

## Kausalattribution, Selbsteinschätzung und Selbstwirksamkeitserwartung angehender Politiklehrkräfte

Weißeno, Georg; Weschenfelder, Eva; Oberle, Monika

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Weißeno, G., Weschenfelder, E., & Oberle, M. (2014). Kausalattribution, Selbsteinschätzung und Selbstwirksamkeitserwartung angehender Politiklehrkräfte. In B. Ziegler (Hrsg.), *Vorstellungen, Konzepte und Kompetenzen von Lehrpersonen der politischen Bildung* (S. 110-123). Zürich: Rüegger. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-70755-3>

### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-SA Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de>

### Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-SA Licence (Attribution-NonCommercial-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>

# Kausalattribution, Selbsteinschätzung und Selbstwirksamkeitserwartung angehender Politiklehrkräfte

*Georg Weissenö, Eva Weschenfelder, Monika Oberle*

## 1 Anlass und Ziel der Studie

Ziel des Politikunterrichts ist nicht nur die Vermittlung grundlegenden Wissens, sondern auch die Förderung weiterer Kompetenzdimensionen. Neben der Handlungs- und Urteilsfähigkeit sind Aspekte des Fachinteresses, Selbstbewusstseins und Systemvertrauens gleichermaßen bedeutsam für den Kompetenzaufbau (vgl. das Kompetenzmodell von Detjen et al. 2012). Aufbau und Förderung stabiler Motivationen werden von der schulischen Bildung angestrebt. Sie sind auch bei Politiklehrkräften zu erwarten. Bei den Lehrkräften ist wie bei Schülerinnen und Schülern ein Bedürfnis nach Kompetenzerleben anzunehmen. Aus dem Tätigkeitsvollzug im Unterricht heraus ergibt sich bei ihnen eine Reihe von Verarbeitungsmustern. Die Lehrkräfte fragen sich, ob die Quelle des Verhaltens im eigenen Selbst liegt (ich tue etwas, weil ich es will) oder ob man sich von Belohnungen abhängig erlebt (vgl. Rheinberg 2010: 368).

Zur erfolgreichen Ausübung der Lehrtätigkeit gehört u. a. die Fähigkeit, die gemachten Erfahrungen in adäquate Handlungen zu transformieren. Attributionstheorien beschäftigen sich mit der Frage, wie die Menschen nach den Ursachen von Erlebnissen suchen, wie sie zu einem besseren Verständnis der Umwelt und der eigenen Person kommen oder wie sie die Kontrolle über die Ereignisse erlangen können (Weiner 1986). Im Kontext der Politikdidaktik sind hierzu bisher keine Überlegungen vorgelegt worden. Ausführungen dazu, wie Lehrkräfte sich Erfolge oder Misserfolge im Unterricht mithilfe von Kausalattributionen erklären, gibt es in keinem der Beiträge zur Lehrerrolle oder Lehrerprofessionalität. Im Vordergrund politikdidaktischer Vorstellungen stand bisher die Konfliktstruktur der Lehrerrolle aus soziologischer Perspektive. Der Blick auf die impliziten Theorien der Lehrerinnen und Lehrer fehlt bisher. Attributionen als wichtige motivationale Komponente sind noch nicht berücksichtigt.

Im Forschungsprogramm «Professionelle Kompetenz von Politiklehrer/innen» (Karlsruhe/Göttingen) wird erstmals aus politikdidaktischer Perspektive der Blick auf die motivationalen Orientierungen der Lehrkräfte dargestellt. Hierzu zählen u. a. die Berufswahlmotivation (Oberle et al. 2013), aber auch die Attributionen. Lehrerinnen und Lehrer suchen nach den Ursachen für Erfolg und Misserfolg beim Unterrichten. Solche Kausalattributionen untersucht der vorliegende Beitrag im Kontext von Selbsteinschätzung des Wissens und der Selbstwirksamkeitserwartungen. Die Studie verfolgt das Ziel, einen Beitrag zur Aufhellung dieses bislang unbeachteten politikdidaktischen Forschungsfeldes zu leisten.

## 2 Theoretischer Hintergrund

Jeder Mensch möchte eigenes Verhalten wahrnehmen, erklären und vorher-sagen können. Das Ziel ist dabei, das eigene Handeln effektiver zu gestalten. Die Attributionen hängen von vorangegangenen Erfolgen und Misserfolgen ab. Solche Ursachenzuschreibungen (Kausalattributionen) wirken sich auf die Motivation für die zukünftige Aufgabenerfüllung aus. Erfolge und Misserfolge im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern, den Kolleginnen und Kollegen oder mit der Schulleitung werden erklärt und wirken sich auf die Leistungsbereitschaft aus. Kausalattributionen beeinflussen zukünftige Erfolgserwartungen. Zu unterscheiden sind dabei internale Kausalattributionen, die die Ursachen in der Person begründet annehmen, und externale, die die Ursachen in den äusseren Umständen oder anderen Personen verorten. Für Kausalattributionen gilt das Erwartungsprinzip, nach dem «Änderungen der Erfolgserwartungen nach Erfolg und Misserfolg von der wahrgenommenen Stabilität der Ursache des Erfolges/Misserfolges abhängen» (Stiensmeier-Pelster/Schwinger 2008: 75).

