

Wissen, Fachinteresse und Kausalattribution im Berufsverlauf von Politiklehrer/-innen

Weißeno, Georg; Weschenfelder, Eva; Oberle, Monika

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Weißeno, G., Weschenfelder, E., & Oberle, M. (2014). Wissen, Fachinteresse und Kausalattribution im Berufsverlauf von Politiklehrer/-innen. In D. Lange, & T. Oeftering (Hrsg.), *Politische Bildung als lebenslanges Lernen* (S. 139-148). Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verlag. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-71091-1>

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>

Wissen, Fachinteresse und Kausalattribution im Berufsverlauf von Politiklehrer/-innen

1. Anlass und Ziel der Studie

Der Aufbau stabiler Motivationen ist für die Ausübung des Lehrerberufs unerlässlich. Die Ausbildung als einmalige Lebensphase reicht hierfür nicht aus. Vielmehr erstreckt sich der Aufbau berufsrelevanter Kompetenzen über die gesamte Dauer der Berufstätigkeit. Pädagogische Einstellungen, die eigene berufsbezogene Identität, die persönlichen und institutionellen Voraussetzungen bedingen die berufliche Entwicklung. Die Umsteuerung des Bildungssystems bringt eine Reihe von neuen Anforderungen mit sich. Die Entwicklungsaufgaben für eine erfolgreiche Ausübung des Berufs wachsen deshalb. Die Unterrichtsplanung, das Klassenmanagement, die Kommunikation mit Kolleg/-innen, Eltern und Schulleiter/-innen, die Übernahme von Funktionen usw. bedeuten große Herausforderungen für die Lehrkräfte.

Aus dem Tätigkeitsvollzug im Unterricht heraus ergibt sich bei den Politiklehrkräften eine Reihe von Verarbeitungsmustern. Zur erfolgreichen Ausübung der Lehrertätigkeit gehört u. a. die Fähigkeit, die gemachten Erfahrungen in adäquate Handlungen zu transformieren. Im Kontext der Politikdidaktik fehlen belastbare Informationen dazu, wie Lehrkräfte sich Erfolge oder Misserfolge im Unterricht mithilfe von Kausalattributionen erklären und wie sich ein fehlendes oder großes Fachinteresse auf das professionelle Wissen auswirkt. Im Vordergrund politikdidaktischer Vorstellungen stand bisher die Konfliktstruktur der Lehrerrolle aus soziologischer Perspektive. Der evidenzbasierte politikdidaktische Blick auf die motivationalen Aspekte bei der Berufstätigkeit wurde bisher wenig beachtet.

Das an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe in Kooperation mit der Universität Göttingen verfolgte Forschungsprogramm zur ‚professionellen Kompetenz der Politiklehrkräfte‘ (PKP) beschäftigt sich u. a. aus politikdidaktischer Perspektive mit den motivationalen Orientierungen der Lehrkräfte. Hierzu zählen u. a. die Berufswahlmotivation (Oberle u. a. 2013), das Fachinteresse und die Attributionen. Lehrkräfte suchen nach den Ursachen für Erfolg und Misserfolg beim Unterrichten. Für die Referendar/-innen

liegen hierzu erste Ergebnisse vor (Weißeno u.a 2014). Die Studie verfolgt das Ziel, einen weiteren Beitrag zur Aufhellung dieses bislang unbeachteten politikdidaktischen Forschungsfeldes zu leisten.

2. Theoretischer Hintergrund

Will man das Berufsleben von Lehrkräften, das etwa 40 Jahre dauern kann, untersuchen, stellt sich die Frage, ob die Lebensspanne sinnvoll in Phasen zu unterteilen ist oder ob man davon ausgehen kann, dass die einmal in der Ausbildung erworbene professionelle Kompetenz über das Berufsleben relativ konstant ist. Letzteres wird in der Forschung zurückgewiesen. Unter dem Begriff des *Professional Development* (Sowder 2007) wird der individuelle, alltägliche und lebenslange Lernprozess von Lehrkräften verstanden. Um einen solchen Lernprozess aufrecht zu erhalten, bedarf es der Fortbildung, aber insbesondere der Motivation. Die personenbezogenen Voraussetzungen umfassen das professionelle Wissen, die motivationalen Voraussetzungen sowie eine Reihe anderer Faktoren wie Ausdauer, Gewissenhaftigkeit. Die situationsspezifischen Faktoren und die unterstützenden familiären Bedingungen kommen hinzu. Es ist davon auszugehen, dass diese Faktoren zu einer Erweiterung der Wissensbestände beitragen.

