertiären Bildung der wertschätzende Umgang von Lehrenden mit Lernenden einen wichtigen Beitrag für die Qualität der Ausbildung leisten kann.

Theoretische Implikationen

Die Studie konnte nicht nur die Relevanz der sozialen Einbindung für die autonome Motivation und das Wohlergehen von Studierenden zeigen, sondern auch, dass die Differenzierung der Bezugsgruppe (hier Lehrende und Studierende) unterschiedlich prädiktiv für Auswirkungen ist. Wie es in einigen Studien z.T. schon der Fall ist, sollte die soziale Einbindung differenziert erfasst werden. Hinsichtlich der studienbezogenen Einbindung ließe sich zudem der Aspekt der Unterstützung (care) vom Gefühl emotionaler Zugehörigkeit zur Gruppe (emotional relatedness) konzeptionell unterscheiden. Auch bei der RF bietet sich eine differenzierte Konzeption an, die etwa zwischen informellen Settings, Lehre, Beratungssituation usw. unterscheidet (vgl. z.B. Komarraju et al., 2010).

Aus theoretischer Sicht ist eher davon auszugehen, dass der Zusammenhang zwischen der sozialen Einbindung und Auswirkungen wie Motivation, Zufriedenheit oder positivem Affekt als Wechselwirkung zu modellieren ist (Juvonen, 2006). Diese Annahme muss allerdings in künftigen Forschungen, etwa in experimentellen Designs und in Längsschnittstudien, untersucht werden. Wie sich bereits in anderen Studien zeigte, kann auch die getrennte Betrachtung der Formen von selbstbestimmter Motivation durchaus informativ sein. Sowohl die Korrelationen mit den psychologischen Grundbedürfnissen (als Antezedenten von selbstbestimmter Motivation) als auch jene mit positiven und negativen Emotionen sowie der Anstrengungsbereitschaft (unterschiedliche Auswirkungen von selbstbestimmter Motivation) fallen für intrinsische Motivation und identifizierte Regulation unterschiedlich aus (vgl. Thomas & Müller, 2014; Thomas & Müller, 2016). Dement-

sprechend fanden auch Burton und Kolleg/innen (2006), dass die Korrelationen zwischen intrinsischer Motivation, identifizierter Regulation und dem positiven Affekt unterschiedlich ausfallen.

Praktische Implikationen

Aufgrund der unzureichenden empirischen Datenlage können derzeit nur allgemeine Hinweise zur Gestaltung der Hochschulumwelt gegeben werden. Allerdings zeigen die bisherigen Befunde deutlich, dass es sich beispielsweise für die Qualität der Lernprozesse und das Wohlergehen der Studierenden lohnt, das Gefühl von sozialer Zugehörigkeit an den Hochschulen zu fördern. Die vorliegende Studie unterstreicht aber vor allem die Bedeutung von RF. Wie Hagenauer und Volet (2014a) bereits argumentiert haben, ist RF ein von der Forschung eher vernachlässigter Faktor, der jedoch für die Motivation und das psychische Wohlergehen und damit auch für die Lernprozesse von Studierenden eine bedeutsame Rolle spielt. Interessant ist die Erforschung von Antezedenten und Konsequenzen von sozialer Einbindung auch deshalb, weil in diesem Bereich gezielte Interventionen denkbar sind. Das Spektrum der Gestaltungsmöglichkeiten erstreckt sich in diesem Zusammenhang von hochschuldidaktischen Bemühungen (z.B. durch die Initiierung und Begleitung von studentischen Arbeitsgruppen und Projekten, von Peer-Assessment oder Peercoaching) über die Beratung und Einbeziehung von Studierenden in die Forschung bis hin zu Campusaktivitäten und akademischen Ritualen. Dadurch ließe sich nicht nur die soziale Integration und folglich das institutionelle Commitment verbessern, sondern auch die damit verbundene akademische Integration, im Sinne von akademischer Leistung und akademischem „goal commitment“, steigern (vgl. Tinto, 1975).

6 Ausblick

Die zukünftige Forschung sollte sich intensiver und systematisch mit den personenbezogenen und umweltbezogenen Bedingungen sowie den kurz- bis langfristigen Auswirkungen sozialer Einbindung in der Hochschule befassen. Unseres Erachtens sind folgende Forschungsdesiderate prioritär:

- Es ist lohnend, auch dispositionale Bedingungen der sozialen Einbindung, wie etwa die Anfangsinteressen, Haltungen und Orientierungen oder die Persönlichkeit, in Forschungsdesigns zu berücksichtigen.
- Eine interessante Forschungsfrage ist, inwiefern die Qualität und die Ausprägung der RF im Lehramtsstudium dazu führen, dass Studierende Merkmale der universitären Lehr- und Lernkultur – etwa im Sinne des Modelllernens – übernehmen. Die Frage ist in diesem Zusammenhang, ob die universitäre Lehr-Lernkultur internalisiert wird und ob dieser Prozess durch RF erklärt werden kann. Ergebnisvariablen könnten hier zum Beispiel Überzeugungen zum Lehren und Lernen oder Lehrstile sein. Insbesondere für solche Fragestellungen sind Längsschnittstudien unerlässlich.

- Es sollte der Fokus der Forschung nicht nur auf die Effekte der sozialen Einbindung von Studierenden hinsichtlich kognitiver und emotional-motivationaler Aspekte der Studierenden gerichtet werden, sondern auch auf die Lehrpersonen. Welche Wirkungen hat der soziale Kontakt zwischen Studierenden und Lehrenden etwa für die Motivation, die Berufszufriedenheit oder das Engagement von Lehrpersonen an Hochschulen? Zudem wäre von Interesse, wie die Lehrenden selbst an der Hochschule sozial eingebunden sind und wie sich diese soziale Einbindung auf die Gestaltung von Lernumwelten und den Kontakt zu den Studierenden auswirkt.
- Auch die Möglichkeiten und Grenzen sozialer Einbindung in virtuellen Lehr-Lernsettings, im Blending-Learning oder auch in sozialen Netzwerken im tertiären Bildungsbereich sind bislang wenig erforscht.
- Hagenauer und Volet (2014b) weisen auch darauf hin, dass der Aspekt der sozialen Einbindung bei der Erforschung bzw. Qualitätssteigerung von Lehr-Lernumwelten im Hochschulkontext kaum eine Rolle spielt. Forschungsbefunde zur sozialen Einbindung im Studium können auch in der aktuellen Diskussion zur Hochschuldidaktik dazu beitragen, die Interaktionen zwischen den Akteur/innen an den Hochschulen stärker als bisher zu berücksichtigen.

Literatur

- Baird, L. L. (1990). Disciplines and doctorates: The relationships between program characteristics and the duration of doctoral study. *Research in Higher Education*, 31 (4), 369–385.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173–1182.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117 (3), 497–529.
- Beachboard, M. R., Beachboard, J. C., Li, W. & Adkinson, S. R. (2011). Cohorts and relatedness: Self-determination theory an explanation of how learning communities affect educational outcomes. *Research in Higher education*, 52, 853–874.
- Black, A. E. & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84, 740–756.
- Burton, K. D., Lydon, J. E., D'Alessandro, D. U. & Koestner, R. (2006). The differential effects of intrinsic and identified motivation on well-being and performance: Prospective, experimental, and implicit approaches to self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91 (4), 750–762.
- Cotten, S. R. & Wilson, B. (2006). Student-faculty interactions: dynamics and determinants. *Higher Education*, 51, 487–519.
- D'Andrea, L. M. (2002). Obstacles to completion of the doctoral degree in colleges of education: the professors' perspective. *Educational Research Quarterly*, 25 (3), 42–59.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49 (1), 71–75.
- Diener, E. & Seligmann, M. E. P. (2004). Beyond money. Toward an economy of well-being. *Psychological Science in the Public Interest*, 5, 1–31.
- Evelein, F., Korthagen, F. & Brekelmans, M. (2008). Fulfilment of the basic psychological needs of student teachers during their first teaching. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1137–1148.
- Evens, P. & Bonneville-Roussy, A. (2015). Self-determined motivation for practice in university music students. *Psychology of Music*, 44, 1095–1110.
- Freeman, T. M., Anderman, L. H. & Jensen, J. M. (2007). Sense of belonging in college freshmen at the classroom and campus levels. *Journal of Experimental Education*, 75 (3), 203–220.
- Faye, C., & Sharpe, D. (2008). Academic motivation in university: The role of basic psychological needs and identity formation. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 40 (4), 189–199.
- Fryer, L. K. & Bovee, H. N. (2016). Supporting students' motivation for e-learning: Teachers matter on and offline. *The Internet and Higher Education*, 30, 21–29.
- Furrer, C., & Skinner, E. A. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148–162.
- Gillet, N., Vallerand, R. J., Lafrenière, M.-A. K. & Bureau, J. S. (2013). The mediating role of positive and negative affect in the situational motivation-performance relationship. *Motivation and Emotion*, 37 (3), 465–479.
- Glaesmer, H., Grande, G., Braehler, E. & Roth, M. (2011). The German version of the Satisfaction With Life Scale (SWLS): Psychometric properties, validity, and population-based norms. *European Journal of Psychological Assessment*, 27 (2), 127–132.
- Guay, F., Ratelle, C. F., & Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49 (3), 233–240.
- Hagenauer, G., Gläser-Zikuda, M., & Moschner, B. (2017). University students' emotions, life-satisfaction and study commitment: a self-determination theoretical perspective. *Journal of Further and Higher Education*, 27 (2), 1–19.
- Hagenauer, G. & Volet, S. E. (2014a). Teacher-student relationship at university: an important yet under-researched field. *Oxford Review of Education*, 40 (3), 370–388.
- Hagenauer, G., & Volet, S. E. (2014b). 'I don't think I could, you know, just teach without any emotion': Exploring the nature and origin of university teachers' emotions. *Research Papers in Education*, 29, 240–262.
- Heublein, U. (2014). Student drop-out from German higher education institutions. *European Journal of Education*, 49, 497–513.
- Juvonen, J. (2006). Sense of belonging, social bonds, and school functioning. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Hrsg.), *Handbook of educational psychology* (S. 655–674). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Klassen, R. M., Perry, N. E. & Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students: an underemphasized component of teachers' basic psychosocial needs. *Journal of Educational Psychology*, 104 (1), 150–165.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York, NY: Guilford Press.
- Komarraju, M., Musulkin, S., & Bhattacharya, G. (2010). Role of student-faculty interactions in developing college students' academic self-concept, motivation, and achievement. *Journal of College Student Development*, 51, 332–342.
- Krapp, A. (2002). An educational-psychological theory of interest and its relation to self-determination theory (SDT). In E. L. Deci & R. M. Ryan (Hrsg.), *Handbook of self-determination research* (S. 405–427). Rochester: University of Rochester Press.

- Krohne, H. W., Egloff, B., Kohlmann, C.-W., & Tausch, A. (1996). Untersuchung mit einer deutschen Form der Positive and Negative Affect Schedule (PANAS). *Diagnostica*, 42, 139–156.
- Legault, L., Green-Demers, I. & Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology*, 98 (3), 567–582.
- Litalien, D., Guay, F. & Morin, A. J. S. (2015). Motivation for PhD studies: Scale development and validation. *Learning and Individual Differences*, 41, 1–13.
- Müller, F. H. & Louw, J. (2004). Learning environment, motivation and interest: perspectives on self-determination theory. *South African Journal of Psychology*, 34 (2), 169–190.
- Müller, F. H., & Palekčič, M. (2005a). Bedingungen und Auswirkungen selbstbestimmt motivierten Lernens bei kroatischen Hochschulstudenten. *Empirische Pädagogik*, 19, 134–165.
- Müller, F. H. & Palekčič, M. (2005b). Continuity of motivation in higher education: A three-year follow-up-study. *Review of Psychology*, 12 (1), 31–43.
- Müller, F. H., Palekčič, M. & Radeka, I. (2006). Determinanten der Lernbereitschaft und der Leistung im Studium. *Odgojne Znanosti*, 8 (2), 401–419.
- Müller, F. H., Palekčič, M., Beck, M. & Wanninger, S. (2006). Personality, motives and learning environment as predictors of self-determined learning motivation. *Review of Psychology*, 12 (2), 75–86.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. (1998). *Mplus user's guide* (7. Aufl.). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Niemiec, C. P., Lynch, M. F., Vansteenkiste, M., Bernstein, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2006). The antecedents and consequences of autonomous self-regulation for college: A self-determination theory perspective on socialization. *Journal of Adolescence*, 29 (5), 761–775.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7 (2), 133–144.
- Park, N. (2004). The role of subjective well-being in positive youth development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 25–39.
- Pan, Y. & Gauvain, M. (2012). The continuity of college students' autonomous learning motivation and its predictors: A three-year longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 22 (1) 92–99.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research* (2. Aufl.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)*. National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning. Michigan: Ann Arbor.
- Rösler, L., Zimmermann, F., Bauer, J., Möller, J. & Retelsdorf, J. (2016). Erleben von Selbstbestimmung und bereichsspezifische Interessen im Lehramtsstudium. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 63, 91–106.
- Prenzel, M., Eitel, F., Holzbach, R., Schoenheinz, R.-J. & Schweiberer, L. (1993). Lernmotivation im studentischen Unterricht der Chirurgie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 7, 125–137.
- Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L. Roscoe, J. & Ryan, R. M. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 419–435.
- Rugutt, J., & Chemosit, C. C. (2009). What motivates students to learn? Contribution of student-to-student relations, student-faculty interaction and critical thinking skills. *Educational Research Quarterly*, 32, 16–28.

- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (5), 749–761.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 54–67.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory*. New York: Guilford Press.
- Sheldon, K. M., Ryan, R. M., Deci, E. L., & Kasser, T. (2004). The independent effects of goal contents and motives on well-being: It's both what you pursue and why you pursue it. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 475–486.
- Sheldon, K. M. & Krieger, L. S. (2007). Understanding the negative effects of legal education on law students: a longitudinal test of self-determination theory. *Personality and Social Psychology*, 33 (6), 883–97.
- Song, J., Bong, M., Lee, K., & Kim, S. (2015). Longitudinal investigation into the role of perceived social support in adolescents' academic motivation and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 107 (3), 821–841.
- Sun, P., Jiang, H., Chu, M., & Qian, F. (2014). Gratitude and school well-being among Chinese university students: Interpersonal relationships and social support as mediators. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 42, 1689–1698.
- Strauss, L. C., & Volkwein, J. F. (2004). Predictors of student commitment at two-year and four-year institutions. *The Journal of Higher Education*, 75, 203–227.
- Tezci, E., Sezer, F., Gurgan, U. & Aktan, S. (2017). A study on social support and motivation. *The Anthropologist*, 22(2), 284–292.
- Thomas, A. E., Müller, F. H. & Bieg, S. (2018). Entwicklung und Validierung der Skalen zur motivationalen Regulation beim Lernen im Studium. *Diagnostica*, 1–11.
- Thomas, A. E. & Müller, F. H. (2014). Autonomy support: A key for understanding students' motivation. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4, 43–61.
- Thomas, A. E. & Müller, F. H. (2016). Entwicklung und Validierung der Skalen zur motivationalen Regulation beim Lernen. *Diagnostica*, 62, 77–84.
- Thomas, A. E. & Müller, F. H. (2017). A magic dwells in each beginning: Contextual effects of autonomy support on students' intrinsic motivation in unfamiliar situations. *Social Psychology of Education*, 20, 791–805.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89–125.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C. & Vallieres, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52 (4), 1003–1017.
- Waalder, R., Halvari, H., Skjesol, K. & Bagoien, T. E. (2013). Autonomy support and intrinsic goal progress expectancy and its links to longitudinal study effort and subjective well-being. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57 (3), 325–341.
- Watson, D., Clark, L. A. & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54 (6), 1063–1070.
- Williams, G. C. & Deci, E. L. (1999). The importance of supporting autonomy in medical education. *Annals of Internal Medicine*, 129, 303–308.

Motivation und Lehrer/innen/fortbildung

Die Lehrer/innen/bildungsforschung befasst sich u.a. damit, was Lehrkräfte lernen, wie sie es tun und inwiefern sich die Effekte dieses Lernens in der Praxis niederschlagen. Die Frage nach dem Warum – also nach den motivationalen Bedingungen – wird dabei selten berücksichtigt. Im Rahmen des vorliegenden Beitrags wird auf Basis der Selbstbestimmungstheorie eine strukturelle Analyse der Motivation von Lehrkräften durchgeführt, die an einem Universitätslehrgang zu den Themen Pädagogik und Fachdidaktik teilnehmen. Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung zeigen, dass die Lehrkräfte in ihrer Wahl im Durchschnitt hoch selbstbestimmt und gering kontrolliert motiviert sind. Die in Ergänzung dazu durchgeführten Interviews machen die Vielgestaltigkeit und Widersprüchlichkeit des motivationalen Erlebens deutlich.

Schlagworte: Motivation, Fortbildung, Selbstbestimmungstheorie

Empirical research on teacher education explores the contents, processes and effects of continuous professional development (CPD). Thus far, only little research has been conducted on motivation and its preconditions regarding CPD. Using self-determination theory as the guiding framework, the present study analyzes the motivational structure leading to teachers' participation in CPD, in particular in a university course on pedagogy and didactics. Survey results reveal a high amount of autonomous motivation and low levels of controlled motivation for participation. Additional interviews give an insight into the variety as well as the inconsistency of human motivation.

Keywords: motivation, continuous professional development, self-determination theory

1 Einleitung

In seinem Beitrag zur Professionalität im Lehrberuf stellt Tenorth (2006) auf Freud rekurrend fest, dass „es [...] zur Legitimation von Schule natürlich nicht aus[reicht], dass sie die Lernenden nicht umbringt“ (S. 580). Dieser Aussage zuzustimmen, sollte weder Forscher/innen, die sich mit der Wirkung von Bildungsprozessen beschäftigen, noch praktisch tätigen Pädagog/inn/en – mögen die Anforderungen des täglichen Berufsalltags auch teilweise mit großen subjektiven Belastungen einhergehen – schwerfallen. „Die Schule“ verfolgt eine Fülle unterschiedlicher (Bildungs-)Ziele. Um diese umzusetzen, braucht es Lehrer und Lehrerinnen, die den vielfältigen Anforderungen des Berufs gewachsen sind, was unter anderem durch unterschiedliche Professionalisierungsprozesse erreicht werden soll. Im Hinblick auf die Frage, worauf Professionalisierung¹ konkret abzielt und auf welchen Wegen sie zu erreichen ist, haben sich verschiedene theoretische Ansätze bzw. Paradigmen entwickelt (für eine Übersicht siehe Gräsel & Trempler, 2017). Die Wege, über die Lehrkräfte ihre Professionalisierung verfolgen können, sind dabei äußerst vielfältig und beinhalten klassische Trainings, Arbeits- und Studiengruppen,

1 Reinisch (2009) umreißt den Begriff der Professionalität als „Endprodukt eines individuellen Entwicklungsprozesses [...], in dem spezifisches Wissen, spezielle Fertigkeiten und Einstellungen erworben werden“ (S. 37).

Teilnahme an (Schul-)Entwicklungsprozessen, Aktionsforschung, Hospitation, individuelle Lernaktivitäten und Mentoring (Guskey, 2000).

Der Prozess der Professionalisierung beginnt bereits in der Lehramtsausbildung und setzt sich in den darauffolgenden Phasen fort. Aufgrund ihrer langen Dauer und aufgrund der sich verändernden gesellschaftlichen Anforderungen an das Bildungswesen kommt der dritten und letzten Phase des Lehrberufs eine besondere Bedeutung in diesem Prozess zu (Mayr & Neuweg, 2009). Fort- und Weiterbildungen, die je nach Design auf einzelne der bei Guskey (2000) genannten Elemente abzielen oder diese variantenreich miteinander verknüpfen, sollen bzw. können in dieser Phase eine zentrale Rolle spielen – sofern sie von den Lehrkräften genutzt werden. Gleichzeitig gibt es nur wenig empirische Forschung, die sich mit den motivationalen Bedingungen und Prozessen von Lehrer/innen/fortbildung beschäftigt, obwohl ihnen eine zentrale Bedeutung für das Fortbildungsverhalten zugeschrieben wird (Lipowsky, 2010).

Der vorliegende Beitrag widmet sich dem Thema der Motivation im Kontext von Lehrer/innen/fortbildung. Am Beginn steht die Definition relevanter Begriffe, auf die eine Beschreibung des Kontexts folgt, die insbesondere Merkmale der österreichischen Lehrer/innen/fortbildungslandschaft fokussiert. Nach der Darstellung bisheriger Befunde zu motivationalen Aspekten der Lehrer/innen/fortbildung wird eine empirische Studie vorgestellt, die im Rahmen der Begleitforschung zum Universitätslehrgang „Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer/innen“ (PFL) durchgeführt wurde. Auf Basis der Selbstbestimmungstheorie wird eine quantitative Analyse der Fortbildungswahlmotivation der teilnehmenden Lehrkräfte vorgenommen. Diese wird durch einen qualitativen Studienteil ergänzt, in dem weiterführende Aspekte u.a. zu personen- und umweltbezogenen Einflussfaktoren beleuchtet werden.

2 Lehrer/innenfort- und Weiterbildung

Wie in anderen Berufsgruppen wird auch im Lehrberuf eine grundsätzliche Unterscheidung zwischen Fort- und Weiterbildung getroffen; allerdings werden diese beiden Begriffe im deutschsprachigen Raum oftmals synonym (Reusser & Tremp, 2008) und unsystematisch (von Hippel, 2011) verwendet. Für den Lehrberuf lässt sich die folgende Unterscheidung vornehmen: *Fortbildung* fokussiert auf die „Erhaltung und Erweiterung der beruflichen Kompetenzen der Lehrpersonen“ (Daschner, 2004, S. 291), *Weiterbildung* auf den Erwerb von Qualifikationen, „die über die Ausgangskompetenz einer Lehrperson institutionell hinausgehen und z.B. die Lehrbefähigung in einem anderen Fach oder die Wahrnehmung von Aufgaben [...] in der Schulleitung ermöglichen“. Worauf sich der Begriff der Kompetenz inhaltlich bezieht ist dabei modellabhängig (für einen Überblick über verschiedene Kompetenzmodelle siehe Frey & Jung, 2014). Der in der Literatur diskutierte Zweck von Lehrer/innen/fortbildung, der über die Kompetenzentwicklung und -aufrechterhaltung hinausgeht, reicht von der Aktualisierung veralteten Wissens, notwendiger Spezialisierung und Umsetzung bildungspolitischer Reformen (von Hippel, 2011)

über den Erhalt und die Förderung des Lernpotentials, bis hin zu Förderung bzw. Erhalt der Motivation und der Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte (Fussangel, Rürup & Gräsel, 2016). Die konkreten Inhalte sowie die Art ihrer Vermittlung sind dabei äußerst vielfältig (ebd.), wobei eine systematische Sichtung bzw. Analyse der behandelten Inhalte und Themen bislang weder für Deutschland (von Hippel, 2011) noch Österreich (Andreitz & Müller, 2016) existiert.

Hinsichtlich der Fortbildung werden zwei verschiedene Typen voneinander abgegrenzt. *Formelle Fortbildungen* sind „konkrete, zum Zweck der Fortbildung organisierte und curricular durchgeplante Veranstaltungen“ (Fussangel, Rürup & Gräsel, 2016, S. 364). Sie unterscheiden sich von *non-formaler Fortbildung*, mit der „Veranstaltungen und Lerngelegenheiten, die nicht ursprünglich und ausschließlich zu Fortbildungszwecken eingerichtet wurden, aber individuell zu solchen genutzt werden können“ (ebd.) beschrieben werden. Dazu gehören die Lektüre von Büchern oder Fachzeitschriften (ebd.) und der Besuch von wissenschaftlichen Tagungen (Richter, 2011). Die im Rahmen des Beitrags beschriebene empirische Studie beschäftigt sich mit der Motivation im Rahmen formeller Lehrer/innen/fortbildung.

3 Fortbildung in Österreich

Österreich gehört zum Großteil jener europäischer Staaten, in denen Fortbildung verpflichtend ist (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015, S. 70f.). Diese Verpflichtung ist schulrechtlich verankert, wobei lange Zeit nur ein Teil der Lehrkräfte zum konkreten Nachweis von 15 Fortbildungsstunden pro Schuljahr verpflichtet waren.² Hier kommt es zu einem starken Einfluss auf die Teilnahme an Fortbildungen, wie die TALIS-Daten von 2008 zeigen, in denen starke Schultypeneffekte gefunden wurden (Mayr & Müller, 2010). Durch eine Reform des Lehrer/innendienstrechts müssen *alle* Lehrkräfte, die seit Ende 2013 neu in den Schuldienst eingetreten sind, Fortbildungsveranstaltungen in der unterrichtsfreien Zeit nachweisen (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, 2013).

In Bezug auf die formelle Fortbildung haben sich verschiedene Typen etabliert (überregionale, regionale sowie schulinterne und schulübergreifende Fortbildungen), die in der Regel an mehreren aufeinanderfolgenden Tagen stattfinden oder auf einen (Halb-)Tag begrenzt sind. Länger dauernde Fortbildungen, die an der jeweiligen Schule bzw. in der täglichen Unterrichtspraxis der Lehrkräfte verankert sind, stellen in Österreich derzeit noch die Ausnahme dar. Es sind dabei genau diese Fortbildungen, die von den Lehrkräften selbst – im Vergleich mit kurzen Seminaren und Workshops – als wirksamer eingeschätzt werden (Mayr & Müller, 2010).

Empirische Daten zum Teilnahmeverhalten von Lehrkräften an Fortbildungen bzw. ihre systematische Auswertung sind in Österreich kaum vorhanden. Die Teilnahme an der TALIS-Studie, die ihren Fokus u.a. auf die Professionalisierung

2 Zum Nachweis verpflichtet waren Lehrkräfte des Landes (Volks-, Haupt-, und Sonderschulen sowie Polytechnische und Berufsschulen). Lehrkräfte des Bundes (allgemeinbildende höhere Schulen, berufsbildende mittlere und höhere Schulen) mussten den Nachweis nicht erbringen.

von Lehrkräften der Sekundarstufe I legt, erfolgte zuletzt 2008 (für die nationalen Ergebnisse siehe Schmich & Schreiner, 2010). Hinsichtlich der Fortbildungstage befindet sich Österreich im OECD-Schnitt im Spitzenfeld, bei den absolvierten Stunden allerdings im unteren Drittel. Insgesamt ist das Teilnahmeverhalten sehr heterogen – Unterschiede finden sich vor allem zwischen Lehrkräften, die an unterschiedlichen Schultypen arbeiten (Mayr & Müller, 2010), was auf die oben beschriebenen unterschiedlichen Regelungen zurückzuführen ist.