Die einflussreichste Attributionstheorie stammt von Weiner (1986). Danach werden Handlungsergebnisse zunächst hinsichtlich ihrer Valenz bewertet, also danach, ob sie positiv oder negativ sind. In der Folge kommt es zu Emotionen wie Freude, Glück, Frustration, Traurigkeit. Zur Suche nach den Ursachen kommt es dann, wenn das Ereignis unerwartet auftritt, wichtig ist oder als negativ bewertet wird (Stiensmeier-Pelster/Heckhausen 2010: 390–399). Danach kommt es zu einer Zuschreibung von Ursachen, die für das Ergebnis verantwortlich gemacht werden. Dabei können Voreingenommenheiten durchaus eine Rolle spielen. Nach Rheinberg (2010) sind die kausalen Zuschreibungen steuerbar und kontrollierbar.

Die kausalen Zuschreibungen erfolgen bevorzugt aufgrund folgender Faktoren: hohe oder mangelnde Fähigkeit, hohe oder mangelnde Anstrengung, Aufgabenschwierigkeit oder Zufall, Eigentümlichkeiten der Person. Wenn die kausale Zuschreibung für Erfolg/Misserfolg als stabil eingeschätzt wird, wirkt sich das auf zukünftige Aufgaben aus. Die Ursache kann auch global eingeschätzt und deshalb auf andere Aufgaben generalisierend übertragen werden. Wird die Zuschreibung als instabil angesehen, wird man zukünftig andere Ergebnisse erwarten (Rheinberg 2010: 393). Die Zuschreibungen beeinflussen nicht nur die Erwartungen, sondern auch die Emotionen. Stolz, Mitleid, Selbstwert, Schuld, Scham, mangelnde Anstrengung etc. können ausgelöst werden. «Erfolgsmotiviertere neigen dazu, Erfolge mit Anstrengung und Begabung, Misserfolge hingegen mit unzureichenden Bemühungen zu erklären. Selbst wenn ihnen die Lösung einer Aufgabe misslingt, stellen sie ihr Können nicht infrage. Aus der Erfahrung des Misserfolgs entspringt die Erwartung, zukünftig Besseres leisten zu können» (Brunstein/Heckhausen 2010: 183). Die kausale Zuschreibung von Misserfolg orientierten wird verstärkt, «indem die Bedrohung des Selbstwerts durch defensives und selbstbehinderndes Verhalten reduziert wird (z. B. unrealistische Ziele und geringe Anstrengung). Die zugehörige Direktive, den Selbstwert zu schützen, wird durch soziale Bezugsnormen und Erfahrungen der Überforderung herausgebildet» (Brunstein/Heckhausen 2010: 191). Weiners Modell beansprucht eine Darstellung des Verhaltens in allen Interaktionen, nicht nur in Bezug auf das Verhalten in Leistungssituationen.

Die Theorie von Weiner ist kompatibel mit der erweiterten Erwartungsmal-Wert-Theorie der Motivation von Wigfield und Eccles (2002), da beide Modelle die Erfolgskomponente sowie die Anreizkomponente beinhalten. Jede Form des Verhaltens ist demnach durch Erwartung und Wert definiert (Stiensmeier-Pelster/Heckhausen 2010: 394). «Die Erwartungskomponente bezieht sich auf die Überlegung, ob eine Aufgabe (erfolgreich) bewältigt werden kann. Die Einschätzung der Erfolgswahrscheinlichkeit ist dabei insbesondere durch das Selbstkonzept eigener Fähigkeit und die Einschätzungen der Schwierigkeit der Aufgabe bedingt» (Daniels 2008: 35). Insofern werden auch die Selbstwirksamkeitserwartungen und die Einschätzung eigener Fähigkeiten in Leistungssituationen die Attributionen beeinflussen. Die in dieser Studie nicht untersuchte Wertkomponente bezieht sich auf die Überlegung, «ob eine Aufgabe einen bestimmten Anreiz für die Person besitzt» (Daniels 2008: 36).

Bei Lehrpersonen ist wichtig, ob das Unterrichten Freude macht und als relevante Tätigkeit erachtet wird. Die Wahrscheinlichkeit, sich mit den eige-

nen Unterrichtserfolgen zu beschäftigen, steigt, wenn der Lehrperson das Unterrichten persönlich wichtig ist. Die Kosten dabei sind die Anstrengung, die nötig ist, um erfolgreich zu unterrichten, und die Zeit, die man dafür aufwenden muss. Beide oben genannten Modelle berücksichtigen, dass das Handeln der Lehrkräfte sowohl intrinsisch als auch extrinsisch motiviert sein kann. Es ist davon auszugehen, dass Lehrkräfte sowohl aus Interesse am Unterrichten als auch aus Freude an der Vermittlung politischer Inhalte und Förderung der Kompetenzen handeln. Extrinsisch kommt das Feedback der Vorgesetzten, Kolleginnen und Kollegen und Eltern hinzu. Des Weiteren zeigen Studien, «dass interne Attributionen für Erfolg zu positiver Stimmung führen, und dass eine gute Stimmung und eine positive Einschätzung der eigenen Person mit sozialer Beliebtheit und hoher Leistungsfähigkeit einhergehen» (Stiensmeier-Pelster / Heckhausen 2010: 364). Es besteht offenbar die Tendenz, selbstbezogene Informationen selbstwertdienlich zu verzerren. Bisher gibt es keine politikdidaktische Forschung auf diesem Feld. Aus dem Bereich der politischen Psychologie sind Studien mit Studierenden bekannt. So fanden Preiser und Wannemacher (1980: 255–260.) heraus, dass extra- und intrapersonale Begründungen gleich häufig genannt und Hindernisse für eigenes Engagement in der Umwelt gesucht werden, und dass die kognitiven Verarbeitungen entscheidend für künftiges Verhalten sind.