Die *Deliberate-Practice*-Theorie von Ericsson et al. (1993) beschäftigt sich mit dem Wissen und Können in einer Domäne. Sie zeigt die Möglichkeiten der Anpassung an berufliche Erfordernisse und Möglichkeiten des Erwerbs von Expertise auf. Eine Lehrkraft kann viel unterrichten, ohne dass sich die Qualität sonderlich verbessert. Dann fehlt ihr das Ziel, das Unterrichtshandeln zu verbessern. Notwendig ist die Motivation, Zeit in die eigene Entwicklung zu investieren, die eigenen Handlungsweisen und die Einflüsse von außen (z.B. Schulausstattung) zu verbessern. Externe Ressourcen in der Schule sind genauso wichtig. Insofern kommt es zu einer Entwicklung des Erwerbs und Erhalts von Wissen und Fertigkeiten während der Jahre der Berufstätigkeit. Besondere Leistungen von Lehrkräften können auf langjähriges Training und ständige Übung zurückgeführt werden. Es entwickeln sich expertisespezifische Mechanismen und Wissensstrukturen.

Um das Wissen und Können zu verbessern, schlagen Ericsson u. a. Coaching und Modelllernen vor. „Expert performance reflects the mastery of the available knowledge or current performance standards and relates to skills that master teachers and coaches know how to train“ (Ericsson u. a. 1993, 392). Dies setzt Motivation voraus. Sofortiges und informatives Feedback über die erlebten Situationen ist notwendig, um zu angemessenen Urteilen, Fehlerkorrekturen und besserer Leistungsperformance zu kommen. Nach

Ericsson (1996) ist die Häufigkeit deliberativer Praxis für die Leistungssteigerung entscheidend.

Die *Deliberate-Practice*-Theorie geht im Gegensatz zu anderen Modellen von Folgendem aus:

1. Ein Experte hat nicht lebenslänglich Vorteile, sondern muss sich weiter entwickeln.
2. Das lebenslange Ausüben der Lehrtätigkeit wirkt sich nicht automatisch positiv auf die kognitive Tätigkeit aus.
3. Die in der Ausbildung erworbene Expertise bleibt nicht durch ständige Anwendung erhalten.

Nach den Gründen für den Ablauf des Unterrichts und für die eigene Leistung fragt sich jede Lehrkraft täglich. „Dabei registrieren wir nicht nur das Handeln anderer, sondern wir versuchen zu verstehen, was den anderen dazu bewogen hat, so zu handeln wie er gehandelt hat“ (Stiensmeier-Pelster/Heckhausen 2010, 389). Die Kenntnis aller dieser Gründe erlaubt es den Lehrkräften, erwünschte Ergebnisse zu erreichen und unerwünschte zu vermeiden. Die Ursachenzuschreibung beeinflusst das eigene Verhalten. Insofern stehen die kausalen Attributionen im Zusammenhang mit motivationalen Faktoren.

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. Solche Ursachenzuschreibungen (Kausalattributionen) wirken sich auf die Motivation für die zukünftige Aufgabenerfüllung aus. Erfolge und Misserfolge im Umgang mit den Schüler/-innen, Kolleg/-innen oder der Schulleitung werden erklärt und wirken sich auf die Leistungsbereitschaft aus. Zu unterscheiden sind interne 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 (vgl. Stiensmeier-Pelster/Heckhausen 2010, 390 ff.). Danach kommt es zu einer Ursachenzuschreibung, die für das Er-

gebnis verantwortlich gemacht wird. Dabei können Voreingenommenheiten durchaus eine Rolle spielen.

