

**PROBLEME AUS SICHT
VON LEHRKRÄFTEN IM FACH
GESELLSCHAFTSLEHRE**

—

EINE QUANTITATIVE UNTERSUCHUNG

Masterarbeit „Master of Education“
Lehramt an Gymnasien
an der Georg-August-Universität Göttingen

Erstgutachterin: Prof. Dr. Monika Oberle
Zweitgutachterin: Prof. Dr. Kerstin Rabenstein

Vorgelegt am 15. Mai 2016
von Marcel Grieger

“Human beings, by changing the inner
attitudes of their minds, can change
the outer aspects of their lives.”

(William James)

Notabene

Die elektronische Publikation der Masterarbeit enthält gegenüber der am 15. Mai 2016 eingereichten Druckfassung folgende formale Änderungen:

- Ergänzung des Titels um „aus Sicht“
- Entfernen des Vorworts, der Danksagung und der Kontaktdaten der Integrierten Gesamtschulen in Niedersachsen, die für die Erhebung angeschrieben wurden
- Überarbeitung der Zitation (Zitation nach APA, Aktualisierung der Links für Online-Quellen mit Datum 17.03.2020, sofern möglich)
- Lizenzierung einer Karte des Bundeslands Niedersachsen über Adobe Stock
- Ersetzen der Kommata durch Punkte bei statistischen Kennzahlen
- Vereinheitlichung der Tabellen und Abbildungen (Anpassen der Schriftgröße und des Schriftschnitts, teilweise neue Nummerierung notwendig)
- Verzicht auf den Abdruck von Banduras (2006) Messinstrument zur Selbstwirksamkeitserwartungen aufgrund hoher Gebühren des Verlags
- Verzicht auf den Abdruck von Sias (1992) Messinstrument zur Selbstwirksamkeitserwartungen aufgrund fehlender Kontaktmöglichkeiten des Autors
- Generelle Prüfung der Rechtschreibung und Orthografie

Die Selbstständigkeitserklärung bleibt davon unberührt. Inhaltliche Änderungen wurden nicht vorgenommen. Die Genehmigungen zum Abdruck der Abbildungen im Hauptteil und der Messinstrumente im Anhang wurden von allen Verlagen/Autoren über das *Copyright Clearance Center (CCC)* bzw. *RightsLink* oder durch direkten Kontakt eingeholt und kann auf schriftliche Nachfrage beim Autor eingesehen werden.

Inhaltsverzeichnis

Tabellenverzeichnis	ii
Abbildungsverzeichnis	iii
Kurzfassung	iv
Abstract	iv
1. Einleitung	1
2. Gesellschaftslehre: Ziele – Probleme – Forschungsstand	2
3. Selbstwirksamkeitserwartung als Teil von Lehrerkompetenz	8
3.1 Selbstwirksamkeitserwartung nach Bandura.....	8
3.2 Empirische Befunde zu den Folgen von Selbstwirksamkeit	15
3.2.1 Gesundheit.....	15
3.2.2 Unterrichtsqualität	17
3.2.3 Leistung	18
3.2.4 Inklusion	19
3.3 Die Entwicklung von Selbstwirksamkeit im zeitlichen Verlauf.....	21
3.4 Operationalisierung	22
3.5 Modelle der Lehrerkompetenz in den Fächern der Gesellschaftslehre.....	28
4. Forschungsvorhaben: Lehrerbezogene Probleme im Fach Gesellschaftslehre	32
4.1 Design der Studie	33
4.2 Ergebnisse	35
4.3 Diskussion	52
5. Zusammenfassung und Ausblick	56
Literatur	60
Appendix	85
Messinstrumente zu Selbstwirksamkeitserwartungen	85
Anschreiben IGS Niedersachsen zum ersten Termin	101
Anschreiben IGS Niedersachsen zum zweiten Termin	102
Musterexemplar: Fragebogen zur Gesellschaftslehre an IGS in Niedersachsen	103
Kodierleitfaden für die offenen Fragen	110
Selbstständigkeitserklärung.....	120