Die Kausalattributionen dienen den Lehrerinnen und Lehrern dazu, eine Selbsteinschätzung vorzunehmen. Die Selbsteinschätzung der eigenen Leistung, auch Selbstevaluation genannt, gehört als weitere motivationale Variable zu den Selbstkonzepten. Alle Menschen haben Bedürfnisse nach Selbstevaluation, Selbstwertsteigerung, Selbstbestätigung, Selbstwertschutz oder Selbstverbesserung. In schulischen und beruflichen Leistungssituationen scheint das Bedürfnis nach Selbstverbesserung gegeben zu sein (Möller/Trautwein 2009: 186). Auch Lehrerinnen und Lehrer bauen Überzeugungen auf, in welchen Bereichen sie besonders hohe oder geringe Fähigkeiten haben. Ein solches bereichsspezifisches Selbstkonzept ist abhängig von der Genauigkeit der Selbstwahrnehmung. Diese kann von Person zu Person variieren (Asendorpf 2007: 268). Sie ist kein passives Abbilden der Wirklichkeit, sondern erfolgt erwartungsgesteuert.

Aus der Sozialpsychologie ist hierzu die Hypothese von Taylor und Brown (1988) bekannt. Danach machen sich die Personen eher positive Illusionen bezüglich zentraler Lebensbereiche, wozu auch der Erfolg im Beruf gehört. Nach Taylor und Brown halten «die meisten Individuen positive Persönlichkeitseinschätzungen als deskriptiver für die eigene Person als für den «Durch-

schnittsmenschen» und negative Eigenschaften für sich selbst für weniger zureifend« (Försterling/Morgenstern 2006: 363).

Frägt man die Lehrpersonen nach einem Wissenstest danach, wie sie ihr Abschnelden auf einer Norenskala einschätzen, so wird tendenziell eher ein zu gutes Abschnelden erwartet. Allerdings wird die Selbsteinschätzung von einer Reihe von Faktoren beeinflusst. Diese können soziale Vergleiche, kritische Bezugsnormorientierungen, das Selbstwertgefühl etc. sein. Eine Lehrerin, die im fachdidaktischen Wissenstest zu den besten 10% gehört, mag trotzdem der Meinung sein, über wenig Wissen zu verfügen. Solche Diskrepanzen zwischen objektiver Leistung und subjektiver Selbsteinschätzung finden sich häufig. Dabei dürfen soziale Vergleiche genauso eine Rolle spielen wie die Ursachen für erlebte Erfolge und Misserfolge. «Günstiger sind gerade im Fall von Misserfolg internalisierbare Ursachenzuschreibungen etwa auf die eigene Anstrengung, denn sie ist variabel und kontrollierbar und verspricht damit Verbesserungsmöglichkeiten» (Möller/Trautwein 2009: 191). Insofern ist ein Zusammenhang von Kausalattributionen und der Selbsteinschätzung des politkdidaktischen Wissens zu erwarten.

Nach dem Modell von Wigfield und Eccles (2002) beeinflusst die Wahrnehmung der eigenen Geschlechterrolle die Erfolgserwartung. Geschlechterunterschiede können auch die Selbsteinschätzung der eigenen Leistung beeinflussen. Geschlechterstereotypen führen zu Leistungsunterschieden. Sie finden sich im Denken und Handeln von zentralen Bezugspersonen wie Eltern, Vorgesetzten oder Kolleginnen und Kollegen. Männlichen Lehrkräften wird in Mathematik eine höhere Leistung attestiert, für Politiklehrkräfte ist bisher nichts bekannt. Empirische politikwissenschaftliche Studien zeigen überwiegend, dass politisches Wissen und auch die Selbsteinschätzung der eigenen Politikkompetenz bei Männern tendenziell höher als bei Frauen ausfällt (Delli Carpini/Keeter 1996; diesbezügliche Studien sind ausführlich dargestellt bei Oberle 2012). Zu prüfen wird sein, ob sich Politiklehrerinnen selbst negativer einschätzen. Ausserdem dürfen sich Gymnasiallehrkräfte mehr Wissen beschleunigen als Grund-, Haupt- und Realschullehrkräfte.

Als weitere motivationale Variable gilt die Selbsteinschätzung der Herausbildung der internal-stabilen Attributionen auf die eigene Begabung (Möller/Trautwein 2009: 197). Selbstwirksamkeitsüberzeugungen durch adaptive Handlungsmöglichkeiten gezielt bewältigen zu können, obwohl Schwierigkeiten oder Barrieren auftreten« (Schulte et al. 2008: 271). Im Rahmen des Erwartungs-Wert-Modells der Motivation (Wigfield/Eccles 2002) sind Selbst-

wirksamkeitserwartung und der beigemessene Wert wichtige Indikatoren der Handlungsmotivation. Sie gelten als motivationale Ressource und wirken sich empirischen Studien zufolge positiv auf das berufliche Engagement von Lehrerinnen und Lehrern aus, beeinflussen die Auswahl fachdidaktischer Strategien und erhöhen die Qualität des Unterrichts (z. B. Bandura 1997; Schmitz/Schwarzer 2000; Wigfield/Eccles 2002). Wichtig ist, dass sich die Lehrkräfte eine hohe berufsbezogene Problemlösekompetenz zuschreiben. Dann sind sie motiviert für den Politikunterricht. Positive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen schützen Lehrkräfte vor berufsbedingtem Burnout, sind also ein bedeutender Resilienzfaktor beim Umgang mit Berufsbelastungen (vgl. Schmitz/Schwarzer 2000; Klusmann et al. 2006).