Die Entscheidung über das Fortbildungsausmaß, aber auch über den Inhalt ist in Österreich eine höchst individuelle (Mayr & Neuweg, 2009; Seel, 2009), erfolgt interessensbasiert (Hartmann & Schratz, 2010) und bleibt laut den Ergebnissen der TALIS-Studie von der Schulleitung unbeeinflusst (Mayr & Müller, 2010).³ Die Analyse motivationaler Aspekte bietet eine lohnende Perspektive, die dabei helfen kann, das Teilnahmeverhalten von (österreichischen) Lehrkräften besser zu verstehen. Im folgenden Abschnitt werden ein Überblick über Forschung zu verschiedenen motivationalen Aspekten in der Lehrer/innen/fortbildung gegeben und relevante Erkenntnisse in Bezug auf die im empirischen Teil untersuchten Fragestellungen referiert.

4 Motivation in der Forschung zur Lehrer/innen/fortbildung

Sinnvollerweise beginnt ein Überblick über bestehende Forschung zu einem bestimmten Inhaltsbereich mit seiner Beschreibung bzw. Definition. Im Hinblick auf die Motivation im Zusammenhang mit Lehrer/innen/fortbildung steht man dabei vor verschiedenen Herausforderungen. Die potentiellen Themenfelder sind zahlreich und vielfältig; sie reichen von verschiedenen Aspekten der Lernmotivation im Rahmen von Professionalitätsentwicklung (Hascher und Krapp, 2009) bis hin zu konkreteren Themenbereichen: So kann Motivation beispielsweise als abhängige Variable (z.B. Steigerung von Motivation als Teil des Fortbildungserfolgs), aber auch als unabhängige Variable (z.B. als Einflussgröße auf kognitive Prozesse während der Fortbildung) oder als dispositionale Voraussetzung (im Sinne eines klassischen Motivs) bestimmt und beforscht werden (Andreitz, Müller & Wieser, 2017). Paradoxiertweise schlägt sich diese potentielle Themenvielfalt nicht im entsprechenden Forschungsausmaß nieder. Dieses Forschungsdefizit stimmt nachdenklich, da motivationale Aspekte für die Teilnahmebereitschaft bzw. den Erfolg von Fortbildung relevant sind (Guskey, 2002; Hascher & Krapp, 2009; Hynds & McDonald, 2010; Lipowsky, 2014). Eine weitere Herausforderung besteht darin, dass der Motivationsbegriff in verschiedenen Konzepten und empirischen Studien unsystematisch verwendet (z.B. als Teilnahmemotivation, Fortbildungsmotivation, Beteiligungsmotivation) oder gar nicht definiert wird. Eine erste Systematisierung

3 Aufgrund der derzeit stattfindenden Reformen des österreichischen Schulwesens (v.a. die stärkere Autonomisierung der Einzelschulen und die damit verbundenen neuen Verantwortlichkeiten der Schulleitung, z.B. hinsichtlich der Personalentscheidungen) ist in diesem Bereich Veränderungspotential gegeben.

der Begriffe bzw. der sich eröffnenden Forschungsfelder wird von Rzejak et al. (2014) vorgenommen; Fortbildungsmotivation wird dabei in die drei Aspekte der Wahl, der Nutzung und des Transfers gegliedert.

In der Folge werden empirische Befunde referiert, die sich mit verschiedenen motivationalen Aspekten im Kontext der Lehrer/innen/fortbildung beschäftigen. Mehreren dieser Studien liegen nur implizit motivationstheoretische Überlegungen zugrunde, was eine Systematisierung der Befunde anhand motivationstheoretischer Kriterien erschwert. Aus diesem Grund werden die Befunde inhaltlich zusammengefasst; wo möglich werden die motivationstheoretischen Grundlagen genannt. Nach diesem allgemeinen Überblick über die Forschungslandschaft werden unter Punkt 4.3 jene Erkenntnisse dargestellt, die auf Basis der Selbstbestimmungstheorie (Ryan & Deci, 2002) generiert wurden.

4.1 Forschungsüberblick 1 – allgemeine Befunde

Ein Großteil bestehender Arbeiten stellt die *Gründe* für die Teilnahme an Fortbildung ins Zentrum. Die in den vorliegenden Arbeiten untersuchten Aspekte lassen sich dabei grob den folgenden Bereichen zuordnen: (a) Interessen der Teilnehmer/innen, (b) Möglichkeit zum Austausch bzw. zur Zusammenarbeit mit anderen Lehrkräften, (c) Möglichkeit zur professionellen Entwicklung, (d) Anpassung an externe Erwartungen (z.B. durch die Leitung, Kolleg/inn/en) und (e) Karrierenutzen (Hynds & McDonald, 2010; Hildebrandt & Eom, 2011; Kao, Wu & Tsai, 2011; McMillan, McConnell & O'Sullivan, 2014; Rzejak et al., 2014). Bisherige Ergebnisse deuten darauf hin, dass das persönliche Interesse der Lehrkräfte das einflussreichste Kriterium bei der Entscheidung für eine Teilnahme darstellt. Der instrumentelle Nutzen⁴ spielt ebenfalls eine Rolle. Aufgrund der Unterschiedlichkeit der Studien ist ein direkter Vergleich schwierig – tendenziell scheinen das Interesse sowie die Hoffnung auf professionelle Entwicklung die Motivation zur Teilnahme an Fortbildung dabei stärker zu bedingen als die anderen Faktoren.

Lipowsky (2009) beispielsweise merkt an, dass die Relevanz des instrumentellen Nutzens auch von der jeweiligen Situation abhängt, in der sich die Lehrkräfte befinden: „So verbinden Berufseinsteigerinnen und -einsteiger und Lehrpersonen mit weniger Berufserfahrung mit dem Besuch von Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen bspw. eher die Hoffnung, einen Beitrag für ihre berufliche Karriere zu leisten, als berufserfahrenere Lehrpersonen“ (S. 348). Der instrumentelle Charakter einer Fortbildung und seine Wertigkeit sind dabei wiederum subjektiv. Erste empirische Hinweise für einen Zusammenhang zwischen beruflicher Situation und Motivation finden sich indirekt in der Studie von Hildebrandt und Eom (2011). Dort wurde das Alter der Lehrkräfte im Zusammenhang mit der Motivation, an einem Zertifizierungsprogramm teilzunehmen, untersucht. Es zeigte sich, dass Lehrkräfte in ihren Dreißigern stärker durch finanzielle Anreize sowie

4 Hier verstanden als positiv bewertete Folgen einer Handlung, die außerhalb ihrer selbst auftreten.

die Aussicht auf Anerkennung durch andere bzw. den sich daraus ergebenden beruflichen Möglichkeiten zur Teilnahme motiviert waren als ihre älteren Kolleg/innen. Hinsichtlich anderer Faktoren, wie dem Austausch mit Kolleg/innen oder der Aufrechterhaltung eines positiven Selbstbilds, fanden sich keine Altersunterschiede. Die Autorinnen ziehen daraus den Schluss, dass sich die Motivation zur Professionalisierung je nach Alter ändert bzw. andere Akzente aufweist. Auch Ng (2010) kommt zu dem Ergebnis, dass ältere Lehrkräfte weniger Interesse an karrierebezogenen Zielen (wie z.B. Aussicht auf Beförderung, ein höheres Gehalt) haben. Die älteren Lehrkräfte dieser Studie wiesen außerdem eine geringere Leistungszielorientierung (das Leistungsverhalten zielt auf die Demonstration der eigenen Fähigkeiten gegenüber anderen) auf – gleichzeitig spielte die Erweiterung ihres Wissens eine größere Rolle für sie als für ihre jüngeren Kolleg/inn/en. Die Studie untersucht dabei allerdings nicht direkt das Teilnahmeverhalten, sondern fokussiert allgemein auf das Lernen von Lehrkräften. Eine qualitative Untersuchung von Pineda, Ucar, Moreno und Belvis (2011) gibt erste Hinweise darauf, dass sich ältere Lehrkräfte nicht nur im Hinblick auf die Teilnahme an sich, sondern auch in Bezug auf die Inhalte der gewählten Fortbildungen von jüngeren Lehrer/inne/n unterscheiden. Trotz dieser Ergebnisse gibt es im Hinblick auf den Zusammenhang zwischen dem Lebensalter der Lehrkräfte und der Motivation, die das Teilnahmeverhalten mitbedingt, keine konsistente Befundlage. Brady und andere (2009) konnten beispielsweise zeigen, dass für ältere Lehrkräfte externale Einflüsse (in diesem Fall Druck durch die jeweils zuständige Schulverwaltung) für die Teilnahme an der Fortbildung wichtiger sind als für jüngere Lehrkräfte. Bei Kao, Wu und Tsai (2011), die die Motivation für die Teilnahme an einer webbasierten Fortbildung untersuchten, konnten keine Altersunterschiede nachgewiesen werden.

Nitsche, Dickhäuser, Dresel und Fasching (2013) fanden heraus, dass die Art der *Zielorientierung* für die Wahl der Fortbildungsform eine Rolle spielt: Das Ausmaß der Lernzielorientierung (mit dem Leistungsverhalten wird die Entwicklung der eigenen Fähigkeiten angestrebt) erwies sich hier als Prädiktor für die Häufigkeit von Besuchen schulexterner Fortbildungsveranstaltungen und der Lektüre von Fachzeitschriften, nicht jedoch für die Teilnahme an schulinterner Fortbildung. Die Autoren interpretieren dies als Hinweis auf die Relevanz, die eine ausgeprägte Lernzielorientierung (im Vergleich mit einer Leistungszielorientierung) für das selbstregulierte Lernverhalten von Lehrkräften hat.

In einer qualitativen Studie von Heystek und Terhoven (2015) wurden Lehrkräfte interviewt, die sich intensiv im Rahmen von Maßnahmen des „Continuous Professional Development“ (CPD) engagieren. Ziel der Studie war es u.a., Faktoren zu eruieren, die die Lehrkräfte zur CPD-Teilnahme motivieren. Neben den bereits oben erwähnten Faktoren der professionellen Entwicklung und der Möglichkeit zur Zusammenarbeit mit Kolleg/inn/en beeinflusste v.a. die Rolle, die sich die Lehrkräfte selbst zuschrieben, die Teilnahme an Fortbildung: Die interviewten Lehrkräfte sahen sich selbst als „Dienstleister/innen“, insbesondere für benachteiligte Schüler/innen. CPD wird von den Lehrkräften als notwendiges Instrument gesehen, sie besser in ihrer Entwicklung unterstützen zu können. Auch Lipowsky (2009) sieht in

der Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme eine Voraussetzung für die erfolgreiche Teilnahme an Fortbildung: „Lehrpersonen mit einer hohen Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme bemühen sich um eine Optimierung von unterrichtlichen Lernumgebungen und stellen eine Beziehung zwischen dem eigenen Handeln und den Lernergebnissen der Schülerinnen und Schüler her“ (S. 346). Dabei spielt allerdings weniger die Ausprägung dieser Verantwortungsübernahme vor Beginn der Fortbildung eine Rolle als vielmehr der Grad ihrer Entwicklung während der/durch die Fortbildung.

Weitere interessante Ergebnisse aus der Studie von Heystek und Terhoven (2015) beziehen sich auf die als unterstützend wahrgenommene Vorgehensweise von Schulleitungen sowie auf die Zielsetzungen, die mit bestimmten CPD-Maßnahmen verbunden sind. Hinsichtlich der Schulleitung wird eine demokratische Herangehensweise, bei der beispielsweise gemeinsam über die Ausrichtung der Fortbildung an der Schule entschieden wird, gegenüber einer autoritären Vorgehensweise, bei der die Schulleitung das alleinige Gestaltungs- und Entscheidungsrecht hat, von den Lehrkräften bevorzugt. Im Hinblick auf die Zielsetzung zeigte sich, dass von außen vorgegebene Kriterien (wie z.B. das Erreichen eines bestimmten Werts bei der extern durchgeführten Schulevaluation) nicht demotivierend und abschreckend wirken müssen. Die Lehrer/inn/en geben an, dass sie ein konkretes, von der Schulverwaltung definiertes Entwicklungsziel als motivierend empfinden, sofern es ihnen realistisch und erreichbar erscheint. Auch wenn bedacht wird, dass es sich hierbei um eine hoch selektive Stichprobe handelt, lässt sich daraus schließen, dass „top down“ verordnete Ziele nicht zwangsläufig negativ wahrgenommen werden müssen.

Neben den referierten Arbeiten, die sich mit motivationalen Aspekten im Zusammenhang mit dem Teilnahmeverhalten von Lehrkräften beschäftigen, liegen auch einige wenige Befunde zum Zusammenhang zwischen der Motivation und den Lernprozessen vor. Bei Ng (2010) wenden Lehrkräfte, deren Lernen stärker auf das Erreichen karrierebezogener Ziele ausgerichtet ist, oberflächlichere Lernstrategien an, zeigen generell ein niedrigeres Interesse am Lernen sowie schwächere zukünftige Lernabsichten als jene Lehrkräfte, die selbstbestimmtere Ziele verfolgen und eine größere Lernzielorientierung aufweisen. Eine starke Lernzielorientierung, bei der die Kompetenzerweiterung einer Person als Antrieb fungiert, erwies sich als wichtiger Einflussfaktor auf die Einstellung gegenüber der Teilnahme an Fortbildung wie auch auf die Intensität der Nutzung von Fortbildungsangeboten (Nitsche, Dickhäuser, Fasching & Dresel, 2013).

4.2 Die Selbstbestimmungstheorie als geeigneter theoretischer Rahmen

Die Selbstbestimmungstheorie⁵ (Ryan & Deci, 2002) beschäftigt sich nicht nur mit der Quantität von Motivation, sondern mit ihren unterschiedlichen Qualitäten: Sie postuliert verschiedene Formen der *Motivationsregulation*, die sich auf einem

5 Eine ausführliche Darstellung der Theorie findet sich im einleitenden Beitrag dieses Bandes.

Kontinuum aufreihen, das von äußerer Kontrolle und Fremdbestimmung bis zum Gefühl völliger Selbstbestimmung reicht. Intrinsische Motivation ist dabei mit dem höchsten Grad an empfundener Selbstbestimmung verbunden; bei den verschiedenen Formen der extrinsischen Motivationsregulation (integriert, identifiziert, introjiziert und external) nimmt dieses Gefühl graduell ab. Inwieweit eine Person stärker selbstbestimmt (intrinsisch/integriert/identifiziert) vs. kontrolliert (introjiziert/external) reguliert handelt, wird von den jeweils wahrgenommenen Umweltbedingungen beeinflusst. Ist die Umwelt dazu in der Lage, die *psychologischen Bedürfnisse* nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung in ausreichendem Maß zu befriedigen, können selbstbestimmte Formen von Motivation entwickelt und aufrechterhalten werden. Neben Umweltfaktoren determinieren auch personenbezogene Faktoren das Verhalten einer Person: Beispielsweise beeinflussen die Kausalorientierungen einer Person die Initiation und die Regulation des Verhaltens sowie die damit einhergehenden Kognitionen und Affekte (Deci & Ryan, 1985); sie können dabei als relativ stabile Persönlichkeitseigenschaften verstanden werden. Neben der Autonomieorientierung und der Kontrollorientierung wird innerhalb der Theorie eine impersonale Orientierung postuliert, bei der das Gefühl des Kontrollverlusts vorherrscht. Autonomieorientierte Personen nehmen im Hinblick auf die Aufnahme und die Regulation ihres Verhaltens eine große Wahlfreiheit wahr und neigen dazu, ihre Handlungen an den eigenen Interessen und Zielen auszurichten. Sie suchen eher Situationen und Lebensumwelten auf, in denen sie sich als selbstbestimmt erleben. Gleichzeitig fungiert die Autonomieorientierung auch als eine Art „Filter“, durch den diese Personen ihre jeweilige Umwelt eher als autonomiefördernd wahrnehmen und sich durch kontrollierende Aspekte wie z.B. Deadlines weniger eingeschränkt fühlen als Personen, die ihren Fokus stärker an Merkmalen orientieren, die mit einem Gefühl von Kontrolle bzw. Einschränkung einhergehen. Solche Merkmale können sowohl in der Umwelt als auch in der Person selbst verortet werden. Für kontrollorientierte Personen spielen extrinsische Belohnungen eine weit größere Rolle als für autonomieorientierte Personen. Das Verhalten von Menschen mit impersonaler Orientierung ist durch ein Gefühl des Fehlens von persönlichem Einfluss bzw. Kontrolle gekennzeichnet. Bei ihnen herrscht der Eindruck der eigenen Inkompetenz in Bezug auf die Bewältigung von Aufgaben oder Situation vor (Deci & Ryan, 1985).

Die Selbstbestimmungstheorie stellt den Rahmen für zahlreiche empirische Studien aus den verschiedensten Bereichen dar (z.B. Sport-, Gesundheits- und Arbeitspsychologie). Inzwischen wird sie auch im Rahmen der Forschung zur Motivation im Lehrberuf angewendet (siehe den ersten Beitrag in diesem Band, Abschnitt 1.2), wobei viele dieser Arbeiten einen allgemeineren Fokus aufweisen und sich z.B. mit der Berufsmotivation von Lehrkräften beschäftigen. Erste Arbeiten im Bereich der Lehrer/innen/fortbildung sowie der Innovations- und Transferforschung im Schul- und Unterrichtsbereich liegen ebenfalls vor. Ergänzend zu dem unter Punkt 4.1 vorgenommenen allgemeinen Forschungsüberblick werden diese Arbeiten in der Folge zusammenfassend dargestellt.

4.3 Forschungsüberblick 2 – Befunde auf Basis der Selbstbestimmungstheorie

Die Frage, welche Formen der Motivationsregulation die Teilnahme von Lehrkräften an bestimmten Fortbildungs- bzw. Innovationsmaßnahmen bedingen, wurde in verschiedenen Studien untersucht. Bei Gorozidis und Papaioannou (2014) zeigte sich, dass Lehrkräfte, die an einer Fortbildung zum Thema des forschenden Lernens teilnahmen, zu einem überwiegenden Teil selbstbestimmt motiviert waren – dies wirkte sich wiederum positiv auf die Absicht aus, weitere Fortbildungsveranstaltungen zu besuchen und Innovationen im Unterricht umzusetzen. Schellenbach-Zell (2009) beschäftigte sich in ihrer Arbeit ebenfalls mit den Regulationsformen von Motivation, die zur Beteiligung an einem Innovationsprojekt zur Weiterentwicklung des Chemieunterrichts beitrugen. Die Lehrkräfte in der untersuchten Stichprobe zeigten vorwiegend intrinsische und autonome Motivation sowie – in deutlich geringerem Ausmaß – kontrollierte Motivation. Trempler, Schellenbach-Zell und Gräsel (2012) konnten im Rahmen des Projekts „Transfer 21“ zeigen, dass alle drei Formen der Motivationsregulation eine Rolle dabei spielen, ob Innovationen Einzug in die Schul- und Unterrichtspraxis finden. Insgesamt war der Gesamteinfluss der Motivation aber gering – ob Transfer gelingt, dürfte also zu einem großen Teil von anderen Aspekten abhängen.

Jansen in de Wal, den Brok, Hooijer, Martens und van den Beemt (2014) fokussierten in ihrer Studie die Motivationsregulation von Lehrkräften im Zusammenhang mit ihrem professionellen Lernverhalten (Lesen von Fachliteratur, Besuch von Trainings, Zusammenarbeit mit Kolleg/inn/en zum Zweck der Unterrichts- sowie Schulentwicklung, Reflexionstätigkeiten). Insgesamt betrachtet waren die untersuchten Lehrkräfte in ihrem Lernverhalten hoch selbstbestimmt motiviert. Eine Clusteranalyse zeigte allerdings, dass 6% der Stichprobe aus einer Gruppe vergleichsweise stark external regulierter Personen bestanden – diese Lehrkräfte zeigten signifikant weniger Engagement beim Ausüben der oben genannten Lerntätigkeiten als die Kolleg/inn/en, die den selbstbestimmte(re)n Clustern zugeordnet werden konnten.

Dass die Qualität der Motivation für die Teilnahme an Fortbildung auch einen Einfluss auf die Lernprozesse ausübt, die während einer Fortbildung ablaufen, konnten Vanthournout, Kyndt, Gijbels und Van den Bossche (2015) zeigen: So wenden selbstbestimmt motivierte Personen während Fortbildungen häufiger metakognitive Lernstrategien an als Personen mit kontrollierter Motivationsregulation. Andreitz, Müller und Wieser (2017) konnten einen Zusammenhang zwischen der selbstbestimmten Lernmotivation und den angewendeten Lernstrategien auch für Lehrkräfte nachweisen.

Welche *Umweltfaktoren* beeinflussen die Entwicklung selbstbestimmter und kontrollierter Formen von Motivation? Laut der Selbstbestimmungstheorie ist dafür die Befriedigung dreier psychologischer Grundbedürfnisse durch den Kontakt mit der sozialen Umwelt eine notwendige Voraussetzung. Das Erleben von Autonomie und Kompetenz ist dabei insbesondere für die Entwicklung intrinsischer Motivation relevant (Krapp & Ryan, 2002); das Bedürfnis nach sozialer Einbindung bzw. seine

Befriedigung soll vor allem zur Ausbildung selbstbestimmter Formen extrinsischer Regulation beitragen (Ryan & Deci, 2000a). Generell ist die Unterstützung der psychologischen Bedürfnisse in Arbeitszusammenhängen von positiven Effekten gekennzeichnet: Es kommt bei den Mitarbeiter/inn/en zu geringerer Erschöpfung und weniger abweichendem Verhalten in Bezug auf die organisationalen Vorgaben, zu größerer Arbeitszufriedenheit und zu stärkerem Wohlbefinden (Deci, Olafsen & Ryan, 2017).

In Arbeiten aus der Innovations- und Transferforschung wurden die beschriebenen Entwicklungsbedingungen untersucht – dabei fanden sich zumindest teilweise theoriekonforme Ergebnisse. Bei Schellenbach-Zell (2009) zeigte sich, dass Lehrkräfte, die sich in einem Innovationsprojekt in ihrem Autonomiebedürfnis gut unterstützt fühlten, selbstbestimmt motiviert waren. Hinsichtlich des Kompetenzerlebens wurde ein negativer Zusammenhang mit der kontrollierten Motivation nachgewiesen; das Bedürfnis nach sozialer Einbindung bzw. seine Befriedigung zeigte hier einen positiven Zusammenhang mit der intrinsischen Motivation. Bei Trempler, Schellenbach-Zell und Gräsel (2012) konnte kein signifikanter Einfluss der drei Grundbedürfnisse auf das Erleben der beiden selbstbestimmten Formen von Motivation (intrinsischer und autonomer) festgestellt werden. In der Studie von Jansen in de Wal und Kollegen (2014) erwiesen sich nur das Autonomieerleben der Lehrkräfte sowie das Erleben sozialer Einbindung als signifikante Prädiktoren für die Zugehörigkeit zu Clustern mit hoher und mittlerer selbstbestimmter Motivation.

Als besonders wichtiger Einflussfaktor auf die selbstbestimmten Formen von Motivation zeigten sich in den Arbeiten von Schellenbach-Zell (2009) und Trempler, Schellenbach-Zell und Gräsel (2012) das Erleben von Relevanz: Lehrkräfte, die die behandelten Inhalte als bedeutsam für ihre eigene Praxis erleben, entwickeln selbstbestimmte(re) Formen von Motivation. Dass die wahrgenommene Relevanz für die Qualität der Motivation eine große Rolle spielt, konnte bereits in anderen Lernkontexten nachgewiesen werden (Prenzel, 1996; Müller & Louw, 2004). Für das Lernen im Rahmen von Lehrer/innen/fortbildung fanden Rzejak, Lipowsky und Künsting (2013), dass die wahrgenommene Relevanz als Mediator zwischen der Motivation sowie der subjektiv erlebten Wirksamkeit einer Fortbildung fungiert.

Hinsichtlich der hohen Werte selbstbestimmter Motivation, die in den Studien von Schellenbach-Zell (2009), Gorozidis und Papaioannou (2014) und Andreitz, Müller und Wieser (2017) gefunden wurden, muss abschließend noch auf die hohe Selektivität der Stichproben hingewiesen werden. Es wurden nur jene Lehrkräfte befragt, die *freiwillig* an den Fortbildungen bzw. den Innovationsprojekten teilnahmen. Auch bei anderen Studien (z.B. bei Hynds & McDonald, 2010; Jansen in de Wal et al., 2014) kann ein Effekt der Selbstselektivität der jeweiligen Stichproben aufgrund des jeweils geringen Rücklaufs nicht ausgeschlossen werden. So beteiligen sich ev. vermehrt jene Lehrkräfte an den Studien, die ein verstärktes Interesse an Fortbildung bzw. CPD-Maßnahmen haben.

Bisherige Ergebnisse (siehe Punkt 3) deuten darauf hin, dass die Entscheidung über die Teilnahme an Lehrer/innen/fortbildung in Österreich eine höchst individuelle ist, bei der Wahl- und Entscheidungsfreiheit eine große Rolle spielen (Mayr &

Neuweg, 2009). Aufgrund ihrer Struktur stellt die Selbstbestimmungstheorie gerade für die Analyse solcher Art von Lernsituationen einen passenden Bezugsrahmen dar: (a) wird nicht nur die Stärke der Motivation, sondern ihre Qualität(en) in den Fokus genommen; (b) wird die Dichotomie von intrinsischer vs. extrinsischer Motivation um andere Facetten erweitert, wodurch eine differenzierte Analyse möglich wird; (c) stellt die Theorie einen Rahmen für die Untersuchung der Umweltbedingungen zur Verfügung, unter denen sich die verschiedenen Formen von Motivationsregulation entwickeln (Basic Needs). Dies ermöglicht den Rückschluss auf unterstützende und/oder hinderliche Faktoren, beispielsweise in der schulischen Arbeitsumgebung, die die Teilnahme an Fortbildung beeinflussen können; (d) kann anhand der Kausalorientierungen ein möglicher Zusammenhang zwischen der Persönlichkeit und der in der Fortbildungssituation vorhandenen Motivation beleuchtet werden. Diese Überlegungen stellen die Basis für die eigene empirische Studie dar, die im nachfolgenden Teil beschrieben wird.