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. Wird die Zuschreibung als instabil angesehen, wird man zukünftig andere Ergebnisse erwarten (vgl. ebd., 393). „Erfolgsmotivierte neigen dazu, Erfolge mit Anstrengung und Begabung, Misserfolge hingegen mit unzureichenden Bemühungen zu erklären“ (Brunstein/Heckhausen 2010, 183). Die kausale Zuschreibung von Misserfolgsorientierten 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“ (ebd., 191).

Ein stabiles Fachinteresse kann große Bedeutung für die berufliche Entwicklung haben. Das individuelle Fachinteresse wird als habituelle Tendenz oder als dispositionales Merkmal einer Person aufgefasst (vgl. Krapp 2002). Es ist eine relativ stabile Präferenz für das Fach. Ein situationales Interesse hingegen ist ein einmaliger motivationaler Zustand. Es ist aber bei starkem individuellem Fachinteresse nicht mehr bedeutsam. In dem Modell domänenspezifischer Expertise wird die Entwicklung zum Experten als sequentieller Zuwachs an Wissen und Interesse beschrieben (Alexander 1997). „Die interessengeleitete Auseinandersetzung mit dem Gegenstand kann auch als zielorientierte Handlung beschrieben werden, die dann stattfindet, wenn eine Person frei über ihre Zeit verfügen kann. Die Inhalts- und Gegenstandsspezifität des individuellen Interesses grenzt das Interessenkonstrukt damit von benachbarten theoretischen Konzepten wie Aufmerksamkeit, Aktivierung, Neugier und intrinsische Motivation ab“ (Daniels 2008, 21). Das Fachinteresse ergibt sich aus einer Kombination des individuellen Interesses mit dem Berufsfeld und den politischen Inhalten (vgl. Todt/Schreiber 1998). Auch der Freizeitbereich ist damit verbunden. Im Verlaufe des Berufslebens kann sich das Interesse nach Todt verändern.

Die Theorie von Weiner ist kompatibel mit der erweiterten Erwartungswert-Theorie von Wigfield und Eccles (2002). Beide nehmen Attributionsstrategien als ein Element in ihr Modell auf. Jede Form des Verhaltens ist demnach durch Erwartung und Wert definiert (vgl. Stiensmeier-Pelster/Heckhausen 2010, 394). „Die Erwartungskomponente bezieht sich auf die Überlegung, ob eine Aufgabe (erfolgreich) bewältigt werden kann. Die Ein-

schätzung der Erfolgswahrscheinlichkeit ist dabei insbesondere durch das Selbstkonzept eigener Fähigkeit und die Einschätzungen der Schwierigkeit der Aufgabe bedingt“ (Daniels 2008, 35). Insofern wird 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“ (ebd., 36). Die vorliegende Auswertung ist nach Wigfield und Eccles (2002) modelliert.

3. Forschungsstand

Nach dem Novizen-Experten-Paradigma werden die beruflichen Fähigkeiten und das professionelle Wissen sukzessive aufgebaut. Boliner (1991) unterscheidet fünf Stadien der Entwicklung hin zum ‚Meisterlehrer‘. Die Entwicklung hängt dabei an der Qualität des eigenen Handelns und der kategorialen Wahrnehmung von Unterrichtssituationen. Die meisten Modelle machen keine konkreten Angaben zur Dauer der jeweiligen Phase. Für den vorliegenden Datensatz wurde eine Dreiteilung zusätzlich zur kontinuierlichen Darstellung vorgenommen.

Die Motivation von Lehrkräften gilt als bedeutsam für Ausdauer und Engagement im Beruf, für den Schutz vor Burnout und Depression sowie für die Auswahl bzw. Umsetzung fachdidaktischer Strategien. Empirische Studien aus anderen Domänen konnten zeigen, dass geeignete motivationale Orientierungen von Lehrkräften ihre kurz- und langfristige Engagementbereitschaft fördern und die Bereitschaft erhöhen, eigene Kompetenzen selbsttätig weiterzuentwickeln. Außerdem erhöhen sie die Fähigkeit der Lehrkräfte, mit Widerständen umzugehen bzw. stärken ihre Ausdauer, angesichts auftretender Schwierigkeiten die eigenen Bemühungen aufrecht zu erhalten. Motivation kann dabei als indirekt wirkende „Moderatorvariable“ (Kunter 2011, 272) aufgefasst werden, die das effektive Unterrichtsverhalten stützende Faktoren beeinflusst.