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Konstrukt-Mittelwerte der Batterien zum Fachinteresse	39
Tabelle 2: Korrelation zwischen Studienfächern und Fachinteresse	39
Tabelle 3: Korrelation zwischen Geschlecht und Fachinteresse	40
Tabelle 4: Korrelation zwischen Fortbildung und Fachinteresse	40
Tabelle 5: Korrelation zwischen Alter und Fachinteresse	41
Tabelle 6: Korrelation zwischen Unterrichtsjahren und Fachinteresse	41
Tabelle 7: Probleme im Fach Gesellschaftslehre	42
Tabelle 8: Konstrukt-Mittelwerte der Batterie zur Gesellschaftslehre	50
Tabelle 9: Interesse an (weiterer) Fortbildung	51
Tabelle 10: Political Efficacy Scale (PES) (angepasst nach Campbell et al., 1971, S. 187–188)	85
Tabelle 11: RAND-Items (Armor et al., 1976, S. 72–73)	85
Tabelle 12: Responsibility for Student Achievement Questionnaire (RSA) (Guskey, 1981, S. 46–47)	86
Tabelle 13: Teacher Locus of Control (TLC) gekürzte Fassung (Rose & Medway, 1981, S. 189)	87
Tabelle 14: Teacher Efficacy Scale (TES) (angepasst nach Gibson & Dembo, 1984, S. 581–582)	88
Tabelle 15: Teacher Efficacy Scale mit 16 Items (Soodak & Podell, 1993, S. 70)	89
Tabelle 16: Teacher Efficacy Scale (TES) mit 10 Items (angepasst nach Hoy & Woolfolk, 1993, S. 370–371)	90
Tabelle 17: Ohio State Teacher Efficacy Scale (OSTES/TSES) (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001, S. 800)	91
Tabelle 18: Lehrer-Selbstwirksamkeits-Skala (Schmitz & Schwarzer, 2000, S. 18)	92
Tabelle 19: Multidimensionale Skala der Selbstwirksamkeitserwartung (Schulte, 2008, S. 41–42)	93
Tabelle 20: Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung (Schwarzer & Jerusalem, 1999, S. 13)	95
Tabelle 21: Allgemeine Selbstwirksamkeit Kurzskala (AKSU) (Beierlein et al., 2014, S. 1)	95
Tabelle 22: Science Teaching Efficacy Instrument (STEBI-A) (Riggs & Enochs, 1990, S. 634–635)	96
Tabelle 23: Science Teaching Efficacy Belief Instrument (STEBI-B) (Enochs & Riggs, 1990, S. 25–26)	97
Tabelle 24: (Preservice) Science Teaching Efficacy Belief Instrument (STEBI-B) (Bleicher, 2004, S. 391)	98
Tabelle 25: Self-Efficacy Teaching and Knowledge Instrument for Science Teachers (SETAKIST) (Roberts & Henson, 2000, S. 27)	99
Tabelle 26: Mathematics Teaching Efficacy Belief Instrument (MTEBI) (angepasst nach Enochs et al., 2000, S. 200–201)	100

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kreislauf der Lehrer-Selbstwirksamkeit (Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998, S. 228).....	14
Abbildung 2: Modell professioneller Handlungskompetenz von Politiklehrer/-innen (Weißeno et al., 2013, S. 189, Herv. d. Aut.).....	30
Abbildung 3: Prozentuale Verteilung des beruflichen Status.....	36
Abbildung 4: Geografische Darstellung der Antwortverteilung	37
Abbildung 5: Studienfächer nach Geschlecht in absoluten Zahlen	37
Abbildung 6: Jahre und Ausbildungsprobleme	49
Abbildung 7: Alter und Ausbildungsprobleme	49
Abbildung 8: Alter und weitere Fortbildungen	51

Kurzfassung

Das Anliegen dieser Masterarbeit war es, einen Einblick in die Erfahrung und Probleme des fächerübergreifenden Unterrichtsfachs Gesellschaftslehre an Integrierten Gesamtschulen aus Sicht der Lehrpersonen zu gewinnen. Dazu wurde eine elektronische Umfrage an alle betreffenden Schulen (n = 89) in Niedersachsen versendet. Insgesamt wurden (n = 114) Fälle in die Auswertung einbezogen. Entgegen bisheriger Untersuchungen werden ungenügende Ausbildung, die Beschaffenheit des Fachs und Unterrichtsmaterialien als die zentralen Hindernisse genannt. Frauen zeigen mehrheitlich weniger Interesse an den Teildisziplinen Politik, Geografie und Wirtschaft und haben signifikant mehr Probleme in Bezug auf die Ausbildung. Je älter und erfahrener Lehrkräfte sind, desto weniger Probleme scheinen sie zu haben. Dagegen sind insbesondere junge Lehrer eher bereit, an Fortbildungen teilzunehmen. Im Einklang mit früherer Forschung werden fehlende Zeit bei der Planung und im Unterricht ebenso bestätigt, wie die geringe Ablehnung des Faches durch die Lernenden. Im Ganzen trauen sich Lehrkräfte durchaus zu, kompetent im Fächerverbund zu unterrichten. Organisatorische Probleme und mangelnde Kooperation sind nicht bedeutend. Eine erstmalig erprobte Item-Batterie, die bekannte Probleme geschlossen abfragt, kann unter leichten Anpassungen weiterverwendet werden. Für die Entwicklung des Messinstruments zur Selbstwirksamkeitserwartung (angehender) Lehrkräfte leistet die Arbeit Grundlagenforschung. Angesichts der vielfältigen Probleme verdichten sich die Hinweise, dass die Lehrerausbildung in allen drei Phasen einer Revision bedarf.