5 Studie zur Regulation der Fortbildungswahlmotivation

Ziel der Studie ist eine Analyse der Fortbildungswahlmotivation von Lehrkräften anhand der Selbstbestimmungstheorie. Unter der Fortbildungswahlmotivation werden „verschiedene Facetten der im Vorfeld einer Lehrer/innen/fortbildung vorhandenen Motivation, die zur Teilnahme an einem Fortbildungsangebot bewegt“ (Rzejak et al., 2014, S. 155) verstanden. Folgende Fragen stehen im Zentrum des Forschungsinteresses:

1. Durch welche Regulationsformen ist die Fortbildungswahlmotivation von Lehrkräften gekennzeichnet, die sich im Rahmen eines Universitätslehrgangs fortbilden?
2. Welche Kausalorientierungen liegen bei den Lehrkräften vor?
3. Stehen die Kausalorientierungen der Lehrkräfte in einem Zusammenhang mit der motivationalen Regulation der Fortbildungswahlmotivation?

Diese Analyse folgt quantitativen Methoden. Sie wird anhand einer Stichprobe von Lehrkräften durchgeführt, die sich im Rahmen eines Universitätslehrgangs an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt fortbilden.

Da motivationale Prozesse im subjektiven Erleben mit einer Komplexität verbunden sind, die sich anhand quantitativer Daten nur begrenzt erfassen und abbilden lässt, werden im Anschluss daran anhand qualitativer Daten vertiefende Analysen durchgeführt. Hierbei geht es unter anderem um die Fragen, wie motivationale Regulationsformen sich im subjektiven Erleben der einzelnen Person darstellen können, wie Motivation, Person und Umwelt sich wechselseitig beeinflussen und ob und wie Motivation je nach Kontext variieren kann. Der zweite Teil der Studie soll zweierlei ermöglichen: Zum einen können die Ergebnisse des quantitativen Teils um qualitative Ergebnisse ergänzt und so einer Vertiefung unterzogen werden. Zum anderen können die im qualitativen Studienteil gewonnenen Ergebnisse im Sinne einer

Hypothesengenerierung zur Grundlage weitergehender zukünftiger Untersuchungen (durchaus auch wieder quantitativer Natur) herangezogen werden.

5.1 Kontext der Studie – der PFL-Lehrgang

Seit den 1980er Jahren wird an der Alpen-Adria-Universität der Lehrgang „Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer/innen“ (PFL) angeboten. Das Ziel der Lehrgänge ist es, die Lehrkräfte in der systematischen Reflexion zu schulen und Fähigkeiten im Bereich der (eigenen) Unterrichtsentwicklung aufzubauen (Rauch & Wallner, 2017). Der methodologische Hintergrund ist durch die Konzepte der Aktionsforschung gekennzeichnet, forschendes Lernen steht im Zentrum der didaktischen Umsetzung (Posch, Rauch & Mayr, 2009).

Im Rahmen der vier Semester führen die Lehrkräfte eine Fallstudie durch, deren Fragestellung sich aus der eigenen Praxis ergibt und die in weiterer Folge dort angesiedelt ist. Die Arbeit an diesen Studien erfolgt selbstgesteuert, Teams von Expert/inn/en unterstützen die Lehrkräfte dabei inhaltlich und methodisch. Der kollegiale Austausch spielt eine zentrale Rolle, indem er den Lehrkräften Gelegenheit für kritische Auseinandersetzung bietet. Drei einwöchige Seminare, bei denen theoretische Inhalte vermittelt werden, sowie mehrere regionale Arbeitsgemeinschaften, die v.a. der Weiterentwicklung der Fallstudien dienen, wechseln mit selbständigen Arbeitsphasen ab. Organisiert werden die Lehrgänge getrennt nach Fächern (z.B. für Mathematik, Englisch, Naturwissenschaften) in Gruppen mit maximal 30 Teilnehmer/inn/en (Rauch & Wallner, 2017).

5.2 Untersuchungsdesign

Der vorliegende Artikel beschreibt eine Studie, die im Rahmen der PFL-Begleitforschung zum Lehrgang 2015–2017 durchgeführt wurde. Zum Zeitpunkt der Erhebungen bestand der PFL-Lehrgang aus vier verschiedenen fachbezogenen Kursen für die Fächer Deutsch, Englisch, Mathematik, Naturwissenschaften sowie einem fachübergreifenden Kurs für die Primarstufe.

Quantitative und qualitative Zugänge wurden zu verschiedenen Zeitpunkten des Forschungsprozesses eingesetzt, was in diesem Fall einer sequentiellen Verknüpfung im Rahmen von Mixed-Methods-Designs entspricht (Flick, 2011). Der Einsatz der quantitativen Methoden diente der Analyse motivationaler Aspekte bei der Gesamtstichprobe, gleichzeitig stellten diese Daten auch die Grundlage für die Identifikation geeigneter Interviewpartner/inn/en (Teilstichprobe) dar. Mit dieser Teilstichprobe wurden in einem weiteren Schritt leitfadengestützte Interviews geführt, deren Ziel eine Vertiefung und Erweiterung der Analyse ist.

5.3 Untersuchungsinstrumente

Im Rahmen der beiden Fragebogenerhebungen wurden die folgenden Instrumente eingesetzt:

- Work Task Motivation Scale for Teachers (WTMST) (Fernet, Senécal, Guay, Marsh & Dowson, 2008): Anhand der WTMST wurden vier der von der Selbstbestimmungstheorie postulierten Regulationsformen (intrinsische Motivation, identifizierte, introjizierte sowie externale Regulation) erhoben. Für die vorliegende Studie wurde das Instrument ins Deutsche übersetzt und die Instruktion für den Erhebungskontext angepasst („Bitte beurteilen Sie anhand der folgenden Aussagen, warum Sie am PFL-Lehrgang teilnehmen.“). Die Teilnehmer/innen beurteilten die einzelnen Aussagen anhand einer fünfstufigen Skala (stimme gar nicht zu – stimme nicht zu – teils/teils – stimme zu – stimme völlig zu).
- Die Teilnehmer/innen wurden im Rahmen einer offenen Frage um eine kurze Schilderung gebeten, wie ihr Entschluss zustande kam, am PFL-Lehrgang teilzunehmen.
- General Causality Orientations Scale (GCOS) (Deci & Ryan, 1985): Die Kausalorientierungen (Autonomieorientierung, Kontrollorientierung und Impersonale Orientierung) wurden anhand der GCOS erfasst. Die Messung erfolgt anhand von verschiedenen Situationsbeschreibungen (Vignetten), die von den Proband/inn/en anhand korrespondierender Items beurteilt werden. Für die Studie wurde die 12-Vignetten/36-Items-Version verwendet und ins Deutsche übersetzt.

5.4 Datenerhebungen

Vor Beginn des Lehrgangs (September 2015/t1) wurde anhand eines Onlinefragebogens die Fortbildungswahlmotivation der Teilnehmer/inn/en anhand der WTMST erhoben. Im Rahmen der jeweils ersten Theorieeinheiten (November 2015 bis Dezember 2015/t2) wurden die Kausalorientierungen der Teilnehmer/inn/en anhand der GCOS erhoben. Die Erhebungen waren anonym, die Verknüpfung der Daten erfolgte anhand eines Codes.

5.5 Stichproben

Von den 108 Teilnehmer/innen, die sich an der Fragebogenerhebung vor Beginn des Lehrgangs (Messzeitpunkt 1) beteiligten, waren 83% weiblich und 11% männlich (k.A.: 6%). Im Durchschnitt waren sie $M = 40$ Jahre ($SD = 9.77$) alt und 13.61 Jahre ($SD = 10.04$) als Lehrkraft tätig. Der Großteil (43%) unterrichtete an Neuen Mittelschulen bzw. Hauptschulen, gefolgt von Volksschulen (28%), allgemein bildenden höheren Schulen (9%) und berufsbildende mittlere und höheren Schulen (8%). Die restlichen Teilnehmer/innen (9%) verteilten sich auf andere Institutionen oder machten keine Angabe (3%). Die Verteilung auf die fachbezogenen PFL-Einzelkurse

war wie folgt: Englisch (22%), Mathematik sowie fächerübergreifender Kurs für die Primarstufe (je 21%), Naturwissenschaften (20%) und Deutsch (16%).

An der zweiten Fragebogenerhebung im Rahmen der Theorieseminare beteiligten sich 104 Personen. Eine Zuordnung der Daten zwischen den beiden Messzeitpunkten konnte für 94 Personen durchgeführt werden – von ihnen liegen sowohl die Ergebnisse der Work Task Motivation Scale for Teachers, der ergänzenden offenen Frage und der General Causality Orientations Scale vor.

5.6 Ergebnisse

In der Folge werden die Ergebnisse der quantitativen Datenauswertungen beschrieben. Die vier Subskalen der Work Task Motivation Scale for Teachers (WTMST) (Fernet et al., 2008) erheben die Formen intrinsische Motivation sowie identifizierte, introjizierte und externale Regulation anhand von je drei Items.⁶ Eine Analyse zeigt eine gute Reliabilität für die Skalen intrinsische und introjizierte Regulation (*Cronbach's Alpha*-Werte: .83 und .84). Die Reliabilität der Skalen identifizierte und externale Regulation sind mit Werten von .41 und .46 nicht zufriedenstellend. Zur Überprüfung der internen Konsistenz des Instruments wurde daraufhin mit den zwölf Items eine Faktorenanalyse durchgeführt (Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation unter Vorgabe von vier zu extrahierenden Faktoren). Die Voraussetzung für die Durchführbarkeit sind gegeben (*Kaiser-Meyer-Olkin-Wert* von .72, signifikanter *Bartlett-Test*). Die rotierte Faktorenlösung bildet die beiden Skalen intrinsische und introjizierte Regulation dem ursprünglichen Messinstrument entsprechend ab. Wie schon aus der ersten Reliabilitätsanalyse ersichtlich, lassen sich die Items der Skalen identifizierte und externale Regulation keiner Skala zuordnen bzw. weisen teilweise Doppelladungen mit den anderen Skalen auf. Dementsprechend gering ist auch ihre interne Konsistenz. Eine Neuberechnung zeigt zufriedenstellende Faktorladungen der Items auf zwei Skalen: Die Items der intrinsischen und der identifizierten Regulationsformen laden auf einem Faktor, die Items der introjizierten und externalen Regulationsskalen auf einem zweiten. Die anschließende Reliabilitätsanalyse erbringt zufriedenstellende Werte (siehe Tabelle 1). Daher wird die Motivationsregulation der PFL-Teilnehmer/inn/en anhand der Skalen *autonome und kontrollierte Fortbildungswahlmotivation* beschrieben. Die Ergebnisse zeigen, dass die Lehrkräfte in ihrer Fortbildungswahlmotivation eindeutig autonom reguliert sind; die kontrollierten Regulationsformen spielen eine untergeordnete Rolle für die Entscheidung, am Lehrgang teilzunehmen.

6 Die fünfte Subskala (Amotivation) wurde in dieser Studie nicht berücksichtigt.

Tabelle 1: Deskriptivstatistik zur Fortbildungswahlmotivation

Skala	Anzahl Items	Beispielitems	N	Min	Max	M_{it} (SD_{it})	Cronbach's Alpha
Autonome Motivation	6	Weil es mir Freude macht. Weil es mir ein wichtiges Anliegen ist.	103	2.17	5.00	4.15 (.55)	.71
Kontrollierte Motivation	6	Weil ich sonst ein schlechtes Gewissen hätte. Weil es meine berufliche Tätigkeit von mir verlangt.	104	1.00	3.33	1.53 (.52)	.77

Instruktion: „Bitte beurteilen Sie anhand der folgenden Aussagen, warum Sie bei PFL teilnehmen“. Fünfstufige Likert-Skala, 1 = stimme gar nicht zu, 2 = stimme nicht zu, 3 = teils/teils, 4 = stimme zu, 5 = stimme völlig zu.

Die **General Causality Orientations Scale** (GCOS) erlaubt eine Einschätzung der grundlegenden motivationalen Ausrichtung einer Person. Dabei wird zwischen autonomer, kontrollierter und impersonaler Orientierung unterschieden. Wie schon bei der Fortbildungswahlmotivation zeigten sich auch bei den Kausalorientierungen der Teilnehmer/innen höhere Werte bei der Autonomie (siehe Tabelle 2). Die PFL-Teilnehmer/innen sind in ihrer generellen motivationalen Ausrichtung im Schnitt deutlich autonomieorientiert; die kontrollierte sowie die impersonale Orientierung sind weniger handlungsleitend.

Tabelle 2: Deskriptivstatistik zu den Kausalorientierungen

Skala	Anzahl Items	N	Min	Max	M_{it} (SD_{it})	Cronbach's Alpha
Autonome Orientierung		107	2.67	4.75	3.94 (.40)	.69
Kontrollierte Orientierung		104	1.58	3.83	2.73 (.50)	.57
Impersonale Orientierung		105	1.50	3.75	2.52 (.49)	.63

Instruktion: „Beurteilen Sie jede der drei Reaktionen danach, wie wahrscheinlich diese für Sie wären“. Fünfstufige Likert-Skala, 1 = sehr unwahrscheinlich, 2 = unwahrscheinlich, 3 = mittel, 4 = wahrscheinlich, 5 = sehr wahrscheinlich.

Erwartungsgemäß korreliert die Autonomieorientierung der Teilnehmer/innen signifikant positiv mit ihrer autonomen Regulation ($r = .303, p < .01$) und negativ mit ihrer kontrollierten Fortbildungswahlmotivation ($r = -.214, p < .05$). Genau umgekehrt verhalten sich die Zusammenhänge von Kontrollorientierung und den Regulationsstilen: die Kontrollorientierung zeigt signifikant positive Korrelationen mit der kontrollierten Regulation ($r = .221, p < .05$) und negative mit der autonomen Regulation ($r = -.305, p < .05$). Die impersonale Orientierung korrelierte mit keiner der beiden Skalen zur Motivationsregulation.

Ergebnisse in Bezug auf die Fragestellungen: Die erste Forschungsfrage bezieht sich auf die Beschreibung der Fortbildungswahlmotivation anhand der Regulationsformen. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Fortbildungswahlmotivation der PFL-

Teilnehmer/innen zu einem überwiegenden Teil durch autonome Regulation auszeichnet: Die Lehrkräfte haben sich deshalb für die Teilnahme am Lehrgang entschieden, weil sie die Fortbildung interessant finden und ihnen die Teilnahme potentiell Freude bereitet, weil sie ihnen ein persönlich wichtiges Anliegen ist und sie dadurch berufliche Ziele erreichen können, die für sie von Bedeutung sind. Im Gegensatz dazu ist die Teilnahme nur zu geringen Teilen durch kontrollierte Aspekte beeinflusst, wie z.B. dem Wunsch, dadurch ein schlechtes Gewissen zu vermeiden.

Die zweite Forschungsfrage bezieht sich auf die Ausprägungen der Kausalorientierungen bei den PFL-Teilnehmer/inne/n, die ihre generelle motivationale Orientierung beschreiben. Die Erhebung zeigt, dass die Teilnehmer/innen im Durchschnitt eine hohe Autonomieorientierung und eine geringe kontrollierte und impersonale Orientierung aufweisen.

Im Hinblick auf den Zusammenhang zwischen der Fortbildungswahlmotivation und den Kausalorientierungen (dritte Forschungsfrage) kann ein korrelativer Zusammenhang zwischen der generellen motivationalen Orientierung der Teilnehmer/innen und ihrer Fortbildungswahlmotivation nachgewiesen werden. PFL-Lehrkräfte mit hoher Autonomieorientierung sind demzufolge auch in ihrer Motivation zur Wahl der Fortbildung autonom reguliert. Trotz der insgesamt geringen Ausprägungen zeigt sich dieser Zusammenhang auch bei der Kontrollorientierung sowie den kontrollierten Formen der Fortbildungswahlmotivation. Die impersonale Orientierung steht in der untersuchten Stichprobe in keiner Verbindung zur Motivationsregulation.

Dass sich die vier Skalen der Work Task Motivation Scale for Teachers (Fernet et al., 2008) im Rahmen der Untersuchung nicht replizieren ließen, könnte an der Selektivität der untersuchten Stichprobe liegen (freiwillige Teilnahme der Lehrkräfte an der Fortbildung). Die Analyse der Fortbildungswahlmotivation bei einer anderen Stichprobe erbringt bessere Konsistenzwerte für die vier WTMST-Skalen. Die Entscheidung zur Teilnahme der Lehrkräfte an dieser Fortbildung lag dabei nicht bei ihnen selbst, sondern bei der jeweiligen Schulleitung, was zu einer größeren Varianz bei den Motivationswerten innerhalb dieser Stichprobe führt und Deckeneffekte weniger wahrscheinlich macht.

6 Vertiefende Analyse

Im Sinne einer Vertiefung bzw. Erweiterung des Blicks auf die Fortbildungswahlmotivation der Lehrkräfte, die über den quantitativen Zugang hinausgeht, wurde im Anschluss an die Fragebogenerhebung eine Interviewstudie mit ausgewählten Teilnehmer/innen durchgeführt. Der Interviewleitfaden wurde anhand der unter Punkt 4.2 referierten theoretischen Elemente erstellt. Die Einstiegsfrage bezog sich auf die Entscheidung der jeweiligen Person, den Lehrberuf zu ergreifen. In weiterer Folge wurden Fragen zum Fortbildungsverhalten der Lehrkräfte (auch außerhalb von PFL), den damit verbundenen motivationalen Aspekten sowie den Umweltbedingungen an der Schule gestellt.

Die Auswahl der Interviewpartner/innen erfolgte anhand der Ergebnisse der Work Task Motivation Scale for Teachers. Die Teilnehmer/inn/en wurden in Subgruppen eingeteilt, die auf den Werten der vier Regulationsskalen basierten.⁷ Ziel war es, eine Teilstichprobe zu generieren, die ein breites Spektrum der einzelnen möglichen Regulationsformen abbildet. Als weiteres Selektionskriterium dienten die Antworten auf die offene Frage zur Teilnahmemotivation. Dadurch sollten weitere inhaltliche Aspekte mit Relevanz für die Motivation berücksichtigt werden, die von der WTMST nicht erfasst werden.

Aus der Gesamtstichprobe ($N_{tl} = 108$) wurden nach den oben beschriebenen Kriterien 22 Personen ausgewählt, die als Interviewpartner/innen geeignet erschienen. Sie wurden durch das Lehrgangsbüro per E-Mail kontaktiert, über die Ziele der Interviewstudie informiert und zur Teilnahme eingeladen. Die Zuordnung erfolgte über einen individuellen Code, wobei bei der Kontaktaufnahme ausdrücklich darauf hingewiesen wurde, dass die Anonymität durch die Teilnahme an der Interviewstudie gegenüber der Forscherin aufgehoben wird. Insgesamt waren sieben Personen bereit, sich an der Interviewstudie zu beteiligen. Im Zeitraum April – August 2016 wurden mit diesen Lehrkräften leitfadengestützte Interviews durchgeführt, die zwischen einer und eineinhalb Stunden dauerten. Eine dieser Personen war ein Mann, alle anderen waren Frauen. Das Alter der Lehrkräfte lag zwischen Mitte 20 und Ende 40. Sechs Lehrkräfte unterrichteten zum Zeitpunkt der Interviews an Neuen Mittelschulen, eine Person an einer berufsbildenden höheren Schule.

Die Interviews wurden digital aufgezeichnet und anschließend wörtlich transkribiert. Die Auswertung folgt den Prinzipien der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Dabei wurde das Interviewmaterial in einem ersten Schritt der deduktiven Kategorienanwendung basierend auf verschiedenen Theorieelementen (Regulationsformen und Basic Needs) strukturiert. Im nächsten Schritt wurden anhand induktiver Kategorienbildung weitere Themenbereiche aus dem Material extrahiert, die zu einer Vertiefung der theoretischen Vorannahmen beitrugen bzw. darüber hinausgingen. Bei der Auswertung standen nicht die einzelnen Fälle im Vordergrund. Vielmehr wurde das Material über alle Interviewpartner/innen hinweg zu einzelnen Kernthemen zusammengefasst, um dadurch eine „dichte Beschreibung“ im Sinne Geertz (1983) zu erreichen. Die Ergebnisse lassen sich dabei in sechs Bereiche gliedern:

1. Gleichzeitigkeit der Regulationsstile
2. Dynamik und Prozesscharakter der Motivation
3. Selbstüberzeugung und Positivierung
4. Autonomie, Kompetenz und soziale Einbindung im Spannungsfeld zwischen Person und Umwelt
5. Intrapersoneller Konflikt im Spannungsfeld von Autonomie und Zugehörigkeit
6. Charakteristika der Fortbildungsumwelt

⁷ Die interne Konsistenz des Fragebogens bzw. der vier Skalen erwies sich als wenig zufriedenstellend (siehe Punkt 5.6); für eine weitere Verwendung im Rahmen quantitativer Forschung bedarf es demnach einer Revision bzw. Validierung. Um eine möglichst heterogene Teilstichprobe zusammenstellen zu können, wurden die vier Skalen dennoch als Grundlage für die Auswahl der Interviewpartner/innen verwendet.

Gleichzeitigkeit der Regulationsstile: Wie die Auswertung der Interviews zeigt, ist die Motivation mehrerer Interviewpartner/innen durch ein paralleles Vorhandensein verschiedener Regulationsformen gekennzeichnet. Dies betrifft nicht nur die in der Folge exemplarisch beschriebene PFL-Wahlmotivation, sondern auch die ursprüngliche Berufswahlmotivation, die Wahl der jeweiligen Ausbildungsform (z.B. Universitätsstudium vs. einer Ausbildung an der damaligen Pädagogischen Akademie) sowie die Motivation im Rahmen der allgemeinen Berufsausübung.

Nicht nur *eine* Form der Motivationsregulation, sondern deren *Kombination* bestimmt das Teilnahmeverhalten dieser Lehrkräfte an PFL – in dieser können sich dabei sowohl selbstbestimmte wie auch kontrollierte Aspekte abbilden. So ist beispielsweise die Entscheidung einer Lehrerin, an PFL teilzunehmen, mit ihren persönlichen Interessen verbunden und hoch intrinsisch motiviert. Zugleich spielt für sie auch die mit der Teilnahme verbundene Reaktion der Schulleiterin eine Rolle, in der sich ein introjizierter Regulationsaspekt andeutet: „Ja, also meine Chefin hat sich sehr gefreut, also die sieht das sehr gerne, wenn man sich weiterbildet, [...] und würde sich freuen, wenn sie noch einen Master in ihrer Riege hätte, [...] das spürt man schon.“

In Bezug auf das generelle Fort- und Weiterbildungsverhalten bildet sich bei einer anderen Interviewpartnerin ebenfalls eine Gleichzeitigkeit verschiedener Regulationsstile ab: Sie hat bereits mehrere aufwändige Weiterbildungen durchlaufen – diese wurden in einem ersten Schritt external angestoßen (durch die Schulleitung gewünscht). Im Wechselspiel mit dem Interesse der Interviewpartnerin an den konkreten Weiterbildungen und der von ihr antizipierten Freude daran (intrinsischer Aspekt) kam es zur Entscheidung für eine Teilnahme. In Bezug auf die PFL-Teilnahme zeigt sich im Interview ebenfalls eine Kombination von kontrollierter und selbstbestimmter Motivation: Die Interviewpartnerin strebt auf Basis des PFL-Lehrgangs einen Masterabschluss an, wobei dabei die folgende Befürchtung im Hintergrund steht: „Da ist ja schon so viel geschrieben worden, [...] zum Beispiel wer keinen Master hat, dann in diesem neuen Schulsystem, der kann dann keine Abschlussklassen führen [...]. Und da war für mich die Überlegung damals [...], wenn du dann da faktisch unterqualifiziert bist und dann womöglich die Dinge, die du jetzt machen darfst, dann nicht mehr machen darfst, das ist, damit hätte ich keine Freude.“ Die Interviewpartnerin thematisiert hier einen von Seiten des Systems ausgeübten, subjektiv wahrgenommenen Druck, der sie schließlich (external reguliert) dazu veranlasst, an PFL teilzunehmen. Gleichzeitig fokussiert sie im Rahmen ihres individuellen, lehrgangsimmanenten Unterrichtsentwicklungsprojekts ein Thema, das sie bereits seit längerer Zeit interessiert und von dessen Bearbeitung sie sich sowohl für sich selbst wie auch für ihre Schüler/innen eine Verbesserung des Unterrichts erwartet (intrinsischer sowie identifizierter Aspekt).

Neben der beschriebenen Gleichzeitigkeit verschiedener Regulationsstile ist die Fortbildungswahlmotivation – insbesondere in Bezug auf PFL – anderer Interviewpartner/innen eindeutig durch selbstbestimmte Regulation gekennzeichnet. Fortbildung wird dabei generell als Möglichkeit gesehen, die jeweilige Entwicklung voranzutreiben und eigene Interessen umzusetzen (s.u.). Die Entscheidung dieser Personen, an PFL teilzunehmen, wurde auf Basis der Interessen an den

Lehrgangsinhalten und aufgrund des spezifischen Lehrgangsdesigns getroffen. In einem Fall entschied sich eine Lehrkraft introjiziert reguliert für die PFL-Teilnahme, wobei sich diese motivationale Ausgangsbasis im Verlauf des Lehrgangs veränderte, wie im nächsten Punkt beschrieben wird.