Zahlreiche Befunde der empirischen politischen Kulturforschung weisen darauf hin, dass das politische Interesse in der Bevölkerung mit dem Alter ansteigt (vgl. z. B. Hoffmann-Lange/Gille 2009). Das Fachinteresse beeinflusst das Fachwissen von Politikreferendar/-innen statistisch signifikant (vgl. Weschenfelder u. a. 2014; für Lehrer/-innen Weschenfelder 2014). Der Befund geht mit Annahmen der Motivationspsychologie einher, nach denen ein höheres Fachinteresse zu höheren Leistungen führen kann. Das höhere Interesse der Politikreferendar/-innen an Gymnasien geht mit Befunden einher, nach denen ein Studium für das Gymnasiallehramt eher aus fachli-

chem Interesse aufgenommen wird, während einem Sek I-Studium meist eher pädagogische Motive zugrunde liegen (vgl. Retelsdorf/Möller 2012). Inwiefern diese Befunde auch für die „Expertenpopulation“ der Politiklehrkräfte gelten, ist eine offene Frage (Weißeno u. a. 2013).

4. Design und Fragestellungen

Im Rahmen der Studie wurden 332 Politiklehrerinnen und -lehrer befragt. Zur Erfassung internaler und externaler Attributionsstrategien werden Items aus Bos u. a. (2009) eingesetzt. Die Erhebung erfolgt auf Basis einer vierstufigen Likertskala, sodass 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 bspw. eine Antwort für eine interne Attributionsstrategie „ungenügende Vorbereitung des eigenen Unterrichts“. Externale Attribuierung wird bspw. durch die Antwort „einzelne unmotivierte Schüler/-innen“ erfasst. Das Messmodell bildet die Daten gut ab ($\chi^2(8) = 10.49$, $p = .23$, $CFI = .99$, $RMSEA = .03$, $SRMR = .03$). Interessant ist insbesondere, wie die Attributionsstrategien mit dem fachbezogenen Wissen und Interesse zusammenhängen.

In den Wissenstests wurden fachwissenschaftliche und fachdidaktische Items eingesetzt. Das dreidimensionale Messmodell zeigt einen akzeptablen Modellfit ($\chi^2(242) = 348.38$, $p < .01$, $CFI = .90$, $RMSEA = .04$). Es unterscheidet politikwissenschaftliches (30 Items) von politikdidaktischem Wissen (43 Items). Letzteres wird in eine normative fachdidaktische Wissensfacette (Konzeptionen und Diskurse des Fachs) und eine stärker unterrichtsbezogene Facette (Fehlkonzepte, Konzeptaufbau) unterschieden. Die fachwissenschaftliche Dimension hängt stärker mit den beiden fachdidaktischen Wissensfacetten zusammen als diese untereinander korrelieren. Das Fachinteresse wurde mit vier Items erfasst ($\chi^2(2) = 1.79$, $p = .41$, $CFI = 1.00$, $RMSEA = .00$, $SRMR = .01$) (Köller u. a., 2000).

5. Ergebnisse

Das Pfadmodell gibt die Zusammenhänge zwischen den Attributionsstrategien, dem fachbezogenen Professionswissen, dem Politikinteresse und den Hintergrundvariablen wieder. Für eine bessere Lesbarkeit sind Korrelationen grau dargestellt. Die Attribuierungsstrategien hängen erwartungskonform mäßig negativ zusammen. Politiklehrkräfte, die eher external attribuieren, stimmen den Aussagen zur internalen Attribuierung eher weniger zu. Die

externalen Attributionsstrategien hängen negativ mit den Wissensfacetten zusammen. Internale Attribuierung korreliert positiv mit den fachdidaktischen Wissensfacetten und dem Politikinteresse. Das Fachinteresse seinerseits wirkt sich erwartungskonform positiv auf die Wissensfacetten aus.