### 3 Fragestellungen und Instrumente der Studie

Diese Studie geht den Fragen der Motivation aus drei verschiedenen Blickwinkeln nach. Zu fragen ist, ob sich Schulform und Geschlecht auf die internalen und externalen Kausalattributionen auswirken und ob sie mit der Selbsteinschätzung richtig beantworteter Items sowie der Selbstwirksamkeitsüberzeugung zusammenhängen. Zu fragen ist des Weiteren, ob Politiklehrerinnen ihr fachdidaktisches Wissen nach der Befragung selbst niedriger einschätzen als Politiklehrer, ob Lehrkräfte an Grund-, Haupt- und Realschulen (GHR) ihr Wissen selbst niedriger einschätzen als Lehrkräfte an Gymnasien (Gym). Zu fragen ist, ob internale Attributionen und Selbstwirksamkeitserwartungen auch bei Politiklehrkräften zusammenhängen. Die Herausbildung der Selbstwirksamkeitserwartung braucht stabile internale Attributionen.

Im Rahmen der Teilstudie wurden 266 angehende Politiklehrerinnen und -lehrer befragt, die ihr Studium bereits abgeschlossen haben und sich am Ende ihrer zweiten Ausbildungsphase befinden, in der sie Lehrerseminare besuchen. Zur Erfassung internaler und externaler Attributionsstrategien werden Items aus Bos et al. (2009) eingesetzt. Die Erhebung erfolgt auf Basis einer vierstufigen Likertskala, so dass die Befragten ihre Meinung von «trifft voll zu» bis «trifft gar nicht zu» abstufen können. Auf die Frage «Wenn es in Ihrem Politikunterricht nicht so läuft, wie Sie es sich vorgestellt haben, was spielt dabei Ihrer Meinung nach eine Rolle?» lautet beispielsweise eine Antwort für eine internale Attributionsstrategie: «ungenügende Vorbereitung des eigenen Unterrichts». Externale Attribuierung wird beispielsweise durch die Antwort «einzelne unmotivierte Schüler/innen» erfasst. Interessant

ist insbesondere, wie die Attributionsstrategien mit der Einschätzung eigener Fähigkeiten, hier des fachdidaktischen Wissens, zusammenhängen. Die Einschätzung des fachdidaktischen Wissens wurde über die Frage erfasst, wie das Abschneiden im vorausgehenden Wissenstest eingeschätzt wird. Hier kann die Anzahl richtig beantworteter Items auf einer Skala von eins bis zehn eingeschätzt werden, wobei eins die Einschätzung wiedergibt, alle Fragen richtig beantwortet zu haben.

Eine Fragestellung bezieht sich auf die Struktur der Attributionsstrategien. Hier bildet ein zweidimensionales Modell die Daten am besten ab ( $\chi^2(13) = 21.21$ ,  $p = .07$ , CFI = .979, RMSEA = .049, SRMR = .034). Die Skala externe Attribution weist eine gute Reliabilität auf ( $\alpha = .78$ ). Die Reliabilität der zweiten Dimension, die interne Attribution misst, liegt leicht unter dem akzeptablen Wert von  $\alpha = .60$  ( $\alpha = .57$ ) und sollte in künftigen Erhebungen verbessert werden. Die Skalen hängen negativ zusammen ( $r = .35$ ), was bedeutet, dass diejenigen Befragten mit internalen Attributionsstrategien externalen tendenziell eher weniger zustimmen. Die Höhe der Korrelation deutet aber darauf hin, dass sie sich nicht vollständig ausschließen.

Ebenfalls von Interesse sind die Zusammenhänge der Selbsteinschätzung und der Art der Attribuierung mit den Selbstwirksamkeitserwartungen der angehenden Politiklehrkräfte (zu den lehr-lerntheoretischen Überzeugungen siehe Weissenro et al. 2013; Oberle et al. in diesem Band). Dem Messmodell liegen Items zugrunde, die nach Lipowsky (2003) adaptiert wurden. Die Erwartung, generell erfolgreich mit beruflichen Belastungen umgehen zu können, wird durch sieben Items erfasst ( $\alpha = .73$ ). Die Dimension bildet die Daten akzeptabel ab ( $\chi^2(14) = 30.97$ ,  $p < .05$ , CFI = .951, RMSEA = .067, SRMR = .039). Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen werden am besten durch ein zweidimensionales Modell abgebildet ( $\chi^2(19) = 43.64$ ,  $p < .05$ , CFI = .924, RMSEA = .070, SRMR = .050). Die erste Dimension (Lehrerselbstwirksamkeitserwartung I) bezieht sich auf die Erwartung, auch mit problematischen Schülerinnen und Schülern umgehen und diese fördern zu können. Sie beinhaltet vier Items und weist eine Reliabilität von  $\alpha = .65$  auf. Die zweite Dimension (Lehrerselbstwirksamkeitserwartung II) bezieht sich auf Erwartungen, Unterricht auch unter widrigen Bedingungen gestalten zu können. Auch diese Skala besteht aus vier Items, deren Reliabilität akzeptabel ist ( $\alpha = .64$ ).