Abstract

It was the purpose of this master's thesis to gain insight into the problems of the interdisciplinary subject Social Studies at Integrated Comprehensive Schools from the teachers' point of view. For this purpose, an electronic questionnaire was sent to all respective schools (n = 89) in Lower Saxony. An overall of (n = 114) cases were included in the analysis. Contrary to prior research, insufficient education, the subject's properties and teaching materials are stated as the main obstacles. Women show less interest in the sub-disciplines Politics, Geography and Economics by a majority and have significantly more issues with regard to education. The older and more experienced teachers are, the fewer problems they seem to have. By contrast, particularly younger teachers are more willing to participate in further training. In accordance with earlier research, lack of time during preparation and while in class have been confirmed, as well as the minimal opposition from students towards the subject. In the aggregate, teachers do trust themselves to teach competently within the combined subjects. Organisational matters and lack of cooperation are not significant. An item-battery, which tests known problems in a closed-ended way, was employed for the first time and can be used further, pending minor modifications. This paper provides basic research for developing a measuring instrument for self-efficacy beliefs of (prospective) teachers. In the face of multifaceted problems, signs are growing for a need of revising teacher education throughout all three stages.

1. Einleitung

„Fühlte ich mich sicher, dann bewältigte ich die größten Schwierigkeiten. Aber das kleinste Scheitern genügte, mich von meiner Nichtswürdigkeit zu überzeugen“ (Schlink, 1997, S. 65). Was auf den frühreifen Protagonisten in Benjamin Schlinks *Der Vorleser* zutraf, hat noch heute unverminderte Gültigkeit: Der Glaube kann Berge versetzen. Verfügen Lehrkräfte über ausgeprägte Selbstwirksamkeitserwartungen, sind sie weniger anfällig für äußerliche Belastungen, zeigen erhöhte Leistungsbereitschaft bei der Unterrichtsplanung, sind aufgeschlossener gegenüber Schülerfeedback, engagieren sich verstärkt außerunterrichtlich, differenzieren nach innen und scheuen auch nicht vor dem Einsatz innovativer Methoden oder inklusivem Unterricht zurück. Im Kollegium moderieren Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Gruppe gute Lernleistungen in verschiedenen Fächern.¹

Wie zu erwarten, stehen Problemsituationen während der Ausbildung positiver Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften im Weg. Einmal überwunden, können sie sich als Erfahrungsfeld beflügelnd auf den Glauben an sich selbst auswirken. Doch für wie kompetent können sich Lehrkräfte beim Unterrichten halten, wenn sie im günstigsten Falle zwei, im ungünstigsten Falle keines der inkorporierten Fächer studiert haben? Schülerkompetenzmodelle und Kerncurricula geben vor, welche fachspezifischen und fächerübergreifenden Fähigkeiten die Lernenden erwerben sollen. Für die Gesellschaftslehre sind dies namentlich die Handlungs-, Orientierungs- und Urteilskompetenz (MK, 2014a). Anders formuliert lautet die Frage: Glauben Lehrkräfte, in der Triade aus Politik-Wirtschaft, Geschichte und Geografie *wirksam* handeln zu können? Die ausbaufähige empirische Forschung benennt eine ganze Reihe von Problemen, mit denen sich Lehrkräfte im fächerübergreifenden Unterricht konfrontiert sehen.² Die fachspezifische Selbstwirksamkeitsforschung zur motivationalen Orientierung von Lehrkräften weist noch erhebliche Desiderate auf. Messinstrumente liegen für den naturwissenschaftlichen Bereich vor. Für die Geisteswissenschaften hingegen beginnt die Entwicklung gerade erst. Ganz im Sinne der Theorie der Selbstwirksamkeitsüberzeugung nach Albert Bandura ist das *Nahziel* dieser Arbeit daher auch nicht einen Vorschlag für ein ebensolches Instrument zu präsentieren. Um diesen Schritt nach vorne zu gehen, ist zuerst ein Schritt zurück von Nöten. Voraussetzung für die Konstruktion eines Erhebungsinstruments ist eine solide theoretische und empirische Basis. Erst wenn konkrete Handlungsschwierigkeiten der Fächer bekannt sind, können sie Grundlage für die Entwicklung von fachspezifischen Messinstrumenten zur Selbstwirksamkeitserwartung (angehender) Lehrkräfte bilden.

¹ Mehr dazu in Kap. 3.2 Empirische Befunde zu den Folgen von Selbstwirksamkeit.

² Mehr dazu am Ende von Kap. 2.

Die leitende Forschungsfrage wird daher folgendermaßen formuliert: Welche Handlungsschwierigkeiten empfinden Lehrkräfte im fächerverbindenden Unterricht der Gesellschaftslehre an Integrierten Gesamtschulen im Bundesland Niedersachsen? Ferner ist von Interesse, worauf diese Probleme attribuiert werden und welche Tendenzen sich bezüglich personenbezogener Variablen wie Geschlecht, Alter und fachlichem Interesse ableiten lassen.