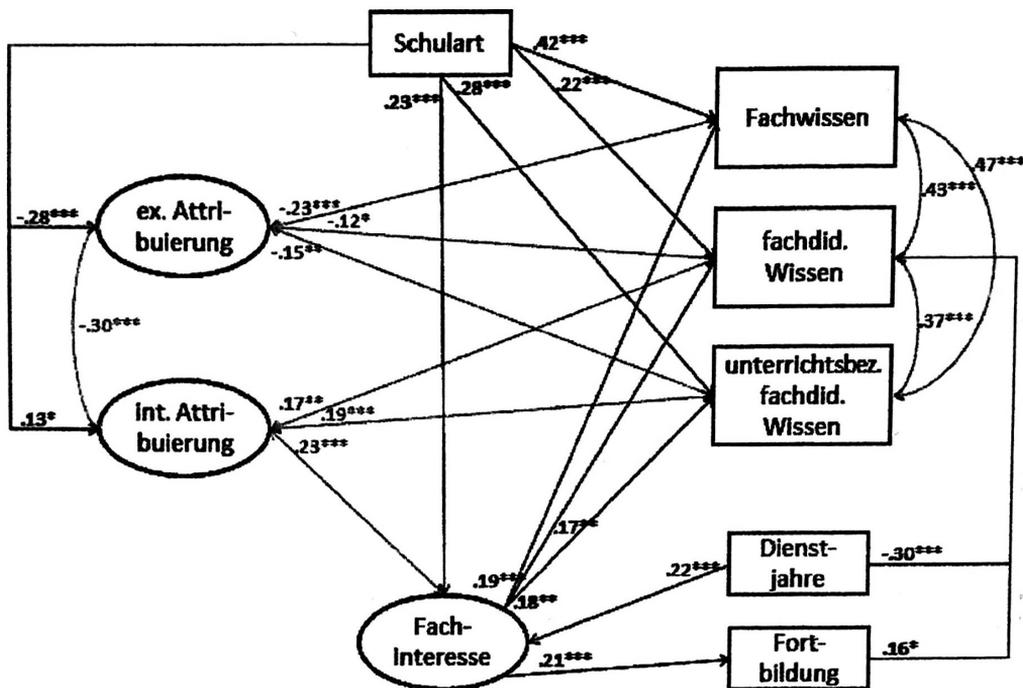


Abb. 1: Pfadmodell zur Abbildung der Zusammenhänge von Attribuierung, Fachinteresse, Professionswissen und Hintergrundvariablen ($\chi^2 = 281.62 (234), p < .05$; CFI = .96; RMSEA = .04; SRMR = .08; Modellvgl.: χ^2 -Diff. = 59.11 (54) > $p = .29$).

Hinsichtlich der Hintergrundvariablen zeigt sich lediglich für die Schulart ein Einfluss auf die Attribuierungsstrategien. Gymnasiallehrkräfte scheinen eher Aussagen zur internalen Attribuierung zuzustimmen und eher weniger solchen zur externalen Attribuierung. Die Schulart wirkt sich zudem positiv auf das Interesse und die Wissensfacetten aus. Gymnasiallehrkräfte erreichen hier höhere Werte und geben ein höheres Politikinteresse an. Die Bereitschaft an Fortbildungen teilzunehmen wirkt sich positiv auf das normative fachdidaktische Wissen aus und wird ihrerseits erwartungskonform vom Fachinteresse beeinflusst. Die Anzahl der Dienstjahre wirkt sich positiv auf das Fachinteresse aus und negativ auf das fachdidaktische Wissen. Lehrkräfte, die bereits eine längere Zeit unterrichten, erreichen in der Wissensskala geringere Werte, geben aber ein höheres Interesse am Fach an.