4 Ergebnisse

Neben der Struktur der Kausalattributionen sind die Ausprägungen der beiden Dimensionen und mögliche Unterschiede nach Geschlecht und Schulart von Interesse. Tabelle 1 gibt die entsprechenden Werte wieder. Der Tabelle kann man entnehmen, dass sich zwischen angehenden Politiklehrenden und -lehrern keine statistisch signifikanten Unterschiede zeigen. Zukünftige Politiklehrenden führen Probleme im Unterricht nicht stärker auf interne oder externe Faktoren zurück als ihre männlichen Kollegen. In beiden Gruppen wird interne Aspekte stärker zugestimmt als externe. Allerdings werden auch externe Attributionen kaum abgelehnt. Anders fallen die Unterschiede zwischen angehenden Gym- und GHR-Lehrerinnen und -Lehrern aus. Zwar zeigen sich auch hier in der internen Attributionsskala keine statistisch bedeutsamen Unterschiede, hinsichtlich der externen Attributionen jedoch schon. Zukünftige GHR-Lehrerinnen und -Lehrer stimmen den Items der Skala deutlich häufiger zu als ihre Kolleginnen und Kollegen an Gymnasien. Damit lokalisieren sie die Ursachen für Probleme im Unterricht häufiger bei den SchülerInnen und Schülern, als dies bei angehenden Gym-Lehrkräften der Fall ist. Dennoch sehen auch sie die eigene didaktische Vorbereitung oder Durchführung des Politikunterrichts häufiger als Ursache dafür, dass der Unterricht nicht klappert wie geplant.

Tabelle 1: Mittelwertvergleiche der Dimensionen interne und externe Attribution und der Einschätzung richtig beantworteter Items hinsichtlich des Geschlechts und der Schulform

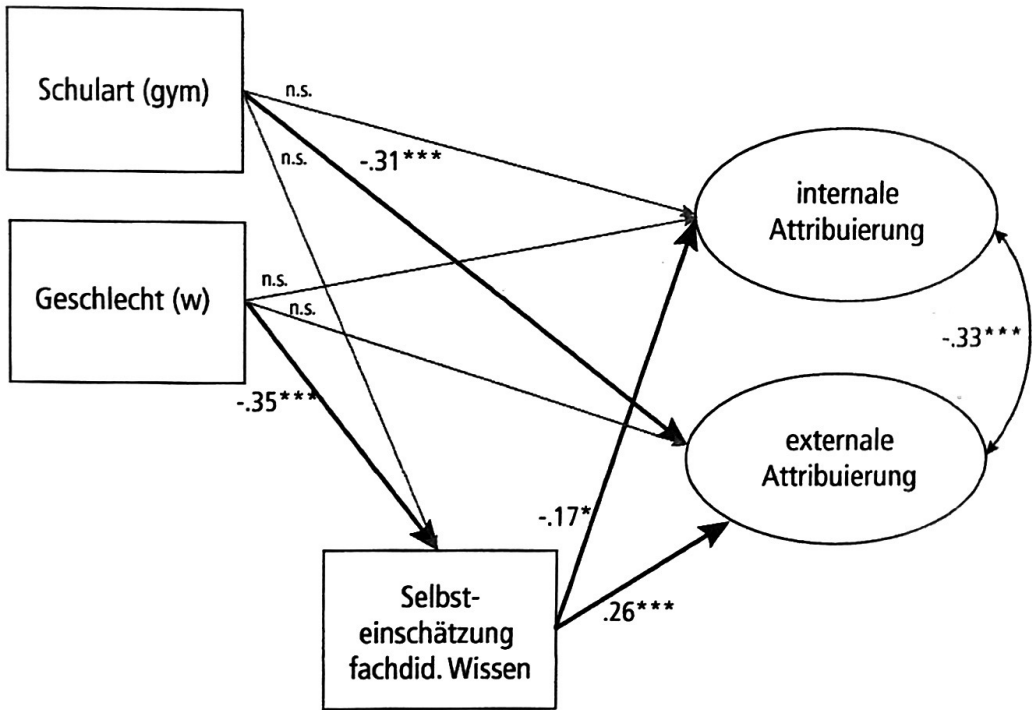
		angehende Politiklehrende		angehende Politiklehrenderinnen			
		N	M	N	M	SD	Diff. d
interne Attribution	interne Attribution	128	2,88	134	2,8	.50	.08
	externe Attribution	128	2,39	134	2,42	.52	.03
	Einschätzung richtig beantworteter Items (FD)	128	5,60	134	6,89	1,69	1,29***
interne Attribution	interne Attribution	208	2,85	54	2,83	.56	.02
	externe Attribution	208	2,34	54	2,67	.66	.33***
	Einschätzung richtig beantworteter Items (FD)	208	6,15	54	6,67	1,65	.52

Note. \*\*\* p ≤ .001, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, d = Cohens d