Diese Arbeit ergänzt die quantitative Forschung mit dem besonderen Fokus auf das Fach Gesellschaftslehre in der Sekundarstufe I. Sie gliedert sich wie folgt: Im *zweiten Kapitel* wird in die erzieherischen und didaktischen Ziele des fächerübergreifenden Unterrichts eingeführt, werden Schwierigkeiten hervorgehoben und der Forschungsstand präsentiert. Das *dritte Kapitel* erläutert eingangs in Kürze die theoretische Konzeption der Selbstwirksamkeitserwartung. Es schließen sich ausführlich empirische Evidenzen zu den Folgen der Lehrer-Selbstwirksamkeit und ihrer zeitlichen Veränderung an. Die Frage ihrer Messung und Operationalisierung ist ebenso Gegenstand des Kapitels, wie die Inkorporierung in Lehrerkompetenzmodellen. Kern der Arbeit bildet das *vierte Kapitel* zur Umfrage-Erhebung der Handlungsschwierigkeiten. Das *fünfte Kapitel* resümiert die gewonnenen Erkenntnisse und gibt Anregung für notwendige Anschlussforschung.³

2. Gesellschaftslehre: Ziele – Probleme – Forschungsstand

Gesellschaftslehre wird als kanonisiertes Beispiel fächerübergreifenden Unterrichts (füU) an niedersächsischen Integrierten Gesamtschulen in der Sekundarstufe I von Jahrgang fünf bis zehn mit je drei Wochenstunden angeboten (MK, 2014b, S. 443, 449).⁴ Die Schulgesetze und Verordnungen von Hessen (§ 6 Abs. 2 HSchG, 2017) Rheinland-Pfalz (Anlage zu § 64 Abs. 2 SchulO RP, 2009) und Nordrhein-Westfalen (§ 20 Abs. 8 APO-S I, 2012) erlauben ebenfalls die Einrichtung eines gemeinsamen Faches Gesellschaftslehre, bestehend aus Politik-Wirtschaft/Sozialkunde, Geschichte und Geografie. Mehr noch: „In den Präambeln der Rahmen- bzw. Bildungspläne fast aller Bundesländer wird füU explizit gefordert, um vernetzendes Denken, Denken in Zusammenhängen und die Fähigkeit zum Perspektivwechsel zu fördern“ (Stübig, 2009, S. 315).

³ Die Begriffe Selbstwirksamkeits(-überzeugung/-erwartung) werden synonym gebraucht. Zur Erhöhung des Textflusses wird obendrein auf die Anführung der weiblichen Form zugunsten des generischen Maskulinums verzichtet. Es sind bei entsprechenden Formulierungen stets alle Geschlechter angesprochen. Werden im Text auf Tabellen verwiesen, sind diese, so nicht anders angegeben, dem Anhang zu entnehmen. Die Fragebögen im Anhang beginnen ab Tabelle 10.

⁴ Gegebenenfalls wird im sechsten Schuljahr der Gesellschaftslehre-Unterricht von vier auf drei Stunden reduziert, wenn eine zweite Fremdsprache gewählt wurde.

So uneinheitlich die Namensgebung des Schulfaches Politik über die Bundesländer verteilt ist, so verhält es sich auch mit den Bezeichnungen für den fächerübergreifenden Unterricht. Neben ihm liest man von „Fachintegration“ (Hufer & Richter, 2007, S. 103; Kahsnitz, 2005, S. 111), „überfachliche(m)“ (Bahr, 2004, S. 5) oder „fächerverbindende(m)“ (Peterßen, 2000, S. 12) Unterricht. Zur Klärung werden einleitend zwei gängige Definitionen kontrastiert. Zum einen kann fächerübergreifender Unterricht verstanden werden als ein „Oberbegriff für ein schulisches Lehr- und Lernarrangement [...] in dem die Gegenstände und Methoden von wenigstens zwei Schulfächern gleichzeitig zur Bearbeitung einer unterrichtlichen Fragestellung bzw. eines Themas herangezogen werden“ (Stübiger, 2009, S. 313). Fächerübergreifender Unterricht soll nachfolgend erweitert verstanden werden als

der didaktische Oberbegriff für alle Unterrichtsversuche, bei denen verschiedene Fachperspektiven systematisch zur Lösung eines Problems so miteinander vernetzt werden, dass ein thematisch-inhaltlicher Zusammenhang erkennbar wird, eine multiperspektivische Analyse und Beurteilung gefördert werden und eine handlungsorientierte Problemlösung oder handlungsorientierte Problemlösungsalternativen aus verschiedenen Blickwinkeln heraus entwickelt werden können (Moegling, 2010, S. 13).⁵