Dynamik und Prozesscharakter der Motivation: Darüber hinaus zeigt die Auswertung auch eine *dynamische Interaktion der Regulationsstile* auf, die letztlich die jeweiligen Handlungen beeinflussen. Das jeweilige Verhalten ist dabei zu Beginn auf eine bestimmte Form der Motivationsregulation zurückzuführen. Im Wechselspiel mit der jeweiligen Umwelt, die als unterstützend oder aber als hinderlich erlebt wird, kommen im zeitlichen Verlauf andere Regulationsformen hinzu bzw. übernehmen die „Handlungsregie“. Dies zeigt sich beispielsweise bei einer Lehrerin, deren grundsätzlich intrinsisch reguliertes Fortbildungsverhalten durch introjizierte Regulation überlagert wird. Sie beschreibt die Teilnahme an einer Fortbildung, bei der sich erst nach Beginn herausstellt, dass sie eigentlich auf einen anderen Schultyp abzielt. Trotz der offensichtlichen nicht vorhandenen Passung bringt sie die Fortbildung – im Gegensatz zu anderen Kolleg/innen – zu Ende: „Ja schon, nein, es sind schon einige gegangen in der Pause natürlich [...] aber ich habe mir gedacht: nein, nein gehen tun wir nicht, das gehört sich nicht, war eh ein unterrichtsfreier Nachmittag, da gehe ich sicher nicht, weil vielleicht ist ja doch irgendwas dabei.“

Bei einer weiteren Interviewpartnerin ist der dynamische Charakter der Motivation ebenfalls durch selbstbestimmte und zugleich durch kontrollierte Motivation gekennzeichnet, die in ihrer Interaktion zum weiteren Besuch des PFL-Lehrgangs beitragen. Die anfängliche Motivation für die PFL-Teilnahme kann der identifizierten Regulation zugeordnet werden: „Ich bin [...] mit meinem Unterricht nicht sehr zufrieden. Und den wollte ich verbessern. Weil es ist ständig so ein lehrerzentrierter Unterricht. [...] und dann habe ich mir gedacht, vielleicht finde ich in dem Kurs irgendwas, wie ich meinen Unterricht ein bisschen anders machen kann.“ Erst nach Beginn des Lehrgangs wird ihr der Arbeitsaufwand im Lehrgang bewusst, was dazu führt, dass der Gedanke an das Zertifikat an Relevanz gewinnt: „Also ganz ehrlich gesagt, ich habe nicht gewusst, dass der PFL so aufwändig ist. [...] Ich meine, abbrechen werde ich es jetzt nicht mehr wegen dem Zertifikat, und mir taugt der Kurs [...].“

Als eine weitere interviewte Lehrperson über ihr Fortbildungsverhalten spricht, wird der *Prozesscharakter der Motivation* deutlich, bei dem es zu einer Veränderung der Motivationsregulation kommt. Die Person beschreibt die Teilnahme an zwei zeit- und aufwändigen Weiterbildungen – eine davon ist der PFL-Lehrgang. In beiden Fällen wird eine zu Beginn vorhandene introjizierte Regulation im zeitlichen Verlauf durch selbstbestimmte Facetten ergänzt. Diese Entwicklung steht dabei im Zusammenhang mit der jeweiligen Lernumwelt – diese wird von ihr sowohl im Hinblick auf die Interessanztheit der Inhalte wie auch auf die Möglichkeit des sozialen Austauschs mit anderen Personen positiv wahrgenommen. Im Fall von PFL ging die Aufforderung einer Teilnahme von einer Fachkollegin aus. Sie versprach sich (und auch der interviewten Lehrkraft) durch die Lehrgangsteilnahme relevante Inputs, die die bei-

den bei der Planung eines an der Schule neu eingeführten, fächerübergreifenden Gegenstands unterstützen würden. Ihre erste Reaktion auf den Vorschlag der Kollegin zur PFL-Teilnahme fiel wenig positiv aus: „Boah, habe ich gesagt, dann habe ich mir das [PFL-]Programm durchgelesen, [...] dann habe ich [zur Kollegin] gesagt, das ist genau das, was ich mir geschworen habe, dass ich das nie wieder mache, diese Paper schreiben und, und solche Sachen [...]. Ich schreibe keine Lerntagebücher, ich habe noch nie ein Tagebuch geschrieben, verflucht und zugenäht!“ Die Kollegin überzeugte mit ihren Argumenten und gemeinsam meldete man sich für PFL an. Im Verlauf des Interviews kommt es bei der interviewten Lehrkraft zu einer Verlagerung der Motivationsregulation in Richtung Selbstbestimmung: „Ja, die erste [PFL]-Woche war nicht so glorreich, muss ich sagen [...] Die [zweite] Woche, die war wirklich gut, die Inhalte waren gut, aber das Feeling war nicht so da. [...] und beim zweiten Lehrgang habe ich dann schon gewusst, wer ebenfalls so relaxt ist, und wir sind dann schon auch sitzen geblieben [...] du lernst auf solchen Lehrgängen am Abend, bei den Abendveranstaltungen, mehr als untertags.“

An einem weiteren Beispiel wird die motivationale Entwicklung in Bezug auf die Unterrichtstätigkeit in einem bestimmten Fach deutlich. Stark external reguliert nimmt die interviewte Lehrerin an einer Informatikweiterbildung teil. Nach dem Ende der Weiterbildung entwickelt sie in Bezug auf das Fach eine introjizierte Regulation, die in diesem Fall auf den Erhalt des eigenen Selbstwerts abzielt: „Mit Informatik wurde ich von meinem vorhergehenden Chef genötigt [...]. Ich habe es dann gemacht und es sind oft auch so Sachen wo ich sage, also eben DAS zumindest hätte ich freiwillig nicht gemacht, also das war nie so mein Interesse. Und da war ich dann letztendlich dankbar, weil ich dann faktisch bei den Vorreitern war, die dann mit dem Computer im Unterricht gearbeitet haben und auch keine Angst, weil es ist ja eine Angstgeschichte [...]. Ich kann mich da noch, Ende der 80er Jahre haben wir das allererste Mal mit dem Computer gearbeitet, [...] und ich habe damals noch zu den Kindern gesagt ‚Und NIEMAND drückt eine andere Taste!‘ [lacht], weil ich hätte nimmer mehr gewusst, wie ich es dann reparieren kann.“

Selbstüberzeugung und Positivierung: Im Interviewmaterial zeigen sich Strategien der Selbstüberzeugung und der Positivierung, bei denen negative Erfahrungen, die bei langjähriger Berufsausübung, aber auch im Rahmen von Fortbildungen auftreten (genannt wurden u.a. beschwerliche Anreisen zum Ausbildungsort, Probleme im privaten Umfeld, enttäuschende Fortbildungen), ausgeklammert werden. Flankiert wird dieser psychologische Mechanismus von einer parallel stattfindenden (Über-) Betonung der positiven Aspekte. Eine Interviewpartnerin beispielsweise berichtet durchaus auch von negativen Ereignissen im Rahmen ihrer Berufsausübung, in der abstrakten Gesamtcharakterisierung verwendet sie aber ausschließlich Superlative positiver Natur: „Super, SUPER Wahl“ (...) „Zwanzig Jahre die totale Motivation“ (...) „Total positiv“ (...) „Total optimal“. Wenn sie von negativen Erlebnissen im Rahmen von Fortbildungen spricht, betont sie gleichzeitig, dass für sie „immer etwas dabei“ war – auch wenn das jeweilige Angebot, z.B. thematisch, völlig an ihrem beruflichen Betätigungsfeld vorbeiging.

Autonomie, Kompetenz und soziale Einbindung im Spannungsfeld zwischen Person und Umwelt: Die Entwicklung der jeweiligen Motivationsregulation(en), die ein bestimmtes Verhalten determinieren, wird durch Faktoren der Person wie auch der Umwelt beeinflusst. Laut der Selbstbestimmungstheorie (Ryan & Deci, 2002) sind dies insbesondere die dem Menschen innewohnenden psychologischen Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung und deren Befriedigung durch die soziale Umwelt sowie persönlichkeitsrelevante Aspekte (Kausalorientierungen). Im Rahmen der Auswertung zeigt sich, dass diese Faktoren auch im Zusammenhang mit dem Fortbildungsverhalten eine Rolle spielen, wobei insbesondere der Autonomie ein zentraler Stellenwert dabei zukommt.

Autonomie: Der Großteil der interviewten Lehrkräfte zeigt eine hohe Autonomieorientierung in der Ausübung ihres Berufs. Ihre Arbeit in Unterricht und Schule ist durch den Wunsch nach der Umsetzung eigener Ideen und Vorstellungen gekennzeichnet – dabei wollen die Lehrkräfte nicht „stehen bleiben“, sondern sich selbst und ihren Unterricht weiterentwickeln. Die jeweilige Entwicklung ist dabei immer eng an die persönlichen Interessen gekoppelt. Die individuellen Ziele, die mit dem jeweiligen Entwicklungsstreben verbunden sind, werden auch den von der sozialen Umwelt kommenden Widerständen zum Trotz verfolgt – die „significant others“ werden überzeugt, überredet oder ignoriert. Beispielsweise schildert eine Lehrkraft, wie sie trotz der großen Skepsis der Schulleitung sowie von Teilen des Kollegiums und der Tatsache, dass es diesbezüglich keine Tradition an der Schule gab, ein naturwissenschaftliches Vertiefungsfach einrichtet und damit sogar erfolgreich am entsprechenden Landeswettbewerb teilnimmt. Den Widerstand der Landesschulinspektion (LSI) gegenüber einem weiteren neuen schuluntypischen Fach, für dessen Einrichtung sich die Lehrkraft gerade einsetzt, wird lakonisch kommentiert: „Die LSI ist nicht so begeistert, aber ist mir doch wurscht.“

Fortbildung stellt für mehrere der interviewten Lehrkräfte ein Vehikel dar, mit dem sie sich – idealerweise – relevante Inputs holen, die für ihre persönliche Entwicklung hilfreich sind und im Rahmen derer sie sich auch neuen Herausforderungen stellen können. Der Großteil der Lehrkräfte erlebt die jeweilige Schulleitung hinsichtlich ihrer Fortbildungsaktivitäten als unterstützend – diese Unterstützung wird dabei interessanterweise als das Fehlen von Widerstand gegenüber den eigenen Fortbildungsaktivitäten geschildert. Konfliktpotential bergen das begrenzte Fortbildungs- und Reisekostenbudget der jeweiligen Schule sowie die anfallenden Fehlstunden. Eine Strategie, damit umzugehen, sind die Eigenfinanzierung der Fortbildungen und die Wahl von Angeboten, die überwiegend in der Freizeit stattfinden und so wenig Supplyingaufwand wie möglich mit sich bringen. Unterstützt die jeweilige Schulumwelt – insbesondere die Schulleitung – dieses Streben nicht oder nur zum Teil, wird der eigene Autonomiespielraum dennoch nicht kampflos aufgegeben. Eine Lehrerin rekonstruiert in diesem Zusammenhang den Prozess, der zur PFL-Teilnahme führte, folgendermaßen: „Weil zum Beispiel das PFL, das hat die [Schulleitung] NICHT wollen. Aber der Inspektor hat das wollen. Der hat gesagt: ich habe dir das bewilligt und ich will, dass du fährst. Obwohl ich da zwei Wochen hintereinander von der Schule weg war. [Die Schulleitung] hat ein

wenig Angst gehabt vor den Kollegen, wie sagt sie es und der Inspektor hat gesagt, dann schickst sie alle zu mir her, hat er gesagt, ich sage ihnen das schon [lacht].“

Bei der Auswertung eines Interviews wird deutlich, dass sich das Autonomieempfinden innerhalb der Berufsausübung durchaus auch differenziert darstellen kann. Während sich die Arbeit einer Lehrerin in einem der beiden von ihr unterrichteten Fächer – dem „Lieblingsfach“ – als hoch selbstbestimmt motiviert darstellt, ist die Arbeit im zweiten Fach und die damit verbundene Fortbildungsaktivität durch kontrollierte Aspekte gekennzeichnet. Die Unterrichtsgestaltung im Lieblingsfach beschreibt sie als Möglichkeit, ihre eigenen kreativen Ideen umzusetzen. Die Unterrichtsgestaltung im zweiten Fach ist – u.a. auch aufgrund des durch die Reform an Neuen Mittelschulen (NMS) verordneten Teamteachings – mit einem Gefühl von Einschränkung und Druck konnotiert. Dieser wird einerseits external durch die Schule bzw. das System (Organisation des Unterrichts in NMS) vermittelt – die Kolleg/innen bilden Unterrichtsteams, denen sich die interviewte Lehrerin aufgrund der NMS-Regelungen anschließen muss (externaler Aspekt). Gleichzeitig setzt sie sich selbst unter Druck, gleichwertige inhaltliche Beiträge für das Teamteaching zu leisten, was sich insbesondere auf ihr Fortbildungsverhalten auswirkt. Dieser introjierte Aspekt steht in engem Zusammenhang mit der Interaktion mit den Kolleg/innen.

Kompetenz: Bei der Auswertung wird deutlich, dass sich das Kompetenzerleben auf unterschiedliche Aspekte des Lehrberufs beziehen kann (z.B. auf die Tätigkeit des Unterrichtens, auf den persönlichen Kontakt mit den Schüler/inne/n) und bei den Interviewpartner/innen unterschiedlich stark ausgeprägt ist. Zwei Lehrkräfte, die im Vergleich mit den anderen Interviewpartner/inne/n erst kurz im aktiven Dienst stehen, berichten von dem konkreten Wunsch, ihren Unterricht im jeweiligen Fach zu verbessern. Sie nehmen bei sich selbst Defizite in diesen Bereichen wahr, die sie v.a. auf Mängel in der Erstausbildung zurückführen. Die Teilnahme an Fortbildung, insbesondere PFL, ist für diese beiden Lehrerinnen mit der Hoffnung auf Kompetenzerweiterung in diesen Bereichen verbunden. Eine weitere Interviewpartnerin macht im Interview ein geringes Kompetenzerfinden in einem der von ihr unterrichteten Fächer deutlich. Im Laufe ihrer langjährigen Lehrtätigkeit hat sie dieses Fach weit weniger häufig unterrichtet als das andere. Den PFL-Lehrgang absolviert sie nun mit dem konkreten Ziel, sich darin zu professionalisieren.

Hier erbringt eine weitere, vergleichende Analyse der Aussagen zweier Lehrerinnen folgenden interessanten Aspekt: Beide fühlen sich in Bezug auf ihre Unterrichtsgestaltung nicht ausreichend kompetent – das Ziel der Kompetenzerweiterung durch die PFL-Teilnahme ist bei beiden allerdings mit vollkommen unterschiedlichen Zielen verbunden. Bei der ersten Interviewpartnerin steht der Aspekt der Zufriedenheit mit sich selbst und ihre Freude am Unterrichten im Vordergrund: „Deshalb kann ich, glaube ich, auch so ehrlich zu mir sein und sagen, nein, so wirst du nicht glücklich mit so einem Unterricht. Nein, ich will eigentlich schon, dass die Kinder mit einer Freude da reingehen und wieder raus. Und wenn es mir selber keine Freude macht, dann glaube ich, kann ich das nicht rüber bringen.“ Die zweite Lehrerin wird in ihrem Ziel der Kompetenzerweiterung viel stärker durch einen

phantasierten Gesichtsverlust vor den Kolleg/innen und der latenten Befürchtung des „Ausgestoßen-Werdens“ geleitet. Darin spiegelt sich auch die Relevanz eines gewissen Zugehörigkeitsgefühls wider (siehe unten – soziale Einbindung). In beiden beschriebenen Fällen korrespondiert der Grund für die Kompetenzerweiterung mit der PFL-Fortbildungswahlmotivation: Die erste Lehrerin ist in ihrer PFL-Teilnahme selbstbestimmt motiviert, während bei der zweiten Lehrerin die kontrollierte Motivation – in diesem Fall speziell eine introjizierte Regulation – eine wichtige Rolle bei der Entscheidung zur Teilnahme spielt.

Soziale Einbindung: Der Wunsch nach Zugehörigkeit und Akzeptanz kann im Rahmen des Fortbildungsverhaltens eine Rolle spielen. So schildert die Lehrerin aus dem oben genannten Beispiel, die bei sich selbst Defizite in einem bestimmten Fach wahrnimmt und PFL als Gelegenheit zur Kompetenzerweiterung sieht, ihre Entscheidung für die PFL-Teilnahme folgendermaßen: „Und das war also einer der wichtigsten Gründe, dass ich irgendwie das Gefühl habe, ich habe das neue [...] -Buch verpasst, ich habe die neue Arbeitsweise verpasst und irgendwo auch ein bisschen, ich meine die haben jetzt alle so ihre Teams natürlich auch. Also ich bin keine Ausgestoßene, würde ich überhaupt nicht sagen, also ich glaube schon, dass viele Kollegen würden nicht nein sagen mit mir zusammenzuarbeiten – die haben alle andere Materialien [...]. Das ist auch irgendwo so das Gefühl gewesen, wo ich mir gedacht habe, ma ich kann da, ich kann mich überhaupt nicht einbringen [...]. Das ist aber auch peinlich, wenn wer immer nur das Gefühl hat, er nimmt nur, ich meine, das ist angenehm aber das ist dann halt auch nicht Teamteaching [...].“ Das Kollegium fungiert hier als verinnerlichtes Druckmittel – dies korrespondiert mit der introjizierten Regulation, die die Basis für die PFL-Teilnahme dieser Lehrerin darstellt.

Intrapersoneller Konflikt im Spannungsfeld von Autonomie und Zugehörigkeit: Die Ausgangspunkte für die generellen Fortbildungsaktivitäten der Interviewpartner/innen sind oftmals der Wunsch nach Kompetenzerweiterung, das persönliche Interesse an konkreten Inhalten und das Bedürfnis nach persönlicher und beruflicher Weiterentwicklung. Gleichzeitig sind diese selbstbestimmt motivierten Fortbildungsaktivitäten in einen erweiterten Rahmen von sozialen Beziehungen eingebettet. Eine Inkompatibilität von Person und Umwelt kann dazu führen, dass die Umsetzung der persönlichen Strebungen nicht immer friktionsfrei abläuft: Begrenzte finanzielle Ressourcen und Übergriffe in die Autonomiespielräume anderer Personen (beispielsweise wenn Kolleg/innen in den Fehlzeiten supplieren müssen) können zu Konflikten mit der Schulleitung und den Kolleg/innen führen.

Neben solchen interpersonellen Konflikten können im Zusammenhang mit dem Fortbildungsverhalten auch *intrapersonelle Konflikte* auftreten. Deutlich wird das am Beispiel einer Lehrerin, die regelmäßig hoch selbstbestimmt verschiedenen Fortbildungsaktivitäten nachgeht. Diese sind teilweise mit umfangreichen Fehlzeiten (mehrere Schulwochen) verbunden, die von den Kolleg/innen an der Schule kompensiert werden müssen. Gleichzeitig wird im Interview deutlich, dass harmonische Kontakte mit den anderen Lehrer/inne/n an der Schule einen wichtigen Stellenwert

für diese Lehrerin haben. Hier zeichnet sich ein intrapersoneller Konflikt zwischen den individuellen (Entwicklungs-)Strebungen der Lehrerin und dem gleichzeitig vorhandenen Bedürfnis nach Zugehörigkeit zum Kollegium ab. Um ihn bewältigen zu können, wendet die Lehrerin verschiedene Strategien an: Die Gestaltung der Vertretungsstunden wird genau vorbereitet und danach bedankt sie sich nochmals persönlich mit selbstgebackenem Kuchen oder Schokolade. Auf die Supplieranfragen ihrer Kolleg/innen reagiert sie selbst mit einem Quid-pro-quo-Verhalten und springt für diese ein.

Im Gegenbeispiel agiert eine andere interviewte Lehrerin, die ihre Schule insgesamt als „einbremsend“ bzw. nicht unterstützend im Hinblick auf ihr aktives Fortbildungsverhalten erlebt, in dieser Situation folgendermaßen: „[...] ich schaue eben, dass ganz wenig ausfällt und wenn, nachher müssen sie halt supplieren, dann nützt es halt nichts, gell, da kann man eh nichts machen [...]“. Im weiteren Verlauf schildert sie, dass eine Kollegin, mit der sie gemeinsam im Team unterrichtet, „nicht erfreut“ sei, wenn sie aufgrund ihrer Fortbildungsbesuche fehlt. Der Ärger der Kolleg/innen und potentielle Konflikte mit ihnen werden von der interviewten Lehrerin in Kauf genommen, um ihre (hoch selbstbestimmt motivierte) Fortbildungsaktivität aufrechterhalten zu können.

Der individuelle Umgang mit dem geschilderten intrapersonellen Konflikt zeichnet sich auch in den Strategien ab, mit denen das in den Fortbildungen Gelernte an der Schule verbreitet wird. Die Lehrerin aus dem ersten Beispiel geht dabei bewusst intransparent vor, um nicht negativ aufzufallen – sie lässt das Gelernte wie beiläufig in die praktische Gestaltung des Unterrichts einfließen: „Ich mache das immer so von unten herauf. Ich habe einen Kollegen, da tun wir experimentieren, und habe ich gesagt, [Name], wir könnten das so und so einmal ausprobieren oder machen. *„Ma das ist eine gute Idee, das machen wir.“* Darauf angesprochen, ob sie davon erzählt, dass sie diese Idee aus einer Fortbildung hat: „NA weil wenn, da heißt es dann, die Obergescheite. Ja sicher. Das ist bei allen so. Würde ich NIE machen, ich würde auch an der Schule, bei uns an der eigenen Schule, NIE eine Fortbildung machen, was ich von woanders mitgenommen habe, würde ich NIE tun. [...] Ich bringe es immer so irgendwie über eine andere Schiene, wird das in das System hineingeschleust und das funktioniert SEHR gut.“ Für die zweite Lehrerin ist es hingegen selbstverständlich, dass sie dem Kollegium bei Fachkonferenzen ganz direkt mitteilt, was sie in der jeweiligen Fortbildung gelernt hat: „[...] haben ja alle etwas davon. Oder wenn eine besonders klasse war, sage ich: Schaut’s doch einmal, ob die wieder angeboten wird und meldets euch an, das bringt es euch voll!“ Gleichzeitig beschreibt sie den Erfolg ihrer Bemühungen, die Kolleg/innen zum Besuch von Fortbildungen zu motivieren, als begrenzt; insgesamt nimmt sie die „etablierten“ Lehrer/innen an der Schule als wenig fortbildungsfreudig wahr, was sich – so ihre Hoffnung – durch die Neuzugänge im Kollegium ändern wird.

Charakteristika der Fortbildungsumwelt: In den Interviews zeigt sich, dass die Entscheidung für ein konkretes Fort- bzw. Weiterbildungsangebot insbesondere auf die inhaltliche Passung dieses Angebots mit den individuellen Interessen

bzw. Zielen der Lehrkräfte zurückzuführen ist. In den Interviews werden zusätzlich dazu Merkmale genannt, die für die interviewten Lehrer/innen „gute Fortbildung“ kennzeichnen und die zur Attraktivität eines konkreten Angebots beitragen. Diese Merkmale spiegeln zum großen Teil jene wider, die in der Literatur vermehrt mit „wirksamer“ Lehrer/innen/fortbildung in Verbindung gebracht werden (Lipowsky, 2011): Die *subjektive Relevanz* der Fortbildung, ihr *Praxisbezug*, das *Anstoßen von Nachdenk- und Reflexionsprozessen*, die Möglichkeit zum *kollegialen Austausch* sowie *zeitliche Aspekte* (Fortbildungen mit längerer Dauer stellen zwar für die Lehrkräfte eine Herausforderung hinsichtlich der Organisation dar, werden von den Interviewpartner/innen aber zum Großteil bevorzugt, weil sie eine intensivere Auseinandersetzung mit den Inhalten ermöglichen).

Ungeachtet aller Selbstbestimmung, die die Fortbildungsmotivation der Lehrkräfte zum großen Teil kennzeichnet, werden in den Interviews auch Kosten-Nutzen-Kalkulationen bei der Bewertung konkreter Fortbildungsangebote thematisiert. Diese betreffen die Ökonomie der Fortbildung und fließen in die Entscheidung für oder gegen einen Besuch mit ein. So begründete eine Interviewpartnerin die Entscheidung für PFL unter anderem folgendermaßen: „Er kostet eine Lappalie im Vergleich zu anderen. Ich kann auch an die [Name der] Uni gehen und in zwei Jahren einen Master haben, der dann wahrscheinlich zeitintensiver ist, auch in der Anwesenheit, der kostet mich 10000 Euro. Und das ist halt dafür, dass er finanziell nichts bringt, beruflich, viel Spaß, nicht, teurer Spaß. War zwar auch eine Überlegung, aber vom Zeitaufwand ist es eher nicht in Frage gekommen, das wäre sehr häufig, also alle bald 3., 4. Wochenenden, das ist mir zu viel.“ Gleichzeitig betonen drei Interviewpartner/innen, dass ihnen die Kosten einer Fortbildung auch dann nichts ausmachen, wenn sie diese privat tragen müssen, sofern sie damit die Hoffnung verbinden, in den Fortbildungen etwas für sie in der Praxis gut Verwertbares zu finden.

7 Zusammenfassung und Diskussion

Im Zuge des ersten Teils der Studie wurde anhand der Selbstbestimmungstheorie eine Analyse der Fortbildungswahlmotivation der Teilnehmer/innen am Universitätslehrgang „Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer/innen“ durchgeführt. Die Fragebogenerhebung zeigt, dass die teilnehmenden Lehrkräfte in ihrer Wahl im Durchschnitt hoch selbstbestimmt und gering kontrolliert motiviert sind. Angesichts der Tatsache, dass die Lehrkräfte freiwillig an PFL teilnehmen und nicht von der Schulleitung oder anderen Instanzen dazu eingeteilt wurden, ist das vorliegende Ergebnis zur hohen selbstbestimmten Fortbildungswahlmotivation bei der Gesamtstichprobe erwartungskonform.

Darüber hinaus wird in den Ergebnissen der Fragebogenerhebung deutlich, dass auch die generelle motivationale Orientierung der Lehrkräfte zu einem überwiegenden Teil von Autonomie gekennzeichnet ist. Die auftretenden Korrelationen zwischen der PFL-Fortbildungswahlmotivation und den Kausalorientierungen

(beispielsweise sind Lehrkräfte mit autonomer Kausalorientierung auch in ihrer Fortbildungswahlmotivation hoch selbstbestimmt reguliert) sind dabei allerdings nicht kausal zu interpretieren. Ergebnisse aus anderen Studien zu den Bereichen der Lernmotivation (Guay, Mageau & Vallerand, 2003) und der Arbeitsmotivation innerhalb von Organisationen (Gillet, Gagné, Sauvagère & Fouquereau, 2013) deuten darauf hin, dass die generellen motivationalen Orientierungen einer Person einen Einfluss auf die bereichsspezifische Motivationsregulation ausüben. Theoretische Überlegungen zu diesem Zusammenhang finden sich bei Vallerand und Ratelle (2002). Im Rahmen des dort dargestellten hierarchischen Modells der Selbstbestimmungstheorie wird angenommen, dass die unterschiedlichen Formen der Motivation (selbstbestimmt, kontrolliert, Amotivation) parallel auf drei Ebenen (global, kontextuell und situativ) existieren, die zudem miteinander in einer Wechselwirkung stehen.