Untersucht man das Modell in Mehrgruppenanalysen, in denen man drei Altersgruppen einteilt, die sich von einem bis fünf, von sechs bis zwanzig und von einundzwanzig bis vierzig Berufsjahren erstrecken, ergeben sich

Hinweise auf das unterschiedliche Zusammenwirken der Variablen in den Gruppen. V. a. für den Einfluss der Schulart ergeben sich Unterschiede. Sie wirkt sich nur in der Gruppe der Dienstälteren auf die Wissensdimensionen und die Attribuierungsstrategien aus, nicht aber bei den Politiklehrkräften, die erst 1-5 Jahre unterrichten. In der Gruppe mit den meisten Dienstjahren hängen Wissen und Attribuierung nicht zusammen. Das Interesse beeinflusst nur in der Gruppe mit den wenigsten Dienstjahren die Wissensfacetten. Die Modelle liefern allerdings nur vage Hinweise auf ein mögliches Zusammenwirken der Variablen. Aufgrund der Stichprobengröße können die Mehrgruppenmodelle instabil sein (vgl. Bühner 2011).

Es zeigt sich in der vorliegenden Studie, dass es sich bei politikwissenschaftlichem und politikdidaktischem Professionswissen nicht um ein gemeinsames Konstrukt handelt, sondern um unterscheidbare Dimensionen, die positiv zusammenhängen. Ein dreidimensionales Modell, das neben dem politikwissenschaftlichem Wissen politikdidaktisches Wissen in das Wissen um normative fachdidaktische Konzeptionen und Diskurse und in ein stärker unterrichtsbezogenes Wissen um Fehlkonzepte, Fördermöglichkeiten und den Aufbau von Konzepten bei Schüler/-innen unterscheidet, findet sich hier wie schon bei den Referendar/-innen (Weschenfelder u. a. 2014). Gymnasiallehrkräfte haben ein höheres politikwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen. Allerdings scheint die Schulformzugehörigkeit wie bei den Referendar/-innen die externe Attribuierung zu beeinflussen (vgl. Weißeno u. a. 2014). 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 in dem Modell nicht aus. Insgesamt bestätigen sich die theoretischen Annahmen weitgehend.

6. Ausblick

Zur Vorhersage des Lehrerhandelns sind die beiden Prädiktoren Fachinteresse und Attribution zu berücksichtigen. 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 Unterrichtsdurchführung aus. Fehlt es an Motivation und Anstrengungsbereitschaft, wird der Unterricht schlechter ausfallen. Interesse ist wichtig für die Wissensaufnahme, besonders in einem Fach, das einem permanenten Wandel der Wissensbestände unterliegt. Die vorliegende Studie macht einen Anfang, indem sie erstmals Aspekte der Handlungsmotivation untersucht und zu klären versucht.

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. Geeignete Strategien sind für Engagement, Gesundheit und Lehrerfolg der Fachlehrkräfte wichtig. Die Verarbeitung beruflicher Erfahrungen ist zentral für den Kompetenzaufbau. Auch das Fachinteresse der Lehrkräfte ist bisher von der Politikdidaktik vernachlässigt worden. Insgesamt vermitteln die Daten der Berufseinsteiger ein positives Bild. Im Rahmen der Politikdidaktik wird die bisherige berufsbiografische Orientierung allmählich durch normalwissenschaftliche Forschung ergänzt. Hier besteht weiterer Forschungsbedarf. Lehrer/-innen benötigen auf diesen Feldern Theoriewissen und die Kenntnis belastbarer empirischer Befunde. Gleichwohl bleibt es bislang ein Desiderat, dass wir über ein wirkungszentriertes Lehrerbild noch zu wenig wissen.

Literatur

- Alexander, Patricia (1997): Mapping the multidimensional nature of domain learning. The interplay of cognitive, motivational, and strategic forces. In: Maehr, Martin/Pintrich, Paul (Hrsg.): *Advances in Motivation and Achievement*. Greenwich, S. 213-250.
- Bos, Wilfried u. a. (2009): *KESS 7. Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Münster.
- Brunstein, Joachim/Heckhausen, Heinz (2010): Leistungsmotivation. In: Heckhausen, Jutta/Heckhausen, Heinz (Hrsg.): *Motivation und Handeln*. Heidelberg, S. 145-210.
- Bühner, Markus (2011): *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München.
- Ericsson, Anders/Krampe, Ralf/Tesch-Römer, Clemens (1993): The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *American Psychological Association*, 03/1993, S. 363-406.
- Ericsson, Anders (1996): *The road to excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports and games*. New Jersey.
- Hoffmann-Lange, Ursula/Gille, Martina (2009): Jugend und Politik. In: Andersen, Uwe/Woyke, Wichard (Hrsg.): *Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland*. Wiesbaden, S. 295-300.
- Köller, Olaf/Schnabel, Kai/Baumert, Jürgen (2000). Der Einfluss der Leistungsstärke von Schulen auf das fachspezifische Selbstkonzept der Begabung und das Interesse. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 02/2000, S. 70-80.
- Krapp, Andreas (2002): Structural and dynamic aspects of interest development. Theoretical considerations from an ontogenetic perspective. In: *Learning and Instruction*, 04/2002, S. 383-409.
- Kunter, Mareike (2011): Motivation als Teil der professionellen Kompetenz – Forschungsbefunde zum Enthusiasmus von Lehrkräften. In: Baumert, Jürgen u. a.