Verglichen mit der erstgenannten Definition, konkretisiert die hier benutzte Arbeitsdefinition den Problemcharakter und die multiperspektivische Herangehensweise. Gesellschaftliche Probleme sind nicht domänenspezifisch (Rabenstein, 2003, S. 46) und können letztendlich nur fächerübergreifend kompetenz- und handlungsorientiert bearbeitet werden.⁶ Auf die verschiedenen Deutungen der Handlungsorientierung kann hier nicht weiter eingegangen werden.⁷ In Anlehnung an John Deweys Begriffe der *experience* wird Handlungskompetenz dann nötig, „wenn wir uns in einer sogenannten Problemsituation befinden, in der die bisher bewährten Handlungs- und impliziten Deutungsmuster versagen“ (Neubert, 2004, S. 14). Von wenigen Ausnahmen abgesehen, verwenden die Autoren dieses Kapitels ebenfalls dem Terminus „fächerübergreifend“. Wie Labudde (2003, S. 54–55) zeigen konnte, ist er in der deutschen Forschungsliteratur der geläufigste Terminus, wenn auch im Detail darunter nicht immer dasselbe verstanden wird.

⁵ Auf eine tiefergehende Unterscheidung auf der *Ebene der Inhalte* und der *Ebene der Studentafeln* wird hier verzichtet. Siehe dazu Labudde (2014, S. 14–15)

⁶ Ein vielzitiertes Beispiel für ein gesamtgesellschaftliches Problem ist der Umgang mit der Umwelt (z.B. bei Sander (2005, S. 263).

⁷ Für die Handlungsorientierung der politischen Bildung, siehe Reinhardt (2005). Bei Gudjons (2008) findet sich eine Zusammenfassung der Handlungsorientierung unter Rückgriff auf die Motivations- und Kognitionspsychologie (insbes. S. 59–67).

Die Genese des fächerübergreifenden Unterrichts hat die west- und später bundesdeutsche Bildungslandschaft seit den 1960er Jahren nicht selten in Aufruhr versetzt. Es ist bezeichnend, dass in der gegenwärtigen Literatur mit Nachdruck darauf verwiesen wird – oder verwiesen werden muss –, dass mit dem Prinzip des fächerübergreifenden Unterrichts keineswegs der Abgesang auf den Fachunterricht eingeläutet sei (Bahr, 2004, S. 5; Peterßen, 2000, S. 15; Stübiger, 2009, S. 313). Dieser ‚Haftungsausschluss‘ gewinnt mit einem Blick auf die historische Entwicklung an Plausibilität. Die Notwendigkeit, die eigene „Fachblindheit“ (Huber, 2004, S. 546) zu überwinden, zieht sich wie ein roter Faden durch die Jahrzehnte. Der Ursprung der ganzheitlichen Lernorientierung ist in der Reformpädagogik gegen Ende des 19. Jahrhunderts zu finden (Stübiger, 2009, S. 314). Geradezu ironisch ist es, dass nach dem schweren Start des politischen Unterrichts in der noch jungen Bundesrepublik dem Fach implizit der fächerübergreifende Auftrag auferlegt wurde, ohne die Verzahnung mit den anderen Fächern der Gesellschaftslehre anzustreben. Aus dem unsicheren Fundament der Geschichtswissenschaft und Geografie entstand zwischen den Fächern Geschichte und Politik ein ideologischer Grabenkampf, der in Extrempositionen die emanzipierte politische Bildung aus der Oberstufe des Gymnasiums praktisch verbannen wollte (Thienel-Saage, 1978, S. 34–35). Auch heute noch wird im Zuge der Kompetenzdebatte eine Verwässerung des Geschichtsunterrichts durch breit angelegte Kompetenzmodelle befürchtet und das Abgleiten in eine „Hilfswissenschaft“ (Schöneemann, 2014, S. 66) heraufbeschworen. Wie in diesem Zusammenhang das hohe Interesse (angehender) Lehrkräften an Geschichte bei gleichzeitig geringer Bedeutungsbeimessung deszelfachs (Sauer, 2012, S. 329) zu interpretieren ist, bleibt offen.

Tat sich die emanzipierte Allgemeine Geografie der 1970er Jahre noch schwer damit, den fächerübergreifenden Blick zu wagen, wurde sie von der Realität eingeholt. Zeitgleich zur Wiedervereinigung schien auch ein koexistentes Miteinander erstrebenswert, solange die Besonderheiten der Fächer gewahrt und die Geografie nicht zum „Steinbruch des Politikunterrichts“ (Ernst, 1991, S. 29) verkomme. Den Geschichts- wie Geografieunterricht einte in ihren Vorbehalten der Bedeutungsverlust gegenüber der jungen Bezugswissenschaft Politik. Der Novizenstatus des Politikunterrichts (Friedrichs, 1996, S. 66) und Befürchtungen einer „Instrumentalisierung anderer Fächer“ (Sander, 1998, S. 6) mögen in Zusammenspiel auch zur zögernden Öffnung beigetragen haben.