Bei der Einschätzung richtig beantworteter Items ist ein höherer Mittelwert gleichbedeutend mit einer negativeren Einschätzung, da ein Wert von zehn die Einschätzung, kein Item richtig beantwortet zu haben, anzeigen würde. Dem Vergleich der Mittelwerte kann man entnehmen, dass angehende Politiklehrerinnen ihr Abschneiden im Test deutlich schlechter einschätzen als ihre männlichen Kollegen ( $d = .77$ ). Auch zukünftige GHR-Lehrkräfte geben an, weniger Items richtig beantwortet zu haben. Der Unterschied im Vergleich zu den Gymnasiallehrkräften fällt aber eher klein aus ( $d = .30$ ). Berücksichtigt man die Ergebnisse zum tatsächlichen Abschneiden der angehenden Lehrkräfte im fachdidaktischen Wissenstest (vgl. Weschenfelder et al. in diesem Band), könnte man vermuten, dass sich zukünftige Politiklehrerinnen schlechter oder ihre männlichen Kollegen besser einschätzen als sie tatsächlich abschneiden. Die Pfadmodelle deuten einen geringeren Unterschied in der tatsächlichen Leistung an, als die eigene Einschätzung hier vermuten lässt.

Abbildung 1 modelliert ein Pfadmodell, das die Zusammenhänge zwischen den beschriebenen Variablen untersucht. Für eine erleichterte Interpretierbarkeit sind die Vorzeichen hinsichtlich der Zusammenhänge mit der Einschätzung richtig beantworteter Items hier umgekehrt. Damit steht ein höherer Wert für eine bessere Einschätzung. Das Modell zeigt, dass die Schulform keinen Einfluss ausübt auf die internale Attribuierung oder die Einschätzung des Abschneidens im fachdidaktischen Wissenstest. Angehende GHR-Lehrkräfte scheinen unterrichtliche Probleme nicht häufiger auf die eigene Vorbereitung oder Durchführung des Politikunterrichts zurückzuführen als zukünftige Gym-Lehrerinnen und -lehrer. Ebenso wenig schätzen sie die Anzahl richtig beantworteter Items im fachdidaktischen Wissenstest geringer ein. Allerdings scheint die Schulformzugehörigkeit die externale Attribuierung zu beeinflussen. Angehende GHR-Lehrkräfte scheinen Probleme im Unterricht häufiger auf die Schülerinnen und Schüler und ihre mangelnde Motivation und Disziplin, ihre privaten Probleme oder Konzentrationsschwierigkeiten zurückzuführen. Das Geschlecht wirkt sich dem Modell zufolge statistisch signifikant auf die Einschätzung richtig beantworteter Items aus. Angehende Politiklehrerinnen schätzen ihr Abschneiden im Test schlechter ein als ihre männlichen Kollegen.

Abbildung 1: Pfadmodell zur Darstellung der Einflussfaktoren auf die Dimensionen interne und externe Attribuierung ( $\chi^2(28) = 29.83$ ,  $p = .37$ , CFI = .996, RMSEA = .016, SRMR = .030)



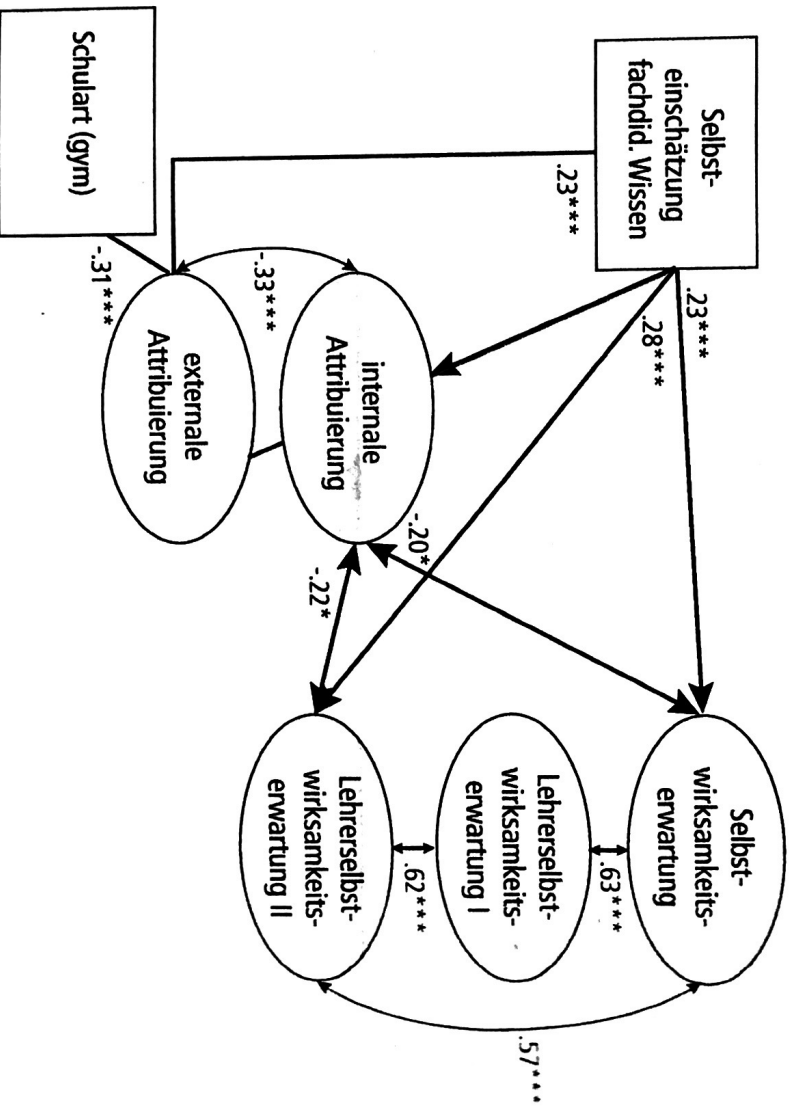
Die Einschätzung richtig beantworteter Items wirkt sich statistisch signifikant auf die Art der Attribuierung aus. Angehende Politiklehrkräfte, die ihr Abschneiden im fachdidaktischen Wissenstest als gut einschätzen, scheinen tendenziell eher external zu attribuieren, während die Befragten, die die Anzahl richtig beantworteter Items niedrig einschätzen, eher interne Attributionsstrategien zu nutzen scheinen. Wer external attribuiert, schreibt die Ursache für einen Misserfolg den Schülerinnen und Schülern und nicht den eigenen Fähigkeiten bzw. dem eigenen Handeln zu. Wer hingegen internal attribuiert und Zweifel an der eigenen Fähigkeit im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern hat, schätzt sein fachdidaktisches Wissen hier weniger hoch ein. Die Effekte fallen allerdings eher klein aus. In weiteren Untersuchungen wären v. a. Zusammenhänge mit den tatsächlichen Kenntnissen und dem Selbstbild der befragten angehenden Lehrkräfte interessant. Einen ersten Hinweis können die Zusammenhänge mit den Selbstwirksamkeitserwartungen der angehenden Politiklehrkräfte liefern (Abbildung 2).