- (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster, S. 259-275.
- Oberle, Monika/Weschenfelder, Eva/Weißeno, Georg (2013): Motivationale Orientierungen angehender und praktizierender Politiklehrkräfte. In: Besand, Anja (Hrsg.): Lehrerforschung, Schülerforschung – Theorie und Empirie. Schwalbach/Ts, S. 55-67.
- Retelsdorf, Jan/Möller, Jens (2012): Grundschule oder Gymnasium? Zur Motivation ein Lehramt zu studieren. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 01/2012, S. 5-17.
- Rheinberg, Falko (2010): Intrinsische Motivation und Flow-Erleben. In: Heckhausen, Jutta/ Heckhausen, Heinz (Hrsg.): Motivation und Handeln. Heidelberg, S. 365-387.
- Sowder, Judith (2007): The mathematical education and development of teachers. In: Lester, Frank (Hrsg.): Second handbook of research on mathematics teaching and learning. Charlotte, S. 157-223.
- Stiensmeier-Pelster, Joachim/Schwinger, Malte (2008): Kausalattributionen. In: Schneider, Wolfgang/Hasselhorn, Marcus (Hrsg.): Handbuch der Pädagogischen Psychologie. Göttingen, S. 74-83.
- Stiensmeier-Pelster, Joachim/Heckhausen, Heinz (2010): Kausalattribution von Verhalten und Leistung. In: Heckhausen, Jutta/Heckhausen, Heinz (Hrsg.): Motivation und Handeln. Heidelberg, S. 389-426.
- Todt, Eberhard/Schreiber, Susanne (1998): Development of interests. In: Hoffmann, Lore u.a. (Hrsg.): Interest and learning. Kiel, S. 25-40.
- Weißeno, Georg/Weschenfelder, Eva/Oberle, Monika (2013): Empirische Ergebnisse zur professionellen Kompetenz von Politiklehrer/-innen. In: Hufer, Klaus-Peter/Richter, Dagmar (Hrsg.): Politische Bildung als Profession. Verständnisse und Forschungen. Bonn, S. 187-202.
- Weißeno, Georg/Weschenfelder, Eva/Oberle, Monika (2014): Kausalattribution, Selbsteinschätzung und Selbstwirksamkeitserwartung angehender Politiklehrkräfte. In: Ziegler, Béatrice (Hrsg.): Vorstellungen, Konzepte und Kompetenzen von Lehrpersonen der politischen Bildung. Zürich.
- Weschenfelder, Eva (2014): Professionelle Kompetenz von Politiklehrkräften – Eine Studie zu Wissen und Überzeugungen. Wiesbaden.
- Weschenfelder, Eva/Weißeno Georg/Oberle, Monika (2014): Professionelles Wissen angehender deutscher Politiklehrkräfte. In: Ziegler, Béatrice (Hrsg.): Vorstellungen, Konzepte und Kompetenzen von Lehrpersonen der politischen Bildung. Zürich.
- Weschenfelder, Eva/Weißeno, Georg/Oberle, Monika (2014): Professionelles Wissen angehender deutscher Politiklehrkräfte. In: Ziegler, Béatrice (Hrsg.): Vorstellungen, Konzepte und Kompetenzen von Lehrpersonen der politischen Bildung. Zürich.
- Wigfield, Allan/Eccles, Jacquelynne (2002): Development of achievement motivation. San Diego.