Die Heimatkunde, ihrerseits vorbelastet durch die Zeit des Nationalsozialismus (Götz, 1998), hat in Ost und West der Nachkriegszeit den fächerübergreifenden Sachunterricht in Grundschulen vorangetrieben (Meiers, 2011). Außerhalb der Primarstufe verlief die Entwick-

lung in den 60er Jahren eher schleppend. Erst mit der Hessischen Rahmenrichtlinie für Gesellschaftslehre aus dem Jahre 1972 erfuhr das fächerübergreifende Lernen aus Sozialkunde, Geschichte und Geografie neuen Aufwind (Sander, 1998, S. 7). Die Kritik ließ nicht lange auf sich warten. Der politischen Bildung im Speziellen wurde staatlicher Nonkonformismus in Bezug auf die Thematisierung sozialer Ungerechtigkeiten vorgeworfen.⁸ Insgesamt kamen solche und ähnliche Vorwürfe vornehmlich aus konservativen Lagern und der Opposition. Die Reformbemühungen wurden schrittweise innerhalb eines Jahres nach Veröffentlichung der ersten Richtlinie zurückgefahren (Sutor, 2002, S. 22). Als sich die schulpolitische Gesamtlage in den 1990er Jahren wieder abgekühlt hatte, wurde der hessische Rahmenplan für Gesellschaftslehre 1995 umgesetzt. Er stieß auf wesentlich weniger Kritik bei den beteiligten Parteien, wohl unter anderem auch, weil es den Schulen im Bundesland freigestellt war, die Fächer einzeln, oder als Verbund in der Gesellschaftslehre zu unterrichten (Sander, 1998).⁹

Ein Sprung in die Gegenwart zeigt: Das fächerübergreifende Unterrichten hat in Deutschland Verbreitung gefunden. Die Praxiseinblicke belegen, dass die Erprobung des fächerübergreifenden Unterrichts in den verschiedensten Kombinationen dem Diskurs auf dem Fuße folgte und folgt. Die 1990er Jahre waren das Jahrzehnt der Kommunikation erfolgreichen fächerübergreifenden Unterrichts nach außen (Stübiger, 2009, S. 314). So erarbeiten sich Lernende den Satz des Pythagoras über eine Theateraufführung (Mattheis, 1998), kombinieren handwerkliches Gestalten mit Mathematik, Astronomie und Geschichte beim Bau eines Geräts zur Höhen- und Positionsbestimmung (Schlöpke, 1998), oder arbeiten nach ganzheitlichen Lernverständnis im Projektunterricht (Meier, 1998).

Die Notwendigkeit multiperspektivischer Zugänge lässt sich schon aus gesellschaftlichen (Schlüssel-) Problemen (Klafki, 2007) ableiten. Die Ganzheitlichkeit ist der Minimalkonsens der Überlegungen zum fächerübergreifenden Unterricht. Die theoretische Grundlage ist unter anderem im Konstruktivismus zu suchen.¹⁰ Die Lernenden „erhalten die Gelegenheit [...] an ihr Vorverständnis anzuknüpfen und neues Wissen aktiv in einem für sie relevanten Kontext aufzubauen“ (Labudde, 2003, S. 50). Fehlkonzepte werden revidiert, Wissen durch die aktiv-subjektive Auseinandersetzung konstruiert. Es findet eine Interpretation und Akzentuierung auf Grundlage existenter Wissensselemente statt, woraus neue Konzepte und Auffassungen über die

⁸ So warnte der Philosoph Hermann Lübbe davor „die Schule mit einem Hebel der Gesellschaftsveränderung zu verwechseln“ (1974, S. 49).

⁹ Interessanterweise richtete Wolfgang Sander im Namen der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung e.V. einen Protestbrief an den hessischen Kultusminister Holzzapfel, in dem er vor allem die Umgestaltung der Sozialkunde aus Sicht des politischen Unterrichts beklagte (Sander, 1994).

¹⁰ Die herausragende Stellung des Konstruktivismus zum Lernverständnis wurde als theoretische Rahmung gewählt. Der bildungstheoretische Ansatz mittels Schlüsselproblemen wird weiter unten skizziert. Für weitere theoretische Begründungsmuster, siehe (Moegling, 2010, S. 35-50, zsf. S. 51-55).