Die im zweiten Teil der Studie durchgeführten Interviews und deren Auswertung konnten zeigen, dass die Fortbildungswahlmotivation durch das gleichzeitige Vorhandensein verschiedener Regulationsformen gekennzeichnet sein kann. Diese können in ihrer Qualität dabei durchaus konträr zueinander stehen und sowohl kontrollierte wie auch autonome Aspekte beinhalten. Die anhand der Beispiele aus den Interviews aufgezeigte Synchronizität der Regulationsformen ist aus qualitativen Studien bekannt (Gillison, Osborn, Standage & Skevington, 2009) und wird auch theoretisch konstatiert: Motivation wird im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie als ein multidimensionales Konstrukt definiert, bei dem davon ausgegangen wird, dass unterschiedliche Regulationsformen innerhalb einer Person gleichzeitig in unterschiedlichem Ausmaß vorhanden sind (Deci & Ryan, 1991; Vallerand & Fortier, 1998; Ryan & Deci, 2007). Trotz bzw. gerade wegen dieser theoretischen Fundamentierung scheint es notwendig, dieses Ergebnis der Interviewauswertung hervorzuheben. Die Selbstbestimmungstheorie zeichnet sich u.a. dadurch aus, neben der *Quantität* menschlicher Motivation auch ihre *Qualität* zu berücksichtigen. Will man diesen Qualitätsbegriff nicht nur als Beschreibung der generellen regulativen Ausrichtung (selbstbestimmt vs. kontrolliert) verstehen, sondern ihn auf die gesamte Struktur menschlicher Motivation erweitern, scheint es angebracht, die dazu oben angeführten theoretischen Überlegungen auch in der praktischen Anwendung quantitativer Forschungsmethoden zu berücksichtigen. Erst dadurch wird es möglich, die Regulation menschlicher Motivation umfassend in ihrer Gleichzeitigkeit, aber auch ihrer möglichen Widersprüchlichkeit, abzubilden. Erste Ansätze dazu finden sich in der quantitativen Forschung bei der Anwendung personenzentrierter Auswertungsmethoden, bei denen die unterschiedlichen Regulationsformen anhand von Clusteranalysen in die Beschreibung der Motivation miteinbezogen werden (Vansteenkiste, Sierens, Soenens, Luyckx & Lens, 2009). Dabei zeigt sich, dass insbesondere das Vorhandensein von kontrollierter Regulation mit negativen Folgen für Schüler/innen (z.B. vermehrte Prüfungsangst, schlechtere Testleistungen) verbunden ist – unabhängig davon, ob parallel dazu auch autonome Motivationsregulation vorliegt oder nicht.

Die Interviewauswertung macht deutlich, dass das Motivationskonstrukt nicht nur äußerst vielfältig sein kann (Gleichzeitigkeit der Regulationsstile), sondern auch durch Flexibilität bzw. Variabilität gekennzeichnet ist. Anhand der unter Punkt 6 angeführten Beispiele lässt sich das (Fortbildungs-)Verhalten der Lehrkräfte als Resultat dynamischer Wechselwirkungen unterschiedlicher Motivationsformen begreifen. Diese können dabei als „Strategien“ der Zielerreichung verstanden werden, die einander ablösen oder ergänzen, wenn es im zeitlichen Verlauf zu einem Dissonanz erleben zwischen den individuellen Strebungen einer Person und der jeweiligen Umwelt kommt. Kontrollierte Regulationsformen sind dabei nicht per se als „schlecht(er)“ anzusehen: Sie können im Handlungsverlauf durchaus einen Beitrag dazu leisten, dass bestimmte Aufgaben (wie beispielsweise der Besuch einer Fortbildung) zu Ende geführt werden oder als Ausgangspunkt für die Entwicklung selbstbestimmterer Regulationsformen dienen.

Insbesondere das Bedürfnis nach bzw. das Erleben von Autonomie nimmt einen zentralen Stellenwert bei der generellen Berufsausübung wie auch hinsichtlich der Fortbildungsaktivitäten der interviewten Lehrkräfte ein. Wird das Autonomiebedürfnis einer Person befriedigt, kommt es zu einer „erlebte[n] Übereinstimmung zwischen dem, was sie selbst für wichtig hält und gerne tun möchte und den in der aktuellen Situation geforderten Aufgabenstellungen“ (Krapp & Ryan, 2002, S. 59). Die Auswertung macht deutlich, dass die Umsetzung der eigenen Strebungen und Ideen im Rahmen ihrer täglichen Arbeit – also eben die Befriedigung des Autonomiebedürfnisses – für den Großteil der interviewten Lehrer/innen zentral ist und sich u.a. in deren Fortbildungsverhalten niederschlägt: Die selbstbestimmt motivierten Interviewpartner/innen setzen Handlungen, die auf den Erhalt der eigenen Autonomiespielräume abzielen. Auch die starke Bezogenheit von Person und Umwelt wurde in den Interviews deutlich. Es reicht nicht, dass das Autonomiebedürfnis einer Person durch die Umwelt in ausreichendem Maß befriedigt wird – abhängig von der jeweiligen Persönlichkeit schafft sich die Person durch ihre Handlungen jene Umwelt, die sie braucht. Das wiederum setzt natürlich eine Umwelt voraus, die eine gewisse Gestaltbarkeit oder Reaktionswilligkeit aufweist.

Ein weiterer Punkt, der in der bisherigen Theorieentwicklung nur *en passant* gestreift wurde, ist der intrapersonelle Konflikt zwischen den von der Selbstbestimmungstheorie definierten psychologischen Bedürfnissen – in unserem Beispiel betrifft dies das Bedürfnis nach Autonomie und jenes nach sozialer Einbindung. Die potentielle Konflikthaftigkeit bzw. deren nicht erfolgte theoretische Berücksichtigung innerhalb der Selbstbestimmungstheorie wird von Pyszczynski, Greenberg und Solomon (2000) folgendermaßen kritisiert: „Autonomous functioning often threatens relatedness, and competence often does as well (think of Galileo or Van Gogh). To sustain relatedness, people often have to sacrifice autonomy and efforts at competence. Minimally, a theory that views human destructiveness as the result of unmet needs would need to consider the consequences of the inevitable conflicts among these needs“ (S. 301). Ryan und Deci (2000b) gehen zwar grundsätzlich davon aus, dass sich die Basic Needs gegenseitig ergänzen (z.B. im Rahmen des Prozesses der organismischen Integration), gleichzeitig sprechen sie ihnen die Möglichkeit eines

Konflikts allerdings auch nicht ab. Weitere theoretische Ausführungen und empirische Untersuchungen zum Konflikt der Basic Needs, seiner Antezedenzen und möglichen Folgen fehlen bislang allerdings.

In den Interviews zeigt sich, dass die Entscheidung für ein konkretes Fort- bzw. Weiterbildungsangebot oftmals auf die inhaltliche Passung dieses Angebots mit den individuellen Interessen bzw. Zielen der Lehrkräfte zurückzuführen ist. In den Interviews werden zusätzlich dazu Merkmale genannt, die für die interviewten Lehrer/innen „gute Fortbildung“ kennzeichnen und die damit zur Attraktivität eines konkreten Angebots beitragen: Praktische Relevanz und Nützlichkeit, Anstoßen von Nachdenk- und Reflexionsprozessen, Möglichkeit zum kollegialen Austausch, Terminierung und Dauer der Fortbildung sowie ihre subjektiv wahrgenommene Ökonomie (Kosten-Nutzen-Abwägung). Ein Einfluss solcher Faktoren auf die Fortbildungs*nutzungsmotivation* ist dabei durchaus denkbar (siehe auch Müller, Andreitz, Krainer & Mayr, 2011). Allerdings bleibt die Frage offen, inwieweit die Regulation der Fortbildungs*wahlmotivation* mit diesen Merkmalen in Zusammenhang steht. Die Bevorzugung bestimmter Merkmale kann möglicherweise als Ausdruck der jeweiligen Regulation interpretiert werden. Jene interviewte Lehrkraft, die zu Beginn von einer Kollegin zur PFL-Teilnahme überredet wurde, lehnt zu Beginn bestimmte PFL-Merkmale (Elemente der Aktionsforschung) ab, während sie andere attraktiv findet (die Möglichkeit, sich am Abend mit Kolleg/innen in einem zwanglosen Rahmen auszutauschen). Ein weiteres Beispiel stammt aus dem Interview mit einer Lehrerin, deren ursprüngliche Entscheidung für die PFL-Teilnahme auch external reguliert war (Zertifikatserwerb). Sie beschreibt einen inneren Prozess der Kosten-Nutzen-Analyse als ausschlaggebend für die schlussendliche Entscheidung, an PFL (und nicht an einem anderen, zeitaufwändigeren Lehrgang) teilzunehmen. Solche kognitiven Prozesse der Kosten-Nutzen-Kalkulation sind beispielsweise in Erwartung-mal-Wert-Theorien zur Motivation konzipiert – in der Selbstbestimmungstheorie werden diese allerdings nicht berücksichtigt. Krapp (1993) kritisiert kognitive (Lern-)Motivationstheorien in ihrer zentralen Begründung menschlichen Handelns, bei der sie „die Ursachen des Handelns auf rationale Entscheidungsprozesse, kognitive Einschätzungen und dgl. [zurückführen]“ (S. 199). Im Umkehrschluss kann allerdings der Selbstbestimmungstheorie ein Defizit bei der Berücksichtigung solcher Einflussgrößen unterstellt werden – insbesondere im Zusammenhang mit externaler Motivationsregulation.

Zu Beginn des Beitrags wurde darauf hingewiesen, dass vorhandene Studien zur Motivation im Rahmen von Lehrer/innen/fortbildung – bis auf wenige Ausnahmen – durch das Fehlen einer expliziten motivationstheoretischen Basis gekennzeichnet sind. Die vorliegende Studie zeigt, dass sich die Selbstbestimmungstheorie aufgrund ihrer Differenziertheit und der Tatsache, dass sowohl Aspekte der Persönlichkeit wie auch der Umwelt berücksichtigt werden, einen hilfreichen Rahmen für die Analyse motivationaler Phänomene und Prozesse im Fortbildungskontext darstellt. Sie weiterhin dafür zu nutzen kann sowohl zur Systematisierung dieses Forschungsfelds beitragen als auch einen Wegbereiter für neue Erkenntnisse darstellen – insbesondere dann, wenn die oben ausgeführten Erkenntnisse zur Gleichzeitigkeit der

Regulationsstile und der Wechselbeziehung zwischen Person und Umwelt in zukünftigen Arbeiten berücksichtigt werden. Trotz der Vorteile, die sich aus der Anwendung dieser Theorie ergeben, wird aber an dieser Stelle kein „Theoriemonopol“ empfohlen. Die Auswertung hat gezeigt, dass die Berücksichtigung von Aspekten, die von der Selbstbestimmungstheorie nicht (z.B. kognitive Prozesse der Kosten-Nutzen-Abwägung) oder nur in geringem Ausmaß (Konflikt zwischen Basic Needs) berücksichtigt werden, ebenfalls eine Rolle im motivationalen Prozess spielen kann.

Im Hinblick auf eine Erweiterung des Erkenntnishorizonts empfiehlt sich außerdem eine verstärkte Einbeziehung von Lehrkräften, die – im Gegensatz zu jenen in der hier dargestellten Stichprobe – *nicht* freiwillig an Fortbildung teilnehmen. Selbiges gilt für Lehrkräfte, die sich nur in sehr geringem Ausmaß oder aber gar nicht fortbilden. Ein weiterer Aspekt, der kein Teil der vorliegenden Studie war, bezieht sich auf den möglichen Zusammenhang zwischen der (den) jeweiligen Motivationsregulation(en) und den Wirkungen, die Fortbildung auf der Ebene der Lehrkräfte und darüber hinaus haben kann.

Literatur

- Andreitz, I., Müller, F.H. & Wieser, M. (2017). Die Bedeutung der Motivation für die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften. In I. Kreis & D. Unterköfler-Klatzer (Hrsg.), *Fortbildung Kompakt. Wissenschaftstheoretische und praktische Modelle zur wirksamen Lehrer/innenfortbildung* (S. 103–118). Innsbruck: Studienverlag.
- Andreitz, I. & Müller, F. (2016). In-service teacher training in Austria. In K. G. Karras & C. C. Wohlhuter (Hrsg.), *International handbook of teacher training and re-training systems in modern world* (pp. 25–41). Nicosia, Cyprus: HM studies and publishing.
- Brady, S., Gillis, M., Smith, T., Lavalette, M., Liss-Bronstein, L., Lowe, E., North, W., Russo, E. & Wilder, T.D. (2009). First grade teachers' knowledge of phonological awareness and code concepts: Examining gains from an intensive form of professional development. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 22, 425–455.
- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. (12/27/2013). Verfügbar unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2013_I_211/BGBLA_2013_I_211.pdf [22.2.2018]
- Daschner, P. (2004). Dritte Phase an Einrichtungen der Lehrerfortbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki, & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 290–301). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Deci, E. L., Olafsen, A. H. & Ryan, R. M. (2017). Self-Determination Theory in Work Organizations: The State of a Science. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4, 19–43.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109–134.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Hrsg.), *Nebraska Symposium on Motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation* (S. 237–288). Lincoln: University of Nebraska Press.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- Fernet, C., Senécal, C., Guay, F., Marsh, H. & Dowson, M. (2008). The Work Task Motivation Scale for Teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment*, 16, 256–279.
- Flick, U. (2011). *Triangulation. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Frey, A. & Jung, C. (2014). Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. voll. überarb. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Fussangel, K., Rürup, M. & Gräsel, C. (2016). Lehrerfortbildung als Unterstützungssystem. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 361–384). (2. überarb. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Geertz, C. (1983). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Gillet, N., Gagné, M., Sauvagère, S., & Fouquereau, E. (2013). The role of supervisor autonomy support, organizational support, and autonomous and controlled motivation in predicting employees' satisfaction and turnover intentions. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 22 (4), 450–460.
- Gillison, F., Osborn, M., Standage, M. & Skevington, S. (2009). Exploring the experience of introjected regulation for exercise across gender in adolescence. *Psychology of Sport and Exercise*, 10 (3), 309–319.
- Gorozidis, G. & Papaioannou, A. G. (2014). Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and Teacher Education*, 39, 1–11.
- Gräsel, C. & Trempler, K. (Hrsg.), (2017). *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals. Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS.
- Guay, F., Mageau, G. A., & Vallerand, R. J. (2003). On the hierarchical structure of self-determined motivation: A test of top-down, bottom-up, reciprocal, and horizontal effects. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 992–1004.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Guskey, T. R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching Theory and Practice*, 8, 381–391.
- Hartmann, M. & Schratz, M. (2010). Schulleitung als Agentin des Wandels in der autonomen Schulentwicklung? In J. Schmich & C. Schreiner (Hrsg.), *TALIS 2008: Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Vertiefende Analysen aus österreichischer Perspektive (BIFIE-Report 4/2010)* (S. 111–127). Graz: Leykam.
- Hascher, T. & Krapp, A. (2009). Emotionale Voraussetzungen der Entwicklung der Professionalität von Lehrenden. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, D. Sembill, D., R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität – Bedingungen, Genese, Wirkungen und Messung* (S. 365–375). Weinheim: Beltz.
- Heystek, J. & Terhoven, R. (2015). Motivation as critical factor for teacher development in contextually challenging underperforming schools in South Africa. *Professional Development in Education*, 41 (4), 624–639.
- Hildebrandt, S. A. & Eom, M. (2011). Teacher Professionalization: Motivational Factors and the Influence of Age. *Teaching and Teacher Education*, 27, 416–423.
- Hippel, A. von (2011). Fortbildung in pädagogischen Berufen – zentrale Themen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fortbildung in Elementarbereich, Schule und Weiterbildung. In Helsper, W./Tippelt, R. (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität*, 57. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. 248–267.
- Hynds, A. & McDonald, L. (2010). Motivating teachers to improve learning for culturally diverse students in New Zealand: promoting Maori and Pacific Islands student achievement. *Professional Development in Education*, 36, 525–540.
- Jansen in de Wal, J., den Brok, P. J., Hooijer, J. G., Martens, R. L., & van den Beemt, A. (2014). Teachers' engagement in professional learning: exploring motivational profiles. *Learning and Individual Differences*, 36, 27–36.

- Kao, C. P., Wu, Y. T., & Tsai, C. C. (2011). Elementary school teachers' motivation toward web-based professional development, and the relationship with Internet self-efficacy and belief about web-based learning. *Teaching and Teacher Education*, 27, 406–415.
- Krapp, A. (1993). Psychologie der Lernmotivation – Perspektiven der Forschung und Probleme ihrer pädagogischen Rezeption. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 187–206.
- Krapp, A. & Ryan, R. M. (2002). Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Beiheft, 54–82.
- Lipowsky, F. (2009). Unterrichtsentwicklung durch Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27, 346–360.
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Fortbildung. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 35–50). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F. (2011). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 398–417). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 511–541). (2. überarb. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Mayr, J. & Müller, F. H. (2010). Wovon hängt es ab, wie und wieviel sich Lehrerinnen und Lehrer fortbilden? In J. Schmich & C. Schreiner (Hrsg.), *TALIS 2008: Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Vertiefende Analysen aus österreichischer Perspektive (BIFIE-Report 4/2010)* (S. 11–25). Graz: Leykam.
- Mayr, J. & Neuweg, G. H. (2009). Lehrer/innen als zentrale Ressource im Bildungssystem: Rekrutierung und Qualifizierung. In W. Specht (Hrsg.), *Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 99–119). Graz: Leykam.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- McMillan, D.J., McConnell, B. & O'Sullivan, H. (2014). Continuing professional development – why bother? Perceptions and motivations of teachers in Ireland. *Professional Development in Education*, 42, 150–167.
- Müller, F. H., Andreitz, I., Krainer, K. & Mayr, J. (2011). Effects of a Research-Based Learning Approach in Teacher Professional Development. In Y. Li & G. Kaiser (Hrsg.), *Expertise in Mathematics Instruction: An International Perspective* (S. 131–149). New York: Springer.
- Müller, F. H. & Louw, J. (2004). Learning environment, motivation and interest: Perspectives on self-determination theory. *South African Journal of Psychology*, 34, 169–190.
- Ng, C.-H. (2010). Do career goals promote continuous learning among practicing teachers? *Teachers and Teaching*, 16, 397–422.
- Nitsche, S., Dickhäuser, O., Dresel, M. & Fasching, M. S. (2013). Zielorientierungen von Lehrkräften als Prädiktoren lernrelevanten Verhaltens. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27 (1-2), 95–103.
- Nitsche, S., Dickhäuser, O., Fasching, M. S. & Dresel, M. (2013). Teachers' professional goal orientations: Importance for further training and sick leave. *Learning and Individual Differences*, 23, 272–278.
- Pineda, P., Ucar, X., Moreno, V. & Belvis, E. (2011). Evaluation of teachers' continuing training in the early childhood education sector in Spain. *Teacher Development*, 15, 205–218.
- Posch, P., Rauch, F. & Mayr, J. (2009). Forschendes Lernen in der Lehrerfortbildung. In B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium: Hochschuldidaktik – Professionalisierung – Kompetenzentwicklung* (S. 196–220). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Prenzel, M. (1996). Bedingungen für selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen im Studium. In J. Lompscher & H. Mandl (Hrsg.), *Lehr- und Lernprobleme im Studium* (S. 11–22). Bern: H. Huber.
- Pyszczynski, T. Greenberg, J. & Solomon, (2000). Toward a Dialectical Analysis of Growth and Defensive Motives. *Psychological Inquiry*, 11, 301–305.
- Rauch, F. & Wallner, W. (2017). Professionalisierung durch Aktionsforschung in Universitätslehrgängen. Konzept und Evaluationsergebnisse der Lehrgänge PFL und ProFiL mit Fokussierung auf den Lehrgang „Bildung für Nachhaltige Entwicklung – Innovationen in Schule und Hochschule“ (BINE). In I. Kreis & D. Unterköfler-Klatzer (Hrsg.), *Fortbildung Kompakt. Wissenschaftstheoretische und praktische Modelle zur wirksamen Lehrer/innenfortbildung* (S. 132–149). Innsbruck: Studienverlag.
- Reinisch, H. (2009). „Lehrerprofessionalität“ als theoretischer Term – eine begriffssystematische Analyse. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, D. Sembill, D., R. Nickolaus, R. & Mulder, R. (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität – Bedingungen, Genese, Wirkungen und Messung* (S. 33–44). Weinheim: Beltz.
- Reusser, K. & Tremp, P. (2008). Diskussionsfeld „Berufliche Weiterbildung von Lehrpersonen“. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26, 5–10.
- Richter, D. (2011). Lernen im Beruf. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse aus dem Forschungsprogramm COACTIV* (S. 317–325). Münster: Waxmann.
- Rzejak, D., Lipowsky, F. & Künsting, J. (2013). Lehrerinnen und Lehrer als Lernende – Welche Merkmale beeinflussen den selbstberichteten Lernertrag von Lehrpersonen in Fortbildungsmaßnahmen? *Erziehung und Unterricht*, 163, 90–99.
- Rzejak, D., Künsting, J., Lipowsky, F., Fischer, E., Dezhgahi, U. & Reichardt, A. (2014). Facetten der Lehrer/innenfortbildungsmotivation – eine faktorenanalytische Betrachtung. *Journal für Bildungsforschung Online*, 6 (1), 139–159.
- Rzejak, D., Lipowsky, F. & Künsting, D. (2013) Lehrerinnen und Lehrer als Lernende. Welche Merkmale beeinflussen den selbstberichteten Lernertrag von Lehrpersonen in Fortbildungsmaßnahmen? *Erziehung und Unterricht*, 163, 90–98.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000a). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well Being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000b). The Darker and Brighter Sides of Human Existence: Basic Psychological Needs as a Unifying Concept. *Psychological Inquiry*, 11, 319–338.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2002). Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective. In R. M. Ryan & E. L. Deci (Hrsg.), *Handbook of Self-Determination Research* (S. 3–33). Rochester: The University of Rochester Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2007). Active human nature: Self-Determination Theory and the Promotion and Maintenance of Sport, Exercise, and Health. In M. S. Hagger, & N. L. D. Chatzisarantis (Hrsg.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (S. 1–19). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Schellenbach-Zell, J. (2009). *Motivation und Volition von Lehrkräften in Schulinnovationsprojekten*. Elektronische Dissertation, Bergische Universität Wuppertal. Verfügbar unter: <https://d-nb.info/99600534X/34> [14.10.2015].
- Schmich, J. & Schreiner, C. (Hrsg.) (2010). *TALIS 2008: Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz Vertiefende Analysen aus österreichischer Perspektive (BIFIE-Report 4/2010)*. Graz: Leykam.
- Seel, A. (2009). Kommentar zu Kapitel 5 Schulevaluation und Lehrerbeurteilung. In J. Schmich & C. Schreiner (Hrsg.), *TALIS 2008: Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz* (n.p.). Graz: Leykam. Verfügbar unter: <https://www.bifie.at/buch/1053/5/k> [06.05.2013].
- Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 580–597.

- Trempler, K., Schellenbach-Zell, J., & Gräsel, C. (2012). Der Einfluss der Motivation von Lehrpersonen auf den Transfer von Innovationen. In: M. Rürup & I. Bormann (Hrsg.), *Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde* (S. 330–347). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vallerand, R. J., & Fortier, M. N. (1998). Measures of intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity: a review and critique. In J. L. Duda (Hrsg.), *Advances in Sport and Exercise Psychology Measurement* (S. 81–101). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Vallerand, R. J., & Ratelle, C. F. (2002). Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Hrsg.), *Handbook of self-determination research* (S. 37–63). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology*, 101, 671–688.
- Vanthournout, G., Kyndt, E., Gijbels, D. & Van den Bossche, P. (2015). Understanding the direct and indirect relations between motivation to participate, goal orientation and the use of self-regulation strategies during a formal training. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18 (Suppl. 1), 89–106.

Lehrertypen: Selbststeuerung, Motivation und Arbeitsbedingungen von Lehrerinnen und Lehrern

Von welchen Persönlichkeitsvariablen und Umweltbedingungen die Qualität der Lehrermotivation abhängt, ist bisher weitgehend ungeklärt. Im Beitrag wird untersucht, in welchem Zusammenhang personenbezogene Merkmale der Selbststeuerung (Kuhl, 2001) und motivationsrelevante Umweltbedingungen in der Schule und im Bildungssystem mit der Qualität der Lehrermotivation zusammenhängen. Dabei wird bei der Konzeption der Lehrermotivation und der motivationsrelevanten Umwelten auf die Selbstbestimmungstheorie zurückgegriffen (Ryan & Deci, 2017). Es ließen sich vier quantitativ und qualitativ unterschiedliche Persönlichkeitstypen auf Basis der PSI-Theorie bilden, welche sich in den selbstbestimmten, jedoch nicht in den kontrollierten Motivationsformen ihres Lehrerhandelns unterscheiden. Zudem lassen sich Unterschiede in der Wahrnehmung der Arbeitsbedingungen finden. Der Beitrag zeigt, dass Typenanalysen ein lohnenswerter Zugang in der (Lehrer-)Motivationsforschung sind und schließt mit der Diskussion von theoretischen und praktischen Implikationen.

Schlagerworte: Lehrermotivation, Selbstbestimmungstheorie, Basic Needs, Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktion (PSI), Lehrerpersönlichkeit

So far, it has remained widely unclear which environmental conditions and which personal characteristics predict the quality of teacher motivation. Following self-determination theory (Ryan & Deci, 2017) and Kuhl's Personality Systems Interaction Theory (PSI Theory; Kuhl, 2001), we investigate whether personal characteristics of self-regulation as well as perceived support of basic psychological needs (autonomy, competence, and social relatedness) at the work place are related to the quality and the quantity of teacher motivation. Based on the PSI theory, four quantitatively and qualitatively different personality clusters can be formed, which differ in the autonomous but not in the controlled forms of teacher motivation. In addition, researchers have identified differences between the clusters in the perception of working conditions. The paper shows that cluster analysis is a worthwhile approach to (teacher) motivation research. The paper concludes with a discussion of theoretical and practical implications.