Abbildung 2 zeigt, dass externe Attributionsstrategien nicht mit den Selbstwirksamkeitserwartungen der Befragten in Zusammenhang zu stehen

scheinen. Allerdings zeigen sich negative Korrelationen der Dimension interne Attribuierung mit den allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartungen und der Selbstwirksamkeitserwartung II. Positive Zusammenhänge zeigen sich hingegen zwischen den beiden Selbstwirksamkeitsskalen und der Einschätzung richtig beantworteter Items im fachdidaktischen Wissenstest. Wer sich also der Bewältigung beruflicher Probleme gewachsen fühlt und davon überzeugt ist, eine erfolgreiche Unterrichtsgestaltung auch bei Schwierigkeiten gewährleisten zu können, schätzt auch das eigene politikdidaktische Wissen höher ein und umgekehrt. Eine positive Selbsteinschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit geht einher mit der Einschätzung, generell erfolgreich mit beruflichen Belastungen umgehen zu können. Die Attributionsstrategie, unterrichtliche Schwierigkeiten auf eine mangelnde didaktische Vorbereitung oder Durchführung des Unterrichts zurückzuführen, hängt tendenziell eher negativ mit diesen Selbstwirksamkeitserwartungen zusammen. Wer erfolgreich mit beruflichen Belastungen umgehen kann, sieht keinen Mangel in der didaktischen Vorbereitung. Die Erwartung, auch mit problematischen Schülerinnen und Schülern umgehen und diese fördern zu können, scheint nicht mit der Art der Attribuierung oder der Einschätzung des fachdidaktischen Wissens in Zusammenhang zu stehen.

Die Ergebnisse überraschen, da zur Herausbildung der Selbstwirksamkeitserwartungen interne Attribuierungen auf die eigenen Fähigkeiten bzw. das eigene Lehrerhandeln erforderlich sind. Möglicherweise sind die geringen Zusammenhänge darauf zurückzuführen, dass angehende Politiklehrer/innen noch keine stabilen Attribuierungen vorgenommen haben und ihnen die Erfahrungen mit einer Vielzahl unterrichtlicher Situationen fehlen. Es könnte ein Hinweis darauf sein, dass eine realistische Selbsteinschätzung noch von mehreren Faktoren beeinträchtigt wird und dass die persönliche Berufsidentität zum Zeitpunkt der Ausbildung nicht sehr gefestigt ist.

Abbildung 2: Pfadmodell zur Darstellung der Zusammenhänge der Selbsteinschätzung und der Dimensionen interne und externe Attributionierung mit den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der angehenden Politiklehrerinnen und -lehrer ( $\chi^2(233) = 358.36$ ,  $p \leq .05$ , CFI = .901, RMSEA = .045, SRMR = .053)



## 5 Ausblick

Zur Vorhersage des Lehrerhandelns sollten motivationale Präaktoren berücksichtigt werden. Wissen reicht allein nicht aus, um erfolgreich handeln zu können. Deshalb ist den Merkmalen der Person in der politikdidaktischen Forschung mehr Aufmerksamkeit zu widmen. Die Personenmerkmale wirken sich auf die Unterrichtsplanung und -durchführung aus. Die vorliegende Studie macht einen Anfang, indem sie erstmals Befunde zur Handlungs motivation untersucht und zu erklären versucht. Soll der Unterricht von hoher Qualität sein, ist eine hohe Motivation auszubilden. Die berufliche Professionalität der Politiklehrkräfte bestimmt die Unterrichtsqualität und hängt

u. a. von der Expertise und Motivation ab. Das Anliegen der vorliegenden Studie, erstmals zentrale Aspekte der Motivation empirisch systematisch zu untersuchen, hat eine Reihe von überraschenden Befunden hervorgebracht, an die künftige Forschung anknüpfen kann.