Wirklichkeit abgeleitet werden (Mienert & Pitcher, 2011, S. 47; Seel & Hanke, 2010, S. 42–43). Da die soziale Realität nicht durch einzelne Fächer exakt gespiegelt werden kann, müssen Schüler, Studierende und Lehrkräfte im Kern dazu befähigt werden, sich fachübergreifend zu „orientieren“ (Kahlert, 2011, S. 52), d.h. einen Gegenstandsbereich „überblicken“ zu können (Huber, 2004, S. 549). So sieht es auch das Kerncurriculum für die Integrierten Gesamtschulen in Niedersachsen vor. Orientierungs-, Urteils- und Handlungskompetenz sind auserkorene Ziele (MK, 2014a, S. 7–9). Die Hoffnungen des fächerübergreifenden Lernens gehen aber noch weiter. Da Orientierungswissen (Giesecke, 1965) und besagte Schlüsselprobleme klare politikdidaktische Prägung aufweisen, ist es nicht verwunderlich, dass der Politikunterricht für das fächerübergreifende Lernen geradezu prädestiniert scheint (Sander, 1998, S. 6–7). Betrachtet man Politik losgelöst von Institutionen und Staaten, treten die ureigenen politisch-gesellschaftlichen Fragen des Miteinanders zutage (Henkenborg, 2005, S. 266), die die Politik zum „Unterrichtsprinzip der anderen Fächer der Schule“ (Sander, 2005, S. 256), ja zum „Schulprinzip“ (Henkenborg, 2005, S. 266) werden lässt. Die engsten Verbindungen des politischen Unterrichts finden sich zur Geschichte und Geografie, bevor die Öffnung sich auf weitere Schulfächer und auf die schulische Kultur als Ganzes ausdehnt (Sander, 2014, S. 24). Die enge Verflechtung der Politik und Ökonomie (Kahsnitz, 2005; Piller, 2016) wird in Niedersachsen schon aus dem Titel des Unterrichtsfachs an Gymnasien deutlich: Politik-Wirtschaft.

Kritisch sehen die Zusammenlegung jene Vertreter, die durch die Aufweichung des distinkt Politischen die Politik als *Kern* in Gefahr sehen (Massing & Weißeno, 1995, S. 63). Ihr gegenüber steht die Überzeugung, dass die politische Bildung gerade davon profitiert, „die Grenzen des Faches schrittweise zu öffnen“ (Sander, 2005, S. 262). Die Fähigkeit zur Selbstregulation, Kooperation unter Schülern und die Erweiterung sozialer Kompetenzen (Mischke & Kiper, 2008) werden ebenso als Ziele formuliert, wie die überfachliche Lebensweltorientierung, das Projektlernen und Metakompetenzen zur Annäherung an unbekannte Sachverhalte (zsf. bei Stübig, 2009, S. 315), wissenschaftliches Arbeiten (Ukley, 2014, S. 98) und die Problemlösekompetenz. Geschlechtsspezifische Abneigungen gegenüber einem Unterrichtsfach, denen vornehmlich sozialkonstruktivistische Ursachen zugrunde liegen, können durch über das Fach hinausgehende Arbeit angegangen werden (Oelkers, 2009, S. 312). Im naturwissenschaftlichen Bereich ist eine Interessengeneralisierung durch allgemeinen naturwissenschaftlichen Unterricht möglich (Labudde, 2014, S. 14).

Doch wie fühlen sich Lehrkräfte dabei? Welche individuellen Probleme empfinden sie beim Unterrichten eines fremden Faches oder sogar zweier? Wo sehen sie ihre Stärken, wo ihre Schwächen? Der größte Einwand besteht sicherlich in der Überforderung der Studierenden,

würde es ihnen auferlegt, sich zusätzlich zum eigenen Zwei-Fächer-Studium noch eingehend mit den Nachbardisziplinen auseinanderzusetzen (Grosch, 2014, S. 72). Die Frage einer sinnvollen inhaltlichen Reduktion ist die notwendige Prämisse der Umsetzung. Gleichsam müssten Lehrende bereit sein, die Disziplinhoheit zugunsten übergreifender Themen und methodologischer Zugänge zurückzustellen.¹¹ Schließlich dürften interdisziplinär ausgerichtete Seminar und Vorlesungen, deren Nutzung auf Freiwilligkeit beruht, ihren Zweck verfehlen (Huber, 2004, S. 555; Kahlert, 2011, S. 52–53). Die Output-Orientierung der großen Vergleichsstudien lassen erneut die einzelnen Fächer stärker hervortreten (Stübiger, 2009, S. 314). Persönliche Gründe, der Vorzug der studierten Fächer, institutionelle Pfadabhängigkeit und mangelnde didaktische Umsetzung (Peterßen, 2000, S. 133–136) komplettieren das Bild von Hindernissen, die die Etablierung fächerübergreifenden Unterrichts erschweren.