Keywords: Teacher motivation, self-determination theory, basic psychological needs, theory of personality systems interaction (PSI), teacher personality

1 Einleitung

Warum sind einige Lehrpersonen mit Freude und Engagement in ihrem Beruf tätig, während es anderen schwerfällt oder gar nicht gelingt, positiv gestimmt und intrinsisch motiviert zu handeln? Warum gelingt es einigen Lehrerinnen und Lehrern sogar unter augenscheinlich ungünstigen Arbeitsbedingungen in ihrer Schule, Autonomiespielräume wahrzunehmen, zu nutzen und motiviert zu bleiben? Wovon hängt die Motivation von Lehrpersonen überhaupt ab? Mit solchen und ähnlichen Fragen beschäftigt sich die Lehrermotivationsforschung. Sie geht der Frage nach, von welchen Bedingungen die Stärke und die Qualität der beruflichen Motivation von Lehrer/innen abhängen und mit welchen Prozessen und Wirkungen sie einhergeht.

Die Lehrermotivationsforschung ist – wie im ersten Beitrag dieses Bands erwähnt – ein bisher von der psychologischen und bildungswissenschaftlichen Forschung wenig bearbeitetes Feld. Dies ist insbesondere erstaunlich, da wir aus arbeitspsychologischen Untersuchungen um die Bedeutung etwa von intrinsischer Motivation oder Flow-Erleben für positive Effekte auf kognitive und emotionale Merkmale wissen (Keddi, 2008; Howard, Gagné, Morin & v. Broeck, 2016; Ryan & Deci, 2017). Erst in der letzten Dekade finden sich vermehrt Studien, die Bedingungen und Wirkungen von Lehrermotivation analysieren (Butler, 2007; Dresel, Fasching, Steuer, Nietzsche & Dickhäuser, 2013; Neves de Jesus & Lens, 2005; Martinek, 2012; Müller & Hanfstingl, 2010; Müller, Hanfstingl & Andreitz, 2009; Pelletier, Legault & Séguin-Lévesque, 2002; Roth, Assor, Kanat-Mayom & Kaplan, 2007; Schellenbach-Zell & Gräsel, 2010; Watt & Richardson, 2008; siehe zusammenfassend Han & Yin, 2016).

Die meisten Studien fokussieren auf Bedingungen und Konsequenzen von Lehrermotivation sowie auf ihre quantitative und qualitative Ausprägung. Hinsichtlich der Bedingungen fällt auf, dass insbesondere wahrgenommene Umweltbedingungen, etwa im Unterricht und am Arbeitsplatz Schule, untersucht werden, die insgesamt allerdings nur einen moderaten Anteil der Varianz der Lehrermotivation erklären können (z.B. Pelletier et al., 2002). Nur selten werden relativ stabile Persönlichkeits- und Selbststeuerungsmerkmale als Antezedenzen für die Motivation von Lehrkräften untersucht.

Lehrermotivation

Nach Durchsicht der einschlägigen Studien zur Lehrermotivationsforschung wird klar, dass es keinen Konsens über die Konzeption des Konstrukts Lehrermotivation gibt. Je nach motivationstheoretischem Zugang und fokussiertem Teilaspekt bzw. Gegenstand (Unterricht, Beratung, Administration usw.) unterscheiden sich die Definitionen und die Operationalisierung in den Instrumenten. In der Analyse von Dörnyei und Ushioda (2011), die die existierenden Studien zur Lehrermotivation sichteten, werden folgende Untersuchungslinien extrahiert: a.) die Wahlmotivation für den Lehrberuf bzw. der Verbleib im Lehrberuf, b.) die Prozessqualität der Motivation zu unterrichten (z.B. intrinsische Motivation, Flow oder Interesse), die auch als „in-service teacher motivation“ bezeichnet wird (vgl. Han & Yin, 2016), c.) die Analyse von motivationsfördernden und -hemmenden sozialen Kontextfaktoren, d.) Bedingungen für „Lifelong Commitment“ im Lehrberuf und e.) Bedingungen des Motivationsrückgangs bzw. der Demotivation. Zudem kann auch die Analyse der Auswirkungen der Lehrermotivation, z.B. auf den Unterricht und auf kognitive und emotionale Prozesse und Outcomes beim Lernen von Schüler/innen, als Forschungsrichtung identifiziert werden (z.B. Müller, 2010; Roth et al., 2007 oder Retelsdorf, Butler, Streblow & Schiefele, 2010).

Über Berufs- und Studienwahlmotive und Motive der Persistenz im Lehrberuf finden sich zwar zahlreiche Studien für den deutschsprachigen und den internationalen Raum (König & Rothland, 2013; Watt et al., 2012); allerdings deutlich weniger Studien gibt es zu den Bedingungen und Effekten der Lehrermotivation als Prozessqualität. Ein lohnendes Forschungsfeld ist hier besonders der Zusammenhang

von Persönlichkeit bzw. persönlichen Orientierungen und Stilen, der wahrgenommenen Umwelt sowie der Lehrermotivation. Hierzu finden sich nur vereinzelt empirische Befunde (z.B. Hanfstingl, Andreitz, Müller & Thomas, 2010; Jugović, Marušić, Ivanec & Vidović, 2012). Insgesamt sind Studien zum Einfluss der Persönlichkeit auf die Lehrermotivation und Lehrerleistung eher selten (Klassen & Tze, 2014). Deshalb wird in diesem Beitrag auf der Basis der Selbstbestimmungstheorie (Ryan & Deci, 2017) und der PSI-Theorie (Kuhl, 2001; Kuhl & Fuhrmann, 2008) der Frage nachgegangen, ob und wie persönliche Orientierungen sowie motivationsrelevante Umwelten im Lehrberuf die Qualität der Lehrermotivation präformieren.

2 Theoretischer Hintergrund

Im Folgenden werden die beiden theoretischen Zugänge des Beitrags nur skizziert, da im ersten Beitrag dieses Buchs eine detaillierte Beschreibung der Theorien zu finden ist und die Bedeutung des Themas für den Lehrberuf bereits dargelegt wird.

Selbstbestimmungstheorie (Self-Determination Theory: SDT)

Die Theorie beschreibt das motivationale Geschehen differenzierter als traditionelle Konzeptionen der intrinsischen vs. extrinsischen Motivation (Ryan & Deci, 2017). So geht die SDT von vier Regulationsstilen extrinsischer Motivation aus, die sich durch den Grad der Selbstbestimmung sowie im Ausmaß der Integration von Werten und Normen in das autonome Selbst der Person unterscheiden lassen. Das autonome Selbst ist dabei als Kern der Persönlichkeit sowie als zentrale Steuerungsinstanz zu betrachten. Es kann als wesentlicher Aspekt der Identität einer Person gekennzeichnet werden.

Auf einem Kontinuum mit den Endpunkten heteronome Kontrolle und Selbstbestimmung werden die externale Regulation, die introjizierte und die identifizierte Regulation sowie die intrinsische Motivation unterschieden:

Extrinsische Regulationsstile:

- die *externale Regulation* basiert auf Belohnungen oder der Vermeidung von negativen Konsequenzen;
- zur *introjizierten Regulation* sind Handlungen zu zählen, die auf selbstwertbezogene Aspekte abzielen. Hierzu zählen zum Beispiel das Handeln, um ein schlechtes Gewissen zu vermeiden oder weil man sich oder anderen etwas beweisen möchte;
- die *identifizierte Regulation* liegt dann vor, wenn man selbstgesteckte Handlungsziele verfolgt, aber nicht an der Handlung oder den Gegenständen an sich interessiert ist.

Intrinsische Regulation:

- die *intrinsische Motivation* geht mit Freude, Interesse und Selbstbestimmung einher und stellt quasi den Prototyp autonomen Handelns dar. Intrinsisch motiviertes Handeln kann als hoch selbst-kongruent beschrieben werden.

In der SDT wird davon ausgegangen, dass sich selbstbestimmte Formen der Motivation (intrinsische Motivation und identifizierte Regulation) dann entwickeln bzw. diese aufrechterhalten werden, wenn die drei grundlegenden und universellen psychologischen Bedürfnisse (Basic Needs) des Menschen nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung befriedigt werden:

- Autonomie: Autonomie ist in diesem Sinne nicht mit „absoluter“ Unabhängigkeit oder Freiheit gleichzusetzen, geht aber mit dem Gefühl der Selbstbestimmung einher. Im Kern meint Autonomie die subjektive Stimmigkeit von dem, was man will, und dem, was man gerade tut.
- Kompetenz: Wenn Personen das Gefühl haben, dass sie sich auch persönlich weiterentwickeln und Wirksamkeitserfahrungen machen können, fördert dies langfristig Internalisierungs- und Integrationsprozesse und somit selbstbestimmte Regulationsstile.
- Soziale Einbindung: Die Qualität sozialer Interaktionen mit signifikanten anderen Personen bestimmt das Gefühl der sozialen Eingebundenheit und ist u.a. relevant für die Motivation. Die soziale Einbindung ist hierbei – je nach Setting – eine hinreichende, aber nicht notwendige Voraussetzung selbstbestimmter Motivation (Ryan & Deci, 2017). Es gibt Kontexte oder Tätigkeiten in denen die soziale Einbindung für das motivationale Geschehen wenig bis keine Bedeutung aufweist; etwa, wenn man alleine im Wald spazieren geht oder, wenn man in aller Ruhe ein Buch liest.

Ähnlich wie bei anderen Bedürfnistheorien ist die Befriedigung der drei psychologischen Grundbedürfnisse für die optimale Funktion des menschlichen psychologischen Systems essenziell. So ist die Entwicklung bzw. Aufrechterhaltung selbstbestimmter Formen der Motivation von diesen bedürfnisbezogenen Erlebnisqualitäten (Autonomie, Kompetenz und soziale Einbindung) abhängig. Nachhaltige selbstbestimmte Motivation entsteht besonders dann, wenn eine Handlung insgesamt als emotional positiv bzw. emotional befriedigend im Sinne der Basic Needs erlebt wird (vgl. Krapp, 2005). Über diesen funktionalen Zusammenhang entsteht langfristig auch ein persönliches, relativ stabiles inhaltliches Interesse einer Person.

Der Zusammenhang von Bedingungen (Unterstützung der Basic Needs) und Effekten der selbstbestimmten Lernmotivation ist in vielen empirischen Studien belegt worden (vgl. zusammenfassend z.B. Reeve, 2002; Reeve, Ryan & Deci, 2017). So ist die Bedeutung selbstbestimmter Motivation Lernender beispielsweise in der Qualität von Lernhandlungen und deren Wirkungen zu sehen (z.B. Corpus, McClintic-Gilbert & Hayenga, 2009). In Arbeitskontexten zeigt sich beispielsweise, dass selbstbestimmt regulierte Personen sich mehr mit ihrer Berufstätigkeit identi-

fizieren und ein besseres Wohlbefinden aufweisen (z.B. Deci et al., 2001; Howard et al., 2016; Ryan & Deci, 2017).

Persönlichkeits-System-Interaktionen-Theorie (PSI-Theorie)

Die Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen (PSI-Theorie) basiert auf zentralen Erkenntnissen der psychologischen Persönlichkeits- und Motivationsforschung und geht davon aus, dass die Funktion der menschlichen Psyche sowie der Persönlichkeit auf inneren, mehr oder weniger bewussten, regulativen Prozessen basiert (vgl. den einleitenden Beitrag in diesem Band; Kuhl, 2001; Kuhl & Fuhrmann, 2008). Dabei sind zwei Funktionen zentral: Erstens das System der impliziten Selbstregulation (oder Selbstregulation) und zweitens das System der expliziten Selbstregulation (oder Selbstkontrolle).¹ Jedes der beiden Subsysteme hat hinsichtlich der psychischen Regulation einer Person unterschiedliche Funktionen:

Die *explizite Selbstregulation* ist einerseits dafür verantwortlich, die intendierten Ziele einer Person aufrechtzuerhalten und davon nicht abzuweichen. Das System ist in seiner Ausrichtung an der Zukunft orientiert und beinhaltet den bewusst steuern- und analysierenden Part der Informationsverarbeitung („Intentionsgedächtnis“). Des Weiteren ist die explizite Selbstregulation in seiner zweiten Funktion für das quasi automatische Ablaufen von zielorientierten Aktivitäten verantwortlich („Automatisches Verhaltenssteuerungssystem“). Auf diese Weise können Verhaltensabläufe, die im prozeduralen Gedächtnis repräsentiert bzw. automatisiert sind, gesteuert werden, ohne den Ablauf bewusst kontrollieren zu müssen.

Im Gegensatz dazu sorgt das *implizite Selbstregulationssystem* für die Entwicklung und Aufrechterhaltung des Selbst und der Identität einer Person („Extensionsgedächtnis“) sowie für die Wahrnehmung und Verarbeitung selbst-*inkongruenter* Empfindungen („Objekterkennungssystem“). Aufgabe der impliziten Selbstregulation ist es zudem, Ziele – berufliche oder andere, etwa Lebensziele – zu bilden und sie von Zielen, die nicht die eigenen sind, zu unterscheiden.

Ein ausgeglichenes Zusammenspiel der beiden selbstregulativen Mechanismen sorgt dafür, dass Ziele, die den eigenen Bedürfnissen und Wünschen entsprechen, autonom gebildet werden können (implizite Selbstregulation), und dass diese auch verfolgt, erreicht und gegen fremde, von anderen Personen kommende, inkongruente Wünsche verteidigt werden können (explizite Selbstregulation). Weitere Erklärungen der unterschiedlichen Prozesse und der Bedeutung und Auswirkungen von kongruenten und inkongruenten Motiven und Kräften sind im ersten Beitrag dieses Bands dargestellt.

Obwohl Ryan, Kuhl und Deci (1997) der Ansicht sind, dass eine funktionale Verknüpfung zwischen den psychischen Regulationssystemen nach Kuhl, den psychologischen Basic Needs, dem Prozess der Internalisierung und intrinsischer (selbstbestimmter) Motivation angenommen werden kann, gibt es wenige empirische

1 Die beiden Hauptfunktionen werden in manchen Publikationen als Selbstkontrolle und Selbstregulation, in anderen, vorwiegend englischsprachigen Publikationen, als implizite und explizite Selbstregulation bezeichnet, wobei mit der Selbstkontrolle die explizite und mit der Selbstregulation die implizite Selbstregulation gemeint ist.

Analysen, die den Zusammenhang zwischen Basis Needs, impliziter und expliziter Selbstregulation sowie selbstbestimmter Motivation systematisch untersucht haben.

3 Fragestellungen

Angelehnt an die Studie von Pelletier und Kolleg/innen (Pelletier et al., 2002), die auf der Grundlage der SDT den Zusammenhang der Arbeitsumwelt in der Schule und Rahmenbedingungen des Bildungssystems mit der selbstbestimmten Motivation von Lehrer/innen untersuchten, wird in diesem Beitrag der Frage nachgegangen, wie die Qualität der Lehrermotivation und die wahrgenommenen Basic Needs (Autonomie, Kompetenz und soziale Einbindung) in der Arbeitsumwelt Schule ausgeprägt sind. Außerdem wird untersucht, inwiefern die wahrgenommenen Rahmenbedingungen im Bildungssystem (operationalisiert als Druck bzw. Einschränkung) von den Lehrpersonen eingeschätzt werden. Druck und Einschränkung beziehen sich auf die erlebten Einschränkungen durch die Schuladministration und durch die Lehrplanerfüllung sowie Druck durch die öffentliche Meinung und Druck durch die Eltern der Schüler/innen.

Der Schwerpunkt der Studie befasst sich allerdings mit der Bedeutung der persönlichen und selbstregulativen Orientierungen der Lehrpersonen sowie den motivationsrelevanten Bedingungen. Damit wird versucht, die Forschungslücke hinsichtlich der Relevanz der personenbezogenen Merkmale für die motivationale Steuerung im Lehrberuf etwas zu reduzieren.

Ziele der Studie

- 1) In einer Korrelationsstudie wird der Zusammenhang zwischen verschiedenen Aspekten der impliziten und expliziten Selbstregulation, den motivationalen Regulationsstilen der Lehrer/innen, der wahrgenommenen Unterstützung der Basic Needs in der jeweiligen Schule und dem Druck, den Lehrpersonen wahrnehmen, untersucht. Es wird davon ausgegangen, dass die Unterstützung der Basic Needs in der Schule positiv mit selbstbestimmten Formen der Lehrermotivation zusammenhängen und negativ bzw. nicht mit den kontrollierten Regulationsstilen korreliert. Ebenso wird erwartet, dass der von Lehrer/innen wahrgenommene Druck negativ mit der selbstbestimmten Motivation (intrinsisch und identifiziert) und positiv bzw. gar nicht mit den kontrollierten Regulationsstilen (extrinsisch und introjiziert) assoziiert ist.
- 2) Des Weiteren wird angenommen, dass die Unterstützung der Basic Needs und Formen selbstbestimmter Lehrermotivation höher mit der impliziten Selbstregulation (Selbstbestimmung, positive Selbstmotivierung, Selbstberuhigung, positive Misserfolgsbewältigung, Selbstgefühl) und Formen der extrinsischen Lehrermotivation eher mit der expliziten Selbstregulation (Planungsfähigkeit, Selbstmotivierung durch negative Gefühle, z.B. Angst, Initiative, Absichten umsetzen, Konzentrationsfähigkeit) korrelieren.

Wir gehen davon aus, dass die Ausprägung impliziter Selbstregulation als eine personenbezogene Voraussetzung (als Persönlichkeitsstil bzw. Kompetenz) fungiert, die selbstbestimmte Formen der Motivation erklären kann. Implizite Selbstregulation beinhaltet drei Subskalen (s.u.): Die Subskala „Selbstbestimmung“ ist als generelle Orientierung zu verstehen und beschreibt die Kongruenz zwischen dem, was man als Person tut, und dem, was man will oder möchte. Die beiden anderen Subskalen „Positive Selbstmotivierung“ und „Selbstberuhigung“ sind allgemeine Fähigkeiten, die sich zum einen auf die Strategien zur Aufrechterhaltung der Handlungsmotivation und zum anderen auf die Fähigkeit, negative Emotionen zu steuern, beziehen.

Wir vermuten, dass die explizite Selbstregulation hingegen nicht mit selbstbestimmter Motivation korreliert, sondern eher mit kontrollierten Formen der Lehrermotivation. Dies lässt sich dadurch begründen, dass die explizite Selbstregulation für die Aufrechterhaltung von intendierten Zielen (Intentionsgedächtnis) verantwortlich ist. Die beiden Skalen der expliziten Selbstregulation sind „Planungsfähigkeit“ und „sich keine Angst machen“. Auch der wahrgenommene Alltagsstress als Ursache einer Effizienzreduktion von impliziter und expliziter Selbstregulation (Skalen: „Belastung“ und „Bedrohung“) sollte eher mit kontrollierter Motivation einhergehen und eine ungünstige Voraussetzung für selbstbestimmt motiviertes Lehrerhandeln sein.

- 3) Schließlich gehen wir davon aus, dass es qualitative Unterschiede in der impliziten und expliziten Selbststeuerungsfähigkeit gibt, die sich auf die Motivation auswirken. Kuhl und Kazén (2009) verweisen darauf, dass interindividuelle Unterschiede in der Selbstregulation als unterschiedliche Persönlichkeitsstile zu verstehen sind, die das Erleben und Verhalten von Personen maßgeblich mitentscheiden. Außerdem ist bei geringeren Zusammenhängen zwischen den Variablen, die theoretisch einen Zusammenhang haben müssten, von Subgruppeneffekten, also von qualitativen Unterschieden in der Selbstregulationskompetenz auszugehen. Aus diesem Grund werden zudem Clusteranalysen durchgeführt, um typische Persönlichkeitsstile zu identifizieren. Im Beitrag steht nicht nur die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Persönlichkeitsunterschieden und ihrer Auswirkung auf die Lehrermotivation im Fokus, sondern auch der Zusammenhang zwischen Persönlichkeit und der wahrgenommenen Erfüllung der Basic Needs sowie der Wahrnehmung der arbeitsbezogenen Umweltbedingungen.

4 Methode

4.1 Untersuchungsgruppe

Die vorliegenden Daten stammen aus einer österreichweiten Survey-Studie, die den Zusammenhang von Schülereinschätzungen und Lehrermotivation untersucht. Es liegen Daten von 136 Lehrpersonen (und deren Schüler/innen) aus unterschiedlichen Schultypen vor. Das durchschnittliche Alter der Lehrpersonen beträgt 46 Jahre ($SD = 9.2$), wobei die jüngste Lehrkraft 27 und die älteste 62 Jahre alt ist. In der Stichprobe befinden sich etwas mehr Frauen (54,4%) als Männer. Die Lehrerinnen und Lehrer unterrichten alle im Sekundarbereich im öffentlichen Schuldienst, wobei 37,5% in der allgemeinbildenden höheren Schule (AHS), 21,3% in der Neuen Mittelschule (NMS), 11,0% in einer Berufsbildenden Höheren Schule (BHS) sowie 6,5% in anderen Schultypen lehren. Die meisten befragten Lehrpersonen unterrichten Mathematik, Naturwissenschaften und/oder Deutsch. Die Fragebögen wurden den Lehrpersonen postalisch zugeschickt und auf demselben Weg an das Forscherteam zurückgesendet. Auf die Freiwilligkeit der Teilnahme wurde ausdrücklich hingewiesen.

4.2 Instrumente

Für die Motivationsregulation wurde eine adaptierte Version des Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A; Ryan & Connell, 1989) verwendet, der mit Teilen des Intrinsic Motivation Inventory (IMI; McAuley, Duncan & Tammen, 1989) ergänzt wurde (siehe auch Müller, Andreitz & Thomas, 2016). Der Fragebogen misst die intrinsische Motivation sowie die identifizierte, die introjizierte und die externe Regulation von Lehrpersonen. Dabei wurden für die introjizierte Regulation Annäherungs- (positive introjection) und Vermeidungsaspekte (negativ introjection) mit je zwei Items repräsentiert (vgl. Gagné et al., 2010). Die internen Konsistenzen (*Cronbach's Alpha*) fallen mit Werten zwischen .67 und .79 zufriedenstellend aus.

Im Folgenden finden sich Itembeispiele für die motivationale Regulation der Lehrer/innen:

Intrinsische Motivation

... weil es mir Freude macht, jungen Menschen etwas beizubringen.

Identifizierte Regulation

... um meine eigene Unterrichtskompetenz weiterzuentwickeln.

Introjizierte Regulation

... weil ich ein schlechtes Gewissen hätte, wenn ich mich als Lehrer/in nicht besonders engagiere. (*Vermeidungsaspekt*)

... damit mein Ansehen im Lehrerkollegium steigt. (*Annäherungsaspekt*)

Externale Regulation

... um von meinem Chef / meiner Chefin eine gute Beurteilung zu bekommen.

Eine Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse mit Varimax Rotation) ergab eine gut interpretierbare vier-faktorielle Lösung, wobei eine zwei-faktorielle Lösung mit den Dimensionen autonome Motivation (intrinsische Motivation und identifizierte Regulation) sowie kontrollierte Motivation (introjizierte und externe Regulation) teststatistisch ebenso argumentierbar wäre.

Die meisten Items der Skala für die wahrgenommene Unterstützung der Basic Needs stammen aus einer Übersetzung der Basic Needs Satisfaction at Work Scale (Deci & Ryan, 2009). Diese misst die wahrgenommene Autonomie- (7 Items, Cronbach's $\alpha = .83$) und Kompetenzunterstützung (8 Items, $\alpha = .75$) sowie die wahrgenommene soziale Einbindung (9 Items, $\alpha = .91$). Die Items wurden für den Kontext Schule adaptiert und zudem leichte sprachliche Anpassungen zum Zweck der kulturellen Passung vorgenommen. Zudem wurde der wahrgenommene Druck bzw. die Einschränkungen von Handlungsspielräumen durch die Schuladministration (2 Items, $\alpha = .88$), die Lehrplannerfüllung (4 Items, $\alpha = .82$), die öffentliche Meinung (3 Items, $\alpha = .81$) und durch die Eltern der Schüler/innen (3 Items, $\alpha = .88$) erhoben. Hier wurde der Fragebogen zum wahrgenommenen Druck von außen bzw. zu Einschränkungen im Schulsystem von Pelletier und Kolleg/innen (Pelletier et al., 2002) adaptiert und für diese Studie auch etwas gekürzt (siehe Müller, 2010).

Skalen zur Arbeitsumwelt Schule (Basic Needs Unterstützung):

Wahrgenommene Autonomieunterstützung

Als Lehrer/in an meiner Schule kann ich nach meiner eigenen Vorstellung arbeiten.

Wahrgenommene Kompetenzunterstützung

Ich habe meistens das Gefühl, dass ich meine Arbeit gut bewältigen kann.

Wahrgenommene soziale Einbindung

Ich komme mit meinen Kolleg/innen gut aus.

Skalen zu den Rahmenbedingungen (wahrgenommener Druck von außen und Einschränkungen):

Einschränkungen durch die Schuladministration

Die Schulbehörden schränken den Handlungsspielraum von uns Lehrer/innen ein.

Einschränkungen durch Lehrplannerfüllung

Die Einhaltung der Lehrplannvorgaben im Unterricht setzt mich unter Druck.

Druck durch öffentliche Meinung

Durch die momentane öffentliche Diskussion über das Schulsystem fühle ich mich unter Druck gesetzt.

Druck durch die Eltern

Durch die Eltern der Schüler/innen fühle ich mich als Lehrer/in unter Druck gesetzt.

Die Motivationsregulation, die Basic Needs sowie der wahrgenommene Druck wurden mit Hilfe einer fünfstufigen Likert-Skala von „trifft voll zu“ bis „trifft gar nicht zu“ erhoben.

Die Selbststeuerung wurde mit dem Selbststeuerungsinventar (SSI; Fröhlich & Kuhl, 2003) erhoben. Das Inventar ist auf einer theoretischen Basis hierarchisch strukturiert und umfasst die fünf Sekundärskalen Selbstregulation (implizite Selbstregulation), Selbstkontrolle (explizite Selbstregulation), Willensbahnung, Selbstzugang sowie Alltagsstress, wobei jede Sekundärskala aus jeweils zwei bis drei Primärskalen besteht (siehe Tab. 1). Die Items wurden von den Lehrerinnen und Lehrern mit einer vierstufigen Likert-Skala von „trifft voll zu“ bis „trifft gar nicht zu“ eingeschätzt. Tabelle 1 zeigt zudem, dass die Reliabilitätskoeffizienten auch für den SSI durchwegs zufriedenstellend ausfallen.