Für die Praxis der Lehrerbildung bedeutet dies, dass die Menge und Art der zu verarbeitenden Informationen über die eigene Person zu erhöhen ist. Das Augenmerk ist in der Ausbildung auf die Attributionsstrategien zu richten. Auch die Selbstwirksamkeitsüberzeugung ist bisher von der Politikdidaktik nicht beachtet worden. Hier besteht gleichfalls Nachholbedarf in der politikdidaktischen Ausbildung. Die angehenden Lehrkräfte müssen adäquate Urteile über eigene Fähigkeiten in Unterrichtssituationen fällen können. Hierzu sind Theoriewissen und die Kenntnis empirischer Befunde erforderlich. Alle in dieser Studie untersuchten Aspekte dürften bisher in der Ausbildung an der Universität und im Studienseminar kaum Beachtung erfahren. Hier besteht Reformbedarf.

### *Literatur*

- Asendorpf, Jens B. 2007. «Psychologie der Persönlichkeit». Heidelberg: Springer.
- Bandura, Albert 1997. «Selfefficacy: The exercise of control». New York: Freeman.
- Bos, Wilfried / Bensen / Martin, Gröhlich / Carola, Guill / Karin / Scharenberg, Katja. 2009. «KESS 7. Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente». Münster u. a.: Waxmann.
- Brunstein, Joachim C. / Heckhausen, Heinz. 2010. «Leistungsmotivation». In Jutta Heckhausen, Jutta und Heckhausen, Heinz (Hrsg.), Motivation und Handeln. Heidelberg: Springer: 145–210.
- Daniels, Zoe. 2008. «Entwicklung schulischer Interessen im Jugendalter». Münster: Waxmann.
- Delli Carpini, Michael / Keeter. Scott. 1996. «What Americans Know about Politics and Why it Matters». New Haven, CT: Yale Univ. Press.
- Detjen, Joachim / Massing, Peter / Richter, Damar / Weissen, Georg. 2012. «Politikkompetenz – ein Modell». Wiesbaden: Springer.
- Försterling, Friedrich / Morgenstern, Matthias. 2006. «Positive Illusionen». In Bierhoff, Hans-Werner / Frey, Dieter (Hrsg.), Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie. Göttingen: Hogrefe: 363–372.
- Klusmann, Uta / Kunter, Mareike / Trautwein, Ulrich / Baumert, Jürgen. 2006. «Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden». Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 20(3), 161–173.
- Lipowsky, Frank. 2003. «Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase». Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Möller, Jens/Ulrich Trautwein. 2009. «Selbstkonzept». In Wild, Elke/Möller, Jens (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*. Heidelberg: Springer: 179–234.
- Oberle, Monika. 2012. «Politisches Wissen über die Europäische Union. Subjektive und objektive Politikkenntnisse von Jugendlichen». Wiesbaden: Springer VS.
- Oberle, Monika/Weschenfelder, Eva/Weisseno, Georg. 2013. «Motivationale Orientierungen angehender und praktizierender Politiklehrkräfte». In Besand, Anja (Hrsg.), *Lehrer und Schülerforschung in der politischen Bildung*. Schwalbach: Wochenschau: 55–67.
- Preiser, Siegfried/Wannenmacher, Wolfgang. 1980. «Kausal und Finalattributionen in ihrer Bedeutung für politisches Engagement». In Hartmann, KlausD. (Hrsg.), *Politische Bildung und politische Psychologie*. München: Fink Verlag: 244–269.
- Rheinberg, Falko. 2010. «Intrinsische Motivation und FlowErleben». In Heckhausen, Jutta/Heckhausen, Heinz (Hrsg.), *Motivation und Handeln*. Heidelberg: Springer: 365–387.
- Schulte, Klaudia/Bögeholz, Susanne/Watermann, Rainer. 2008. «Selbstwirksamkeitserwartungen und Pädagogisches Professionswissen im Verlauf des Lehramtsstudiums». *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 11(2), 268–287.
- Schmitz, Gerdamarie/Schwarzer, Ralf. 2000. «Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument». *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14(1), 12–25.
- Stiensmeier-Pelster, Joachim/Malte Schwinger. 2008. «Kausalattributionen». In Schneider, Wolfgang/Hasselhorn, Marcus (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie*. Göttingen: Hogrefe: 74–83.
- Stiensmeier-Pelster, Joachim/Heckhausen, Heinz. 2010. «Kausalattribution von Verhalten und Leistung». In Heckhausen, Jutta/Heckhausen, Heinz (Hrsg.), *Motivation und Handeln*. Heidelberg: Springer, 389–426.
- Taylor, Shelly E./Brown, James. 1988. «Illusion and wellbeing: A social psychological perspective on mental health». *Psychological Bulletin*, 103, 193–210.
- Weiner, Bernard. 1986. «An attributional theory of motivation and emotion». New York: Springer.
- Weisseno, Georg/Weschenfelder, Eva/Oberle, Monika. 2013. «Konstruktivistische und transmissive Überzeugungen von Referendar/innen. Motivationale Orientierungen angehender und praktizierender Politiklehrkräfte». In Besand, Anja (Hrsg.), *Lehrer und Schülerforschung in der politischen Bildung*. Schwalbach: Wochenschau: 68–77.
- Wigfield, Allan/Eccles, Jacquelynne. 2002. «Development of achievement motivation». San Diego: Academic Press.