Der Forschungsstand zum fächerübergreifenden Unterricht ist nach wie vor gering (Henkel, 2013, S. 108–109; Herzmann, Artmann & Rabenstein, 2011, S. 25; Stübiger, Ludwig & Bosse, 2008, S. 376). Moegling (2010, S. 60) verzeichnet zwar einen Anstieg, der sich unter anderem auf die Schülermeinung konzentriert. Insgesamt fällt er aber wohl eher überschaubar aus. Für das Forschungsvorhaben sollen an dieser Stelle ohnehin nur die Ergebnisse empirischer Studien interessieren, die die Probleme von Lehrkräften im fächerübergreifenden Unterricht erfasst haben.

Von 449 hessischen gymnasialen Oberstufenlehrkräften gaben 28 % im offenen Frageformat an, *organisatorische Probleme* bei der Umsetzung zu haben. Der *hohe zeitliche Vorbereitungsanstrengung* (14 %), *mangelnde Teamfähigkeit* (11 %) und *fehlende Unterrichtszeit* (10 %) waren weitere Hindernisse (Stübiger et al., 2008, S. 386). Die drei am häufigsten kodierte Probleme einer Interviewstudie von 39 Hauptschullehrkräften der Sekundarstufe I in Baden-Württemberg sind ebenfalls die *Unterrichtsorganisation, Kooperation und Planung* und *Zeit* (Maier, 2006, S. 51–53). Über verschiedene Schulforen in Baden-Württemberg aufgeteilt, empfinden Haupt-, Real- und Gymnasiallehrer, dass fächerübergreifender Unterricht zu *unnötigen organisatorischen Problemen* führt. Gymnasiallehrkräfte sind eher geneigt zuzustimmen, wenn es um *nicht gerechtfertigten Kooperationsanstrengung* geht. Hauptschullehrkräfte befürchten mit großem Abstand, dass Schüler durch den Fächerverbund die *Bestätigung durch gute Noten in ihren*

¹¹ Beispielhaft für interdisziplinär ausgerichtete Hochschulprojekte ist das jüngst an der Georg-August-Universität Göttingen zum zehnten Mal zu Ende gegangene *Forschungsorientierte Lehren und Lernen (FoLL)* für Bachelorstudierende zu nennen.

Lieblingsfächern genommen wird (Maier, Rauin & Kraft, 2007, S. 325). Generell hohe Arbeitsbelastung und Probleme der Koordination wie Kooperation von Lehrkräften werden auch im Interview von 14 Schweizer Lehrkräften wiedergegeben (Szlovák, 2005, S. 51–52).

Es kann hier nur spekuliert werden, warum in keiner der Studien fehlendes Fachwissen oder fachdidaktisches Wissen als hinderlich eingestuft wird. Möglicherweise erlauben die Zeitkontingente keine tiefgehende (Projekt-)Arbeit und die oberflächliche Abstimmung im Kollegium genügt als Ausgleich defizitären Fachwissens. Möglich ist auch, dass die Lehrkräfte in sinnverwandten Fächern geringe Wissenslücken aufweisen oder sie zumindest nicht als solche wahrnehmen. Dass die empfundene Motivation, sich mit fachähnlichen Aspekten auseinanderzusetzen (Häsing, 2009, S. 78) in der Selbsteinschätzung fehlendes Wissen überlagert, ist auch vorstellbar. Danach gefragt, was für sie eigentlich das fächerübergreifende Wissen ist, verrät der Blick in eine Schweizer Interviewstudie von Gymnasiallehrkräften, „dass sich das fächerübergreifende Wissen insofern vom Fachwissen unterscheidet, als es sich an ‚Schnittstellen‘ oder in ‚Schnittmengen‘ zeigt, wo sich die beteiligten Fächer treffen“ (Caviola, Kyburz-Graber & Locher, 2011, S. 36). Schlägt sich im Selbstverständnis von Lehrkräften eben nicht nieder, dass sie Fachexperten zu sein haben, ist der Fall also grundlegend anders gelagert. Die fehlende Thematisierung des Fachwissens mag sodann darauf zurückzuführen sein, dass sich das Konstrukt des Fachwissens im fächerübergreifenden Unterricht auflöst und somit kein nennenswertes Hindernis darstellt. Eine ähnliche Hypothese kann auch für das fachdidaktische Wissen aufgestellt werden.

3. Selbstwirksamkeitserwartung als Teil von Lehrerkompetenz

3.1 Selbstwirksamkeitserwartung nach Bandura

Das Konzept der Selbstwirksamkeitsüberzeugung bezieht sich auf die Theorie des sozial-kognitiven-Lernens des kanadischen Psychologen Albert Bandura (Bandura, 1979, 1986, 1997, 2001). „Perceived self-efficacy is concerned with people’s beliefs in their capabilities to exercise control over their own functioning and over environmental events“ (Bandura, 2001, S. 13815). Das Novum der wahrgenommenen (*perceived*) Selbstwirksamkeit siedelt die sozial-kognitive-Lerntheorie an der Schnittstelle zwischen der klassischen Beobachtung der sozialen