4.3 Datenanalyse

Die Daten wurden im ersten Schritt deskriptiv (Tab. 1) und korrelativ (Tab. 2) ausgewertet. Unser besonderes Interesse galt der dritten Fragestellung, nämlich inwieweit sich in dieser Gruppe von Lehrpersonen unterschiedliche Persönlichkeitsstile identifizieren lassen und wie diese mit der motivationalen Regulation und der Einschätzung der Umwelt in Beziehung stehen. Hierzu wurde zunächst eine Clusteranalyse mit den Skalen des SSI durchgeführt. Zu diesem Zweck wurde eine hierarchische Clusteranalyse nach Ward unter Verwendung von quadrierten euklidischen Distanzen zur Generierung von Personentypen durchgeführt. Aufgrund des exploratorischen Charakters von Clusteranalysen ist eine Validierung der Cluster durch eine zufällige Teilung der Stichprobe in zwei gleich große Gruppen und anschließender k-Means-Clusterung in jeder Gruppe ratsam. Die Übereinstimmung dieser Cluster wird mit Cohens Kappa (κ) überprüft (vgl. Asendorpf, Borkenau, Ostendorf, & Van Aken, 2001). Da die Fallzahl mit $N = 136$ relativ gering ist, werden keine hohen Werte von κ erwartet.

Zudem wurde aufgrund derselben Skalierungen aller Skalen des SSI (fünfstufige Likert-Skala) keine z-Standardisierungen der Skalen durchgeführt und somit die Darstellung und die Interpretation der Mittelwerte der Cluster erleichtert.

5 Ergebnisse

Die Mittelwerte der Skalen zur Motivationsregulation zeigen, dass sich die Stichprobe aus Lehrpersonen zusammensetzt, die sich deutlich intrinsisch ($M = 4.50$) und identifiziert ($M = 3.94$) reguliert bei ihrer Tätigkeit im Schuldienst wahrnehmen. Allerdings finden sich auch relativ hohe Ausprägungen in der introjizierten Regulation ($M = 3.92$), die darauf verweisen, dass die Lehrer/innen auch auf der Basis selbstwertbezogener Kognitionen handeln (etwa aus schlechtem Gewissen oder um das eigene Ansehen bei signifikanten Anderen zu erhöhen bzw. zu erhal-

ten). Dieser Befund kann dahingehend interpretiert werden, dass selbstbestimmte Formen der Motivation mit mehr oder weniger kontrollierten Formen in einem Kontext durchaus personenintern vereinbar sind, was auch in anderen clusteranalytischen Untersuchungen auf der Basis der Selbstbestimmungstheorie gezeigt werden konnte (Müller & Louw, 2004; Vansteenkiste, Soenens, Sierens, Luyckx & Lens, 2009). Eine andere Interpretationsmöglichkeit der hoch ausgefallenen Ausprägungen in der introjizierten, aber auch in den selbstbestimmteren Formen der motivationalen Regulation wäre ein generell höheres Niveau an sozialer Erwünschtheit sowie dem Bedürfnis, „entsprechen zu wollen“ (z.B. Travers & Cooper, 2012). Nur wenige der befragten Lehrpersonen sind vorwiegend external reguliert in ihrem beruflichen Handeln ($M = 2.19$).

Tabelle 1 zeigt auch, dass die unmittelbare Arbeitsumwelt an der Schule im Sinne der Unterstützung der drei Basic Needs von den Lehrpersonen weitgehend positiv eingeschätzt wird ($M = 3.84$ bis $M = 4.05$).

Eine höhere Variation ($SD = 0.82$ bis $SD = 0.96$) bei den Einschätzungen findet man für die Skalen zum wahrgenommenen Druck von außen bzw. für Einschränkungen in der Arbeitswelt (siehe Tab. 1). Die Lehrpersonen fühlen sich vor allem durch die öffentlichen Diskussionen über das Schulsystem unter Druck gesetzt (Skala: Druck durch öffentliche Meinung, $M = 3.52$). Auch für den erlebten Druck durch die Erfüllung des Lehrplans ($M = 2.70$) und durch die Bildungsadministration zeigen sich moderate Ausprägungen ($M = 2.70$ bzw. $M = 2.59$). Druck durch Eltern nehmen die befragten Lehrerinnen und Lehrer allerdings deutlich weniger wahr ($M = 2.13$).

Wie Tabelle 1 ebenso zeigt, weisen die Sekundarskalen Selbstregulation, Selbstkontrolle, Willensbahnung und Selbstzugang des Selbststeuerungsinventars SSI Mittelwerte zwischen 2.88 und 3.24 auf der vierstufigen Skala auf, wobei der von den Lehrpersonen wahrgenommene Alltagsstress geringe Ausprägungen liefert ($M = 1.83$). Die untersuchte Lehrer/innen/gruppe hat nach ihrer Selbsteinschätzung mittlere bis hohe Ausprägungen in der impliziten und expliziten Selbstregulation. Dies betrifft insbesondere die Prozesse des Intentionsgedächtnisses, welche die bewusste Steuerung von Handlungszielen sowie die unbewusste und „automatische“ Aufrechterhaltung von zielorientierten Handlungen beinhaltet. Die zentrale Funktion des Extensionsgedächtnisses, die implizite Selbstregulation, die für die Steuerung des eigenen Selbst und insbesondere für die Regulierung von Selbstkongruenz bzw. Selbstinkongruenz verantwortlich ist, wird von den Lehrkräften etwas geringer eingeschätzt. Dies trifft vor allem für die positive Selbstmotivierung ($M = 2.88$) und Selbstberuhigung ($M = 2.71$) zu. Bezüglich der impliziten Selbstregulation werden – wie oben erwähnt – auch bedeutende Korrelationen zu selbstbestimmten Formen der Motivation erwartet (vgl. auch Ryan, Kuhl & Deci, 1997).

In Tabelle 2 sind die Interkorrelationen der Variablen dargestellt. Die Motivationsskalen korrelieren theoriekonform miteinander: Auf dem Kontinuum der Selbstbestimmung benachbarte Skalen korrelieren höher miteinander als weiter entfernte Regulationsstile. Somit kann die Simplexstruktur der motivationalen Regulationsstile auch für diese Stichprobe angenommen werden. Festzuhalten ist

Tabelle 1: Deskriptive Statistik der verwendeten Variablen

Variablen	M	SD	α	Items
Motivationale Regulation				
Intrinsische Motivation	4.50	.54	.79	5
Identifizierte Regulation	3.94	.63	.77	4
Introjierte Regulation	3.92	.64	.64	4
Externale Regulation	2.19	.56	.67	4
Wahrgenommene Arbeitsumwelt in der Schule (Basic Needs Unterstützung)				
Autonomie	4.05	.62	.83	7
Kompetenz	3.84	.58	.75	8
Soziale Einbindung	3.99	.66	.91	9
Rahmenbedingungen (Druck von außen, Einschränkungen)				
durch Administration	2.59	.90	.88	2
durch Lehrplanerfüllung	2.70	.82	.82	4
durch öffentliche Meinung	3.52	.96	.81	3
durch Eltern	2.13	.96	.88	3
SSI				
<i>Implizite Selbstregulation:</i>	2.88	.51		
Selbstbestimmung	3.05	.56	.79	4
Selbstmotivierung	2.88	.52	.76	4
Selbstberuhigung	2.71	.63	.84	4
<i>Explizite Selbstregulation:</i>	3.22	.61		
Planungsfähigkeit	3.09	.57	.85	4
Sich keine Angst machen	3.36	.62	.76	4
<i>Willensbahnung:</i>	3.19	.56		
Initiative	3.07	.60	.87	4
Absichten umsetzen	3.23	.50	.71	4
Konzentration	3.27	.63	.89	4
<i>Selbstzugang:</i>	3.22	.60		
Misserfolgsbewältigung	3.10	.64	.82	4
Selbstgespür	3.34	.55	.80	4
<i>Alltagsstress:</i>	1.83	.70		
Belastung	1.86	.73	.84	4
Bedrohung	1.81	.74	.87	4

$N = 136$

Skalen: motivationale Regulation, wahrgenommene Arbeitsumwelten: 1 = trifft gar nicht zu, 5 = trifft voll zu, Skalen des SSI: 1 = trifft gar nicht zu, 4 = trifft voll zu.

jedoch, dass die Regulationsstile alle positiv korrelieren und damit selbstbestimmte Motivation und kontrollierte Motivation nicht als Antagonisten zu interpretieren sind. Es können also personeninterne unterschiedliche Regulationsstile konfundiert sein. Die Basic Needs Skalen zeigen hohe Interkorrelationen zwischen $r = .54$, $p < .01$ und $r = .74$, $p < .01$ auf, was ebenfalls theoriekonform ist, da in der Selbstbestimmungstheorie die Basic Needs als assoziiertes Funktionsprinzip konzipiert werden (Krapp, 2005).

Die Skalen zur Unterstützung der Basic Needs sind mit intrinsischer Motivation und identifizierter Regulation positiv verbunden, was theoriekonform und in empirischen Untersuchungen im Arbeitskontext vielfach belegt ist (z.B. Gagné & Deci, 2005; van den Broeck, Ferris, Chang & Rosen 2016). Die Skala Kompetenzunterstützung korreliert am höchsten mit den selbstbestimmten Motivationsregulationsstilen, insbesondere mit der intrinsischen Motivation ($r = .43$, $p < .01$). Für den schulischen Kontext ist das plausibel, da Umweltwahrnehmungen, die auf Entwicklungsförderungen zielen und beispielsweise Rückmeldungen aus kollegialen Beratungssettings ermöglichen oder die Option der Selbstwirksamkeitserfahrung beinhalten, für die Aufrechterhaltung der autonomen Motivation, zu unterrichten, maßgeblich sind.

Erwartungskonform finden sich moderate bis mittlere Korrelationen zwischen den Skalen implizite Selbstregulation und Selbstbezug des SSI und der selbstbestimmten Motivation (intrinsisch und identifiziert). Auch die Einschätzungen der Arbeitsumwelt (Unterstützung der Needs und erlebter Druck) interkorrelieren mit der impliziten Selbstregulation. Dass die Selbstregulationsfähigkeit mit der wahrgenommenen Umwelt interagiert, konnte an anderer Stelle bereits gezeigt werden (Hanfstingl, Andreitz, Müller & Thomas, 2010). Das heißt, dass die Unterstützung durch die Arbeitsumwelt in der Schule je nach Ausprägungsgrad der impliziten Selbstregulation einen Beitrag zur Erklärung selbstbestimmter Motivation liefert.

Bei der Skala explizite Selbstregulation finden sich moderate Zusammenhänge der Skala „Sich keine Angst machen“ und kontrollierten Motivationsformen ($r = -.27$, $p < .01$ und $r = -.31$, $p < .01$) und der Unterstützung der Needs ($r = .25$, $p < .01$ bis $r = .35$, $p < .01$). Wer sich aber stärker durch negative Gefühle bzw. Angst motiviert, nimmt auch mehr Druck und Einschränkungen im Arbeitsumfeld wahr (Korrelationen zwischen $r = -.21$, $p < .01$ und $r = -.34$, $p < .01$). Auch bei der Skala Willensbahnung („Absichten umsetzen“ und „Konzentration“) finden sich ähnliche Korrelationen mit der Unterstützung der Needs und dem erlebten Druck im Arbeitsumfeld (siehe Tab. 2).

Aufgrund inhaltlicher Überlegungen und nach dem Iterationsverlauf bzw. der Einbeziehung des Heterogenitätsanstiegs (Elbow-Kriterium) lassen sich vier Cluster auf der Basis der Skalen des SSI bilden (siehe Tab. 3). Eine Validierung der Clusterlösung mit *Cohens Kappa* zeigt für die Gruppe 1 (50% der Stichprobe) ein κ von .76 und für die Gruppe 2 ein κ von .73. Die Werte befinden sich vor dem Hintergrund der kleinen Ausgangsstichprobe im akzeptablen Bereich. Allerdings müsste die Gültigkeit der Cluster in Folgestudien mit größeren Stichproben nochmals bestätigt werden.

Typ 1

34% ($N = 46$) der Lehrer/innen gehören dem ersten Cluster an, der sich durch hohe Werte in allen vier Sekundarskalen des SSI auszeichnet. Dieser Lehrertyp weist eine hohe Selbststeuerungsfähigkeit auf. Er kann sich nicht nur gut selbst durch positive Gefühle motivieren, sondern auch negativ erlebte emotionale Erregung in den Griff bekommen (Selbstberuhigung). Eine ausgeprägte Planungsfähigkeit ($M = 3.35$) so-

Tabelle 2: Interkorrelationen der Variablen **. Signifikanz auf 0.01 Niveau; * Signifikanz auf 0.05 Niveau; N=136.

Motivationale Regulation	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.	21.
1. Intrinsisch																					
2. Identifiziert	.47**																				
3. Introjiert	.23**	.43**																			
4. External	.13**	.25**	.27**																		
Arbeitsumwelt in der Schule (Basic Needs Unterstützung)																					
5. Autonomie	.19*	.20*	.18*	-.05																	
6. Kompetenz	.43**	.37**	.17*	-.04	.64**																
7. Soziale Einbindung	.22**	.13	.07	-.07	.54**	.74**															
Rahmenbedingungen																					
8. Druck durch Administration	-.07	-.15	-.14	-.06	-.49**	-.33**	-.23**														
9. Druck durch Lehrplanerfüllung	-.02	-.09	-.04	-.02	-.43**	-.20*	-.07	.47**													
10. Druck durch öffentliche Meinung	-.09	-.15	.04	-.00	-.31**	-.32**	-.12	.58**	.46**												
11. Druck durch Eltern	-.12	-.01	-.07	.11	-.45**	-.35**	-.20*	.35**	.34**	.40**											
SSI: Implizite Selbstregulation																					
12. Selbstbestimmung	.38**	.40**	.12	.12	.50**	.59**	.33**	-.33**	-.16**	-.26**	-.28**										
13. Selbstmotivierung	.42**	.43**	.23**	.09	.39**	.59**	.33**	-.32**	-.25**	-.33**	-.29**	.69**									
14. Selbstberuhigung	.35**	.26**	.10	-.01	.40**	.55**	.33**	-.27**	-.19*	-.34**	-.25**	.69**	.72**								
SSI: Explizite Selbstregulation																					
15. Planungsfähigkeit	.12	.16	.21*	.13	.07	.28**	.19*	-.11	-.03	.02	-.011	.26**	.36**	.28**							
16. Sich keine Angst machen	.08	-.00	-.27**	-.31**	.35**	.33**	.25**	-.24**	-.26**	-.32**	-.34**	.25**	.30**	.29**	.08						
SSI: Willensbahnung																					
17. Initiative	.14	.25**	.15	.07	.17*	.26**	.10	-.14	-.09	-.16	-.11	.32**	.47**	.34**	.43**	.15					
18. Absichten umsetzen	.06	.10	.05	.05	.22**	.36**	.19*	-.30**	-.18*	-.27**	-.17	.33**	.38	.24**	.43**	.35**	.66**				
19. Konzentration	.18*	.18*	.05	.11	.31**	.38**	.27**	-.34**	-.35**	-.36**	-.20*	.30**	.40**	.35**	.16	.33**	.45**	.53**			
SSI: Selbstzugang																					
20. Misserfolgswältigung	.30**	.29**	.07	.06	.48**	.50**	.29**	-.35**	-.27**	-.43**	-.30**	.63**	.60**	.64**	.07	.37**	.35**	.39**	.42**		
21. Selbstgefühl	.36**	.22**	.12	-.06	.41**	.50**	.31**	-.35**	-.24**	-.37**	-.42**	.51**	.53**	.51**	.07	.46**	.21*	.41**	.46**	.70**	

wie die Fähigkeit, sich nicht durch negative Gefühle wie Angst motivieren zu müssen ($M = 3.76$), sind weitere Charakteristika der Personen dieses Clusters. Auch in allen Bereichen der Willensbahnung ($M = 3.51$ bis 3.82) zeigen Personen des Typs 1 höhere Werte als die anderen Lehrer/innen der Untersuchungsgruppe. Selbiges trifft für die Misserfolgsbewältigung ($M = 3.65$) und das Selbstgespür ($M = 3.72$) zu. Der Alltagsstress ist bei diesem Typen gering ausgeprägt.

Typ 2

Die Lehrer/innen des zweiten Clusters (20%, $N = 27$) unterscheiden sich in der Skala Willensbahnung vom ersten Cluster um über eine Standardabweichung von Typ 1. Alle drei Primärskalen der Willensbahnung liegen dabei unter dem Durchschnitt der Gesamtstichprobe. Nur die Ausprägung in der Skala Planungsfähigkeit liegt noch signifikant unter der des ersten Clusters ($M = 2.89$). Ansonsten finden sich keine signifikanten Unterschiede in der Varianzanalyse zwischen Typ 1 und Typ 2.

Typ 3

30% ($N = 41$) der befragten Lehrpersonen lassen sich dem dritten Typen zuordnen, der sich durch geringere implizite Selbstregulation auszeichnet und insbesondere eine niedrige Selbstberuhigung ($M = 2.38$) zeigt. In der expliziten Selbstregulation weist er bei der Skala „Sich keine Angst machen“ signifikant niedrigere Werte als die ersten beiden Typen auf ($M = 3.05$). Die Lehrer/innen dieses Typs haben außerdem eine ausgeprägte Willensbahnung. Die Skala Selbstzugang ($M = 2.88$ bzw. 3.15) weist mittlere Ausprägungen auf. Insgesamt hat der Typ 3 moderat ausgeprägte implizite und explizite Selbstregulation, wobei er geringere Fähigkeiten in der Selbstberuhigungsfähigkeit besitzt, wenig „initiativ“ ist sowie eine geringe Ausprägung des Alltagsstress hat ($M = 1.83$).

Typ 4

Typ 4 (16%, $N = 22$) lässt sich dadurch charakterisieren, dass er in allen Sekundärskalen niedrigere Ausprägungen als die anderen Cluster aufweist. Typ 4 weist niedrige Ausprägungen in der impliziten Selbststeuerung auf, insbesondere in der Skala Selbstberuhigung ($M = 1.98$). In der expliziten Selbstregulation und in der Willensbahnung erreicht Typ 4 Werte leicht über der Skalenmitte. Ferner gelingt es diesen Lehrerinnen und Lehrern schwer, mit Misserfolg handlungsorientiert bzw. konstruktiv umzugehen ($M = 2.24$), was eine eher ungünstige Voraussetzung für das psychische Selbstmanagement im Lehrberuf ist.

Tabelle 3: Mittelwerte und Standardabweichungen der Motivationstypen

	Typ 1 N=46 (34%)	Typ 2 N=27 (20%)	Typ 3 N=41 (30%)	Typ 4 N=22 (16%)	Total N=136 (100%)
Implizite Selbstregulation:	3.27 _a (0.35)	3.15 _a (0.28)	2.65 _c (0.27)	2.18 _d (0.42)	2.88 (0.52)
Selbstbestimmung	3.35 _a (0.42)	3.37 _a (0.33)	2.91 _c (0.36)	2.31 _d (0.57)	3.05 (0.56)
Selbstmotivierung	3.29 _a (0.45)	3.04 _a (0.28)	2.68 _c (0.31)	2.25 _d (0.40)	2.88 (0.53)
Selbstberuhigung	3.18 _a (0.39)	3.03 _a (0.41)	2.38 _c (0.42)	1.98 _d (0.60)	2.71 (0.63)
Explizite Selbstregulation:	3.56 _a (0.29)	3.23 _b (0.32)	3.11 _b (0.31)	2.79 _d (0.47)	3.23 (0.44)
Planungsfähigkeit	3.35 _a (0.45)	2.89 _b (0.59)	3.17 _{ab} (0.51)	2.69 _b (0.62)	3.09 (0.57)
Sich keine Angst machen	3.76 _a (0.42)	3.56 _a (0.45)	3.05 _c (0.46)	2.89 _c (0.77)	3.36 (0.62)
Willensbahnung:	3.64 _a (0.22)	2.86 _b (0.31)	3.28 _c (0.31)	2.60 _b (0.32)	3.19 (0.48)
Initiative	3.51 _a (0.43)	2.67 _b (0.35)	3.18 _c (0.50)	2.44 _b (0.53)	3.07 (0.60)
Absichten umsetzen	3.60 _a (0.33)	2.96 _b (0.34)	3.30 _c (0.41)	2.68 _b (0.40)	3.23 (0.50)
Konzentration	3.82 _a (0.34)	2.95 _b (0.54)	3.21 _b (0.36)	2.68 _d (0.67)	3.27 (0.63)
Selbstzugang:	3.64 _a (0.29)	3.51 _a (0.28)	3.02 _c (0.32)	2.40 _d (0.43)	3.22 (0.55)
Misserfolgsbewältigung	3.56 _a (0.39)	3.39 _a (0.41)	2.88 _c (0.43)	2.24 _d (0.58)	3.10 (0.64)
Selbstgespür	3.72 _a (0.30)	3.63 _a (0.32)	3.15 _c (0.42)	2.56 _d (0.43)	3.34 (0.55)
Alltagsstress:	1.58 _a (0.54)	1.66 _a (0.63)	1.83 _a (0.63)	2.59 _d (0.71)	1.83 (0.70)
Belastung	1.61 _a (0.56)	1.59 _a (0.64)	1.85 _a (0.63)	2.70 _d (0.74)	1.86 (0.73)
Bedrohung	1.56 _a (0.58)	1.72 _a (0.72)	1.80 _a (0.75)	2.47 _d (0.75)	1.81 (0.74)

Anmerkungen: Für die Variablen verweisen unterschiedliche tiefgestellte Buchstaben auf signifikante Unterschiede in den Mittelwerten zwischen den Clustern ($p < 0.01$, ANOVA Prozedur *Scheffé*). Bei Buchstabengleichheit gibt es keine signifikanten Unterschiede.

Die Abbildung 1 gibt einen Überblick über die Primärskalen der vier Cluster.

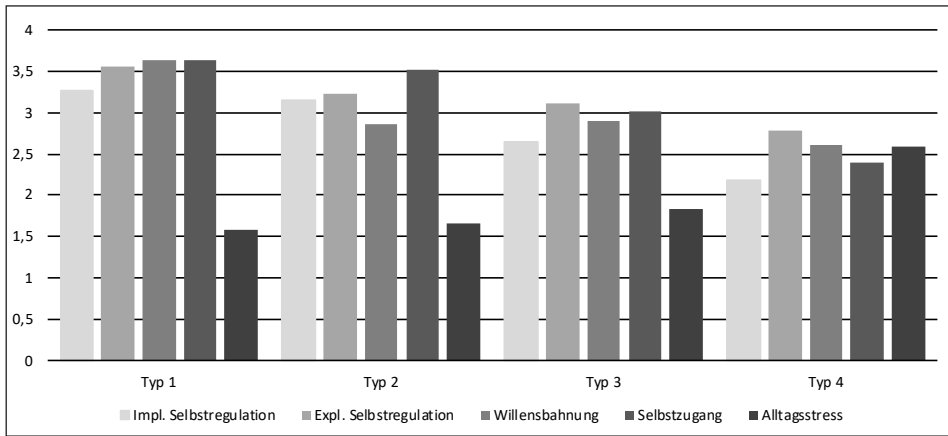


Abbildung 1: Mittelwerte der Cluster in den Primärskalen des SSI

In weiterer Folge wird untersucht, ob sich die vier Typen in der motivationalen Regulation sowie in der Einschätzung der motivationsrelevanten Umwelten unterscheiden. Tabelle 3 zeigt die Befunde der ANOVA, in der die Typen als Gruppenvariable definiert wurden.

Tabelle 4: Mittelwerte und Standardabweichung der Typen (N=136)

	Typ 1	Typ 2	Typ 3	Typ 4	Gesamt
Motivation Regulation:					
Intrinsische Motivation	4.67 _a (0.43)	4.68 _a (0.39)	4.35 _c (0.57)	4.19 _d (0.64)	4.50 (0.54)
Identifizierte Regulation	4.20 _a (0.50)	3.90 _a (0.72)	3.83 _a (0.63)	3.68 _d (0.63)	3.94 (0.63)
Introjierte Regulation	4.00 _a (0.69)	3.87 _a (0.69)	3.92 _a (0.47)	3.80 _a (0.75)	3.92 (0.64)
Extrinsische Regulation	2.15 _a (0.57)	2.12 _a (0.57)	2.37 _a (0.50)	2.08 _a (0.65)	2.20 (0.57)
Wahrgenommene Arbeitsumwelt (Basic Needs Unterstützung):					
Autonomie	4.40 _a (0.51)	4.20 _a (0.43)	3.85 _c (0.37)	3.54 _c (0.87)	4.05 (0.62)
Kompetenz	4.23 _a (0.49)	3.99 _a (0.36)	3.67 _c (0.45)	3.20 _d (0.55)	3.84 (0.58)
Soziale Einbindung	4.24 _a (0.65)	4.18 _a (0.51)	3.86 _c (0.58)	3.47 _c (0.71)	3.99 (0.67)
Rahmenbedingung:					
Druck durch Administration	2.23 _a (0.91)	2.59 _a (0.85)	2.65 _a (0.79)	3.23 _d (0.84)	2.59 (0.91)
Druck durch Lehrerplanerfüllung	2.39 _a (0.89)	2.84 _a (0.91)	2.81 _a (0.70)	2.95 _a (0.65)	2.70 (0.82)
Druck durch Gesellschaft	3.18 _a (0.99)	3.49 _a (0.98)	3.62 _a (0.86)	4.11 _d (0.80)	3.52 (0.96)
Druck durch Eltern	1.78 _a (0.77)	1.70 _a (0.62)	2.41 _c (0.87)	2.85 _c (1.23)	2.13 (0.97)

Anmerkungen: Für die abhängigen Variablen verweisen unterschiedliche tiefgestellte Buchstaben auf signifikante Unterschiede in den Mittelwerten ($p < 0.01$, ANOVA Prozedur *Scheffé*). Bei Buchstabengleichheit gibt es keine signifikanten Unterschiede.

In Tabelle 4 ist dargestellt, inwiefern sich die Persönlichkeitstypen, die auf der Basis des SSI gebildet wurden, auch in der motivationalen Regulation im Lehrberuf, in der Wahrnehmung der Unterstützung der Basic Needs bei der Arbeit an der Schule und im wahrgenommenen Druck unterscheiden. Dabei wurde von der These ausgegangen, dass implizite Selbstregulation, Willensbahnung, Selbstzugang jeweils positiv und Alltagsstress negativ mit selbstbestimmten Formen der Motivation zusammenhängen. Ferner sollte geprüft werden, ob den Persönlichkeitsmustern auch typische Muster in den motivationsrelevanten Variablen zugrunde liegen, die durch die korrelativen Befunde nicht zutage getreten sind.

Typ 1 und Typ 2 unterscheiden sich in keiner der motivationsrelevanten Bereiche signifikant. Beide Cluster sind hoch selbstbestimmt motiviert (intrinsisch und identifiziert) und kaum extrinsisch motiviert im Lehrberuf. Auffällig ist, dass diese beiden Typen, obwohl sie hoch ausgeprägte implizite Selbstregulation aufweisen, auch hoch introjiziert reguliert sind, was möglicherweise mit einem erhöhten sozialen Druck, unterschiedlichen Rollenerwartungen bzw. allgemeinem Erwartungsdruck unter Lehrpersonen zu tun haben könnte und, wie bereits erwähnt, dem „Wunsch zu entsprechen“ geschuldet sein könnte (z.B. Travers & Cooper, 2012, S. 9, S. 51f.). Auch bei den Basic Needs und der Wahrnehmung von Druck im Bildungssystem unterscheiden sich die beiden ersten Cluster nicht voneinander. Zusammengefasst heißt dies, dass der signifikante Unterschied zwischen den beiden Clustern 1 und 2 in der Willensbahnung keinen Effekt in den motivationsrelevanten Variablen ausmacht. Es lässt sich lediglich die Tendenz ablesen, dass der Typ 2 etwas höheren Druck von außen wahrnimmt als Typ 1. Beide Cluster haben geringe Ausprägungen in den SSI-Skalen Belastung und Bedrohung.

Typ 3 lässt sich in fast allen Skalen des SSI durch geringere Werte beschreiben, wobei der Alltagsstress gleich niedrig ausfällt. Tabelle 4 zeigt, dass der Typ 3 in der intrinsischen Motivation sowie in der Unterstützung der Basic Needs niedrigere Werte aufweist als die ersten beiden Cluster, in der Willensbahnung allerdings meist höhere Werte aufweist als Typ 2. Keine Unterschiede finden sich bei externalen Stilen der motivationalen Regulation (identifizierte, introjizierte und extrinsische Regulation) zwischen den ersten drei Clustern. Nur der wahrgenommene Druck durch die Eltern ist gemäß den Angaben der Lehrer/innen des dritten Clusters etwas höher.

Sehr deutlich fallen allerdings die Unterschiede zum vierten Cluster aus, der auch die ungünstigsten Werte in den Skalen des SSI aufweist. Die Lehrpersonen dieses Clusters sind geringer selbstbestimmt motiviert, werden in den Basic Needs in ihrer Arbeitsumwelt weniger unterstützt und nehmen den höchsten Druck (vor allem durch die Gesellschaft ($M = 4.11$) und die Administration ($M = 3.23$)) wahr. Typ 4 gelingt es aufgrund seiner relativ schwach ausgeprägten Werte in den SSI-Skalen implizite Selbstregulation und im Selbstzugang nur bedingt selbstgesteuert zu handeln, was zusätzlich durch seine geringere selbstbestimmte Motivation im Lehrerhandeln und geringe Werte in den Needs-Skalen zum Ausdruck kommt. Des Weiteren weist Typ 4 signifikant weniger Selbstzugang (proaktive Misserfolgsbewältigung und Selbstgefühl) als die anderen Typen auf; zusätzlich berichtet er signifikant höhere

Ausprägungen im Alltagsstress. Anzumerken ist hier, dass Lehrpersonen, die dem Typ 4 zugeordnet sind, sich nicht in den externalen Regulationsstilen der Motivation von den anderen Typen unterscheiden, allerdings berichten sie in den meisten Bereichen die höchsten Ausprägungen beim Druck von außen.

6 Zusammenfassung und Interpretation

Es wurde untersucht, inwiefern persönliche Orientierungen im Sinne der PSI-Theorie für die Wahrnehmung der Umwelt (Basic Needs und Druck) sowie für die motivationale Regulation im Lehrberuf Erklärungen liefern können. Aufgrund der auch von Ryan, Kuhl und Deci (1997) angenommen funktionalen Verbindung der beiden Theorien wurde vermutet, dass Zusammenhänge zwischen impliziter Selbstregulation, Selbstzugang, Willensbahnung und selbstbestimmten Formen der Lehrermotivation gefunden werden. Für die explizite Selbstregulation wurden geringe korrelative Bezüge oder Nullkorrelationen zu kontrollierten Formen der Motivation vermutet.

Gemäß den theoretischen Annahmen der Selbstbestimmungstheorie korrelieren die Unterstützung der Basic Needs am Arbeitsplatz Schule signifikant niedrig bis moderat mit selbstbestimmten Formen der Lehrermotivation. Der wahrgenommene Druck der Lehrpersonen (durch Administration, Lehrplanerfüllung, öffentliche Meinung und Eltern) ist hingegen nicht mit den Regulationsstilen der Motivation assoziiert. Dieser Befund ist insofern beachtenswert, als dass in anderen Studien sehr wohl Zusammenhänge zwischen empfundenen Druck von außen und selbstbestimmter Lehrermotivation gefunden wurden (Pelletier et al., 2002; Martinek, 2012). Zu vermuten ist, dass die unmittelbaren Arbeitsbedingungen in der Schule (Erfüllung der Basic Needs) sowie stabile Persönlichkeitsstile wichtiger für die Erklärung des motivationalen Geschehens von Lehrer/innen sind.

So weisen die Korrelationen in Tabelle 2 darauf hin, dass insbesondere die Fähigkeiten zur Selbstregulation und ein ausgeprägter Selbstzugang mit selbstbestimmten Formen der Lehrermotivation (intrinsisch und identifiziert) zusammenhängen.

Im Zentrum des Beitrags stand eine Clusteranalyse mit den Skalen des SSI. Für die untersuchte Lehrerpoptulation konnten vier inhaltlich interpretierbare Personentypen gebildet werden: Die ersten beiden Typen können sich gut selbst regulieren, weisen einen hohen Selbstzugang und wenig Alltagsstress auf. Sie unterscheiden sich signifikant nur in der Willensbahnung voneinander: Typ 2 weist deutlich geringere Werte im Vergleich zu Typ 1 auf, wobei der Unterschied über *drei* Standardabweichungen beträgt. Die Willensbahnung repräsentiert jenen Teil der expliziten Selbstregulation, der für die Umsetzung gebildeter Absichten und das Festhalten an Umsetzungsabsichten zuständig ist, wie dies in der ersten Modulationsannahme bei Kuhl beschrieben ist (vgl. den einleitenden Beitrag in diesem Band). Beachtenswert ist der Befund insofern, als dass sich die beiden Typen trotz der Unterschiede in der Willensbahnung nicht in der motivationalen

Regulation, der Einschätzung der Basic Needs und im wahrgenommenen Druck unterscheiden. Beide Typen sind hoch selbstbestimmt motiviert im Lehrberuf und beurteilen die Arbeitsumwelt in ihrer Schule sehr positiv (hohe Needs-Unterstützung und geringer Druck). Typ 2 hat im Vergleich zu Typ 1 Schwierigkeiten, seine selbstgebildeten Ziele umzusetzen, erlebt dies aber weder in Bezug auf die berufliche Motivation noch in Bezug auf die Arbeitsplatzbedingungen als Beeinträchtigung. Zu prüfen wäre, ob im Zusammenhang mit lehrerberuflichen Tätigkeiten das Fehlen der Umsetzung eigener Ideen (Willensbahnung) auch in anderen Stichproben nicht als Beeinträchtigung empfunden wird.

Typ 3 zeichnet sich vor allem durch die geringere implizite Selbstregulation und den geringeren Selbstzugang im Vergleich zu Typ 1 und 2 aus. Der Alltagsstress wird als gering wahrgenommen, während die Willensbahnung höher ausfällt als bei Typ 2. Lehrpersonen, die dem Typ 3 zugeordnet sind, sind also weniger in der Lage, Ziele zu bilden, die zu den eigenen Vorlieben oder Wünschen passen (fehlende Selbstkongruenz). Es fällt ihnen auch schwer, Ziele, die von anderen Personen kommen, als nicht die eigenen Ziele zu identifizieren (leicht erhöhte Tendenz zu Selbstinfiltration). Dieser Befund wird durch die geringere intrinsische Motivation im Beruf sowie die geringeren Ausprägungen in der Needs-Unterstützung gestärkt: Sie können Ziele und Absichten zwar bis zu einem gewissen Grad umsetzen, hierbei aber weniger unterscheiden, ob es sich um eigene oder fremde Ziele und Absichten handelt. Diese Form des Arbeitsstils ist möglicherweise bequem für das soziale Arbeitsumfeld, weil zu erledigende Arbeiten von diesen Personen aufgegriffen und erledigt werden können, ohne dass sie sich selbst zu stark einbringen. Für die Betroffenen ist dieser Zustand eventuell weniger zufriedenstellend.

Typ 4 (16%) unterscheidet sich in fast allen Bereichen des Selbststeuerungsinventars signifikant von den anderen Typen, was sich deutlich im erlebten Druck und geringeren Werten in der Unterstützung der Needs in der Schule kenntlich macht. Typ 4 ist daher als Risikotyp zu bezeichnen, weil er Stress (hoher Alltagsstress) und erlebten Druck durch Selbstregulationsprozesse nicht oder ungenügend steuern und verarbeiten kann bzw. die Selbstregulationsprozesse durch das erhöhte Stresserleben beeinträchtigt sind. Durch die relativ hohen Ausprägungen im empfundenen Alltagsstress kann man davon ausgehen, dass Lehrpersonen, die dem Typ 4 zugeordnet sind, in ihren Selbststeuerungskompetenzen gehemmt sind. Sie können dadurch weder auf ausgeprägte implizite oder explizite Selbstregulationsmechanismen zurückgreifen, noch haben sie die Energie, Absichten umzusetzen oder Ziele zu verfolgen. Für das Verständnis von Typ 4 ist außerdem bedeutsam, dass er alles andere als demotiviert ist. Er weist zwar, relativ gesehen, geringere intrinsische und identifizierte Lehrermotivation auf, ist aber trotzdem ausgeprägt selbstbestimmt motiviert ($M = 4.19$ bzw. 3.68). Dies ist deshalb von Relevanz, da der Typ durchaus am Beruf des Lehrers bzw. der Lehrerin Interesse aufweist, allerdings mit den belastenden und herausfordernden Aspekten des Berufs ungenügend „dealen“ kann. In Studien zur Lehrerpersönlichkeit wurden ähnliche Befunde zu Auswirkungen ungünstiger Passung von Persönlichkeit und Beruf (z.B. Mayr, 2016)

bzw. von Belastungstypen im Lehrberuf (Schaarschmidt, 2010) in Bezug auf berufliche Zufriedenheit und beruflichen Erfolg berichtet.

Zusammengefasst konnte die Studie zeigen, dass die implizite Selbstregulation und der Selbstzugang mit der selbstbestimmten Lehrermotivation hoch korrelieren, während der Zusammenhang zwischen selbstbestimmter Motivation und expliziter Selbstregulation sowie der Willensbahnung in unserer Stichprobe nicht gegeben ist. Dies könnte daran liegen, dass diese beiden expliziten Selbststeuerungsbereiche mit der selbstbestimmten Motivation deshalb weniger assoziiert sind, weil es bei ihnen weniger um Selbstbestimmung, sondern mehr um Umsetzung geplanter Absichten und die Zielverfolgung geht. Es könnte aber auch ein Hinweis auf interindividuelle Unterschiede in der expliziten Selbstregulation und Willensbahnung sein, wie dies im Hauptunterscheidungsmerkmal zwischen Typ 1 und 2 zu sehen ist. Offen bleibt hier, warum sich bei Typ 2 der Mangel an Umsetzungsenergie seiner Absichten nicht in irgendeiner Form als Beeinträchtigung seiner beruflichen Motivation niederschlägt.

Zudem konnte die Studie zeigen, dass Lehrpersonen identifiziert werden konnten, die weniger gut ihre eigenen von fremden und konkurrierenden Ziele im Sinne einer erhöhten Selbstinfiltration differenzieren können. Sie haben weniger Probleme, Absichten umzusetzen oder Ziele zu verfolgen. Allerdings weisen sie eine etwas geringere Berufsmotivation auf (Typ 3).

Offen bleibt, warum in unserer Stichprobe das Selbststeuerungsinventar kaum zur Erklärung kontrollierter Lehrermotivation (introjiziert und external reguliert) beitragen kann. Einzig die Subskala „Sich keine Angst machen“ ist moderat erklärungsstark, was theoretisch plausibel ist, da Angst eher mit kontrollierten Formen der Motivation assoziiert ist.

Insgesamt ist festzuhalten, dass sich die Betrachtung der Selbststeuerungskompetenzen von Lehrpersonen in besonderem Maße lohnt. Durch die Identifizierung individueller Stärken und Schwächen in der Selbststeuerung wäre es möglich, Lehrpersonen entsprechend detailliert zu beraten und sie dabei zu unterstützen, den Beruf mit der notwendigen Selbstbestimmung und Motivation auszuüben.

7 Ausblick

Aufgrund der kleinen Stichprobengröße ist es angebracht, die Cluster an weiteren Lehrerpulationen zu validieren. Auf der Basis der vorliegenden Studie kann nur festgestellt werden, dass es qualitative Unterschiede zwischen den Clustern gibt. Über die quantitative Zusammensetzung der Typen in der gesamten Lehrerpulation kann bislang keine Aussage gemacht werden, insbesondere deshalb nicht, da es sich hier um eine selbst-selektive Stichprobe handelt.

Darüber hinaus ist weitgehend ungeklärt, wie ungünstige Selbstregulation, hoher erlebter Druck und ausgeprägte selbstbestimmte Lehrermotivation innerpsychisch einhergehen können (Typ 2 und 3). Wie ist diese Konstellation personenintern vereinbar bzw. wie regulieren sich diese Lehrer/innen, damit deren selbstbestimmte

Motivation aufrechterhalten bleibt? Zudem scheint es lohnend zu sein, die vier Typen oder generell interindividuelle Unterschiede in den Selbststeuerungskompetenzen hinsichtlich anderer Variablen, wie etwa der Berufszufriedenheit oder des beruflichen Erfolgs sowie der Kompetenzen im Lehrberuf, im Längsschnitt zu untersuchen.

Hinsichtlich praktischer Implikationen sind für die Entwicklung und Aufrechterhaltung von selbstbestimmter Lehrermotivation bislang vor allem die Unterstützung der Basic Needs nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung in der Schule zu nennen. Zudem haben sich nach bisherigem Forschungsstand eine ausgeprägte implizite Selbstregulation und der Selbstzugang für die Lehrermotivation als günstig erwiesen. Auch wenn grundsätzlich von der „Trainierbarkeit“ der Selbststeuerung ausgegangen wird (z.B. Ritz-Schulte, Schmidt & Kuhl, 2008; Storch & Kuhl, 2012) ist die Erforschung der Veränderbarkeit der Selbststeuerungsfähigkeit ein aufrechtes und zentrales Forschungsdesiderat, nicht nur hinsichtlich des Lehrberufs.

Literatur

- Asendorpf, J., Borkenau, P., Ostendorf, F., & Aken, M. A. K. v. (2001). Carving personality description at its joints: Confirmation of three replicable personality prototypes for both children and adults. *European Journal of Personality*, 15 (3), 169–189.
- 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 (2), 241–252.
- Corpus, J. H., McClintic-Gilbert, M. S. & Hayenga, A. O. (2009). Within-year changes in children' intrinsic and extrinsic motivational orientations: Contextual predictors and academic outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 154–166.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2009). *Basic Psychological Needs Scale*. Retrieved from http://www.psych.rochester.edu/SDT/measures/bpns_scale.php
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J., & Konrnazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation and well-being in the work organization for a former Eastern Bloc country. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27 (8), 930–942.
- Neves de Jesus, S. & Lens, W. (2005). An Integrated Model for the Study of Teacher Motivation. *Applied Psychology*, 54 (1), 119–134.
- Dresel, M., Fasching, M. S., Steuer, G., Nitsche, S., & Dickhäuser, O. (2013). Relations between teachers' goal orientations, their instructional practices and students' motivation. *Psychology*, 4, 572–584.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching: Motivation*. Harlow: Longman Pearson.
- Fröhlich, S. M., & Kuhl, J. (2003). Das Selbststeuerungsinventar: Dekomponierung volitionaler Funktionen. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (S. 221–257). Göttingen: Hogrefe.
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331–362.
- Gagné, M., Forest, J., Gilbert, M.-H., Aube, C., Morin, E. & Malorni, A. (2010). The motivation at work scale: validation evidence in two languages. *Educational and Psychological Measurement*, 70 (4), 628–646.
- Han, J. & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3 (1), 1–18.

- Hanfstingl, B., Andreitz, I., Müller, F. H. & Thomas, A. (2010). Are Self-Regulation and Self-Control Mediators between Psychological Basic Needs and Intrinsic Teacher Motivation? *Journal for Educational Research Online*, 2 (2), 55–71.
- Howard, J., Gagné, M., Morin, A. J. S., & van den Broeck, A. (2016). Motivation profiles at work: A self-determination theory approach. *Journal of Vocational Behavior*, 95, 74–89.
- Jugović, I., Marušić, I., Ivanec, T. P. & Vidović, V. V. (2012). Motivation and Personality of preservice teachers in Croatia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40 (3), 271–287.
- Keddi, M. (2008). *Auf der Suche nach der optimalen Mitarbeitermotivation: Theoretische Überlegungen und empirische Analysen zur Relevanz pädagogisch-psychologischer Motivationstheorien im betrieblichen Kontext.* (Internationale Hochschulschriften, Bd. 510). Münster: Waxmann.
- Klassen, R. M., & Tze, V. M. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59–76.
- Kuhl, J., & Kazén, M. (2009). *Persönlichkeits-Stil und Störungs-Inventar (PSSI)*. Göttingen: Hogrefe.
- Krapp, A. (2005). Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations. *Learning and Instruction*, 15 (5), 381–395. (Special issue: Feelings and emotions in the learning process).
- Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit: Interaktionen psychischer Systeme*. Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, J., & Fuhrmann, A. (2008). Decomposing self-regulation and selfcontrol: the volitional component inventory. In J. Heckhausen & C. Dweck (Hrsg.), *Motivation and self-regulation across the life-span* (2. Aufl., S. 15–45). Cambridge: Cambridge University Press.
- Martinek, D. (2012). Autonomie und Druck im Lehrberuf. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2 (1), 23–40.
- Mayr, J. (2016). Lehrerpersönlichkeit. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 87–102). Münster: Waxmann.
- McAuley, E., Duncan, T., & Tammen, V. V. (1989). Psychometric properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60, 48–58.
- Müller, F. H. (2010). Die Bedeutung der Selbstbestimmung von Lehrpersonen für Unterricht und Lernen. Empirische Befunde aus dem Interventionsprojekt IMST. In J. Abel & G. Faust (Hrsg.), *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung* (S. 91–103). Münster: Waxmann.
- Müller, F. H. & Hanfstingl, B. (2010). Special Issue Editorial: Teacher Motivation. *Journal for Educational Research Online*, 2(2), 5–8.
- Müller, F. H., Hanfstingl, B. & Andreitz, I. (2009). Bedingungen und Auswirkungen selbstbestimmter Lehrermotivation. *Erziehung und Unterricht*, 159 (1/2), 142–152.
- Müller, F. H., Andreitz, I. & Thomas, A. E. (2016). *Skalen zur Erfassung der motivationalen Regulation von Lehrpersonen – Skalendokumentation*. Alpen-Adria-Universität Klagenfurt: Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung.
- Müller, F. H. & Louw, J. (2004). Learning environment, motivation and interest: perspectives on self-determination theory. *South African Journal of Psychology*, 34 (2), 169–190.
- Pelletier, L. G., Legault, L. & Séguin-Lévesque, C. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94 (1), 186–196.
- 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 (1), 30–46.
- Ritz-Schulte, G., Schmidt, P., & Kuhl, J. (2008). *Persönlichkeitsorientierte Psychotherapie*. Göttingen: Hogrefe.

- Roth, G., Assor, A., Kanat-Mayom, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99 (4), 761–774.
- König, J. & Rothland, M. (2013). Pädagogisches Wissen und berufsspezifische Motivation am Anfang der Lehrerausbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (1), 43–65.
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Hrsg.), *Handbook of self-determination research* (pp. 183–203). Rochester, NY: University Of Rochester Press.
- Reeve, J., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Self-Determination Theory: Understanding the sociocultural factors that support and thwart students' motivation and engagement. In D. McInerney & S. Van Etten (Hrsg.) *Big theories revisited 2: Research on sociocultural influences on motivation and learning*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Ryan, R. M. & Connell, J. P. (1989). Perceived Locus of Causality and Internalization: Examining Reasons for Acting in Two Domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (5), 749–761.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York, London: The Guilford Press.
- Ryan, R. M., Kuhl, J., & Deci, E. L. (1997). Nature and autonomy: An organizational view on social and neurobiological aspects of self-regulation in behavior and development. *Development and Psychopathology*, 9, 701–728.
- Schaarschmidt, U. (2010). Gesundheitsförderung. Eine dringliche Aufgabe der Lehrerfortbildung. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde der Lehrerfortbildung* (S. 297–309). Münster: Waxmann.
- Schellenbach-Zell, J., & Gräsel, C. (2010). Strategien überdauernden Engagements von Lehrkräften in Schulinnovationsprojekten. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 463–478). Münster: Waxmann.
- Storch, M., & Kuhl, J. (2012). *Die Kraft aus dem Selbst. Sieben PsychoGyms für jeden Tag*. Bern: Huber.
- Travers, C., & Cooper, C. (2012). *Teachers under Pressure: Stress in the teaching profession*. Hoboken: Taylor and Francis.
- Vansteenkiste, M., Soenens, B., Sierens, E., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology*, 101 (3), 671–688.
- Van den Broeck, A., D. L. Ferris, Chang, C.-H. & Rosen, C. C. (2016). A review of self-determination theory's basic psychological needs at work. *Journal of Management*, 42, 1195–1229.
- Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. (2008). Motivation for teaching. *Learning and Instruction*, 18, 405–407.
- Watt, H. M. G., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U. & Baumert, J. (2012). Motivation for choosing teaching as a career: An international comparison using FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28, 791–805.

Autorinnen und Autoren

Irina Andreitz, wissenschaftliche Projektmitarbeiterin bei IMST (Innovationen Machen Schulen Top). Arbeitsschwerpunkte: Motivationspsychologie in Schule und Unterricht, insbesondere auch bei Lehrkräften, Prozesse und Wirkungen von Professionalisierungsmaßnahmen für Lehrkräfte mit Schwerpunkt Fortbildungsmotivation, Evaluation im Bereich Unterrichts- und Schulentwicklung.

E-Mail: irina.andreitz@aau.at

Matteo Carmignola, Studienassistent an der Abteilung für Bildungswissenschaft, Schulforschung und Schulpraxis der School of Education, Paris-Lodron Universität Salzburg. Studium der Theologie, Philosophie und Erziehungswissenschaft sowie des Lehramtes für Religion und inklusive Pädagogik. Mitwirken in Forschung und Lehre zu motivationalen Aspekten von Schule, Unterricht und Lehrer/innen/bildung sowie zu Moralerziehung und religiöser Bildung.

E-Mail: matteo.carmignola@sbg.ac.at

Barbara Hanfstingl, assoziierte Professorin am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung der Fakultät für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung (IFF) der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Persönlichkeitsentwicklungsforschung, Resilienzforschung und wissenschaftstheoretische Grundlagen der empirischen Psychologie.

E-Mail: barbara.hanfstingl@aau.at

Franz Hofmann, außerordentlicher Professor an der Abteilung Bildungswissenschaft, Schulforschung und Schulpraxis in der School of Education sowie am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Salzburg. Schwerpunkte in Lehre und Forschung: Lerncoaching auf motivationsdiagnostischer Basis, Schul- und Unterrichtsentwicklung, Persönlichkeitsentwicklung in der Lehrer/innen/aus- und -fortbildung. Praktische Tätigkeiten in der Lehrer/innen/fortbildung sowie in Auswahlverfahren für Schulleitungspersonen.

E-Mail: franz.hofmann@sbg.ac.at

Julia Maria Keller, Lehrbeauftragte an der Abteilung für Bildungswissenschaft, Schulforschung und Schulpraxis der School of Education, Paris-Lodron Universität Salzburg, Projektmitarbeiterin und Dissertantin im Fach Erziehungswissenschaft. In ihrer Forschung fokussiert sie auf den Bereich Schule und Unterricht auf Basis der PSI-Theorie. Seit 2015 ist sie zertifizierte PSI-Kompetenzberaterin und nutzt diese Expertise in der Lehrer/innen/aus- und -fortbildung.

E-Mail: juliamaria.keller@sbg.ac.at

Ulrike Kipman, Professorin am Institut für Bildungswissenschaften und Forschung der Pädagogischen Hochschule Salzburg, Stefan Zweig. Studien der Psychologie, der Rechtswissenschaften, der Pädagogik und der Mathematik, zusätzlich Ausbildung zur klinischen Psychologin. Ihre Arbeitsschwerpunkte in Lehre und Forschung liegen in den Bereichen Problemlösen, Diagnostik und Bildungsforschung.
E-Mail: ulrike.kipman@phsalzburg.at

Daniela Martinek, assoziierte Professorin und Leiterin der Abteilung für Bildungswissenschaft, Schulforschung und Schulpraxis der School of Education, Paris-Lodron Universität Salzburg, ausgebildete Lehrerin mit mehrjähriger Unterrichtserfahrung. Ihre Forschungsinteressen liegen im Bereich der Motivationsforschung, der Gestaltung selbstbestimmter Lehr- und Lernumgebungen, der Lehrer/innen/bildung und der Professionsforschung im Lehrberuf.
E-Mail: daniela.martinek@sbg.ac.at

Florian H. Müller, assoziierter Professor am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung der Fakultät für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung (IFF) der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Interessen- und Lernmotivationsforschung, die Analyse von Lehr-Lernumwelten in Schule und Hochschule sowie Forschung zur Lehrer/innen/bildung.
E-Mail: florian.mueller@aau.at

Almut E. Thomas, Professorin am Institut für Pädagogik und Didaktik der Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Kärnten, Viktor Frankl Hochschule. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind die Lernmotivationsforschung, die Lehrer/innen/bildungsforschung sowie didaktische Aspekte des (Schrift-)Spracherwerbs.
E-Mail: almut.thomas@ph-kaernten.ac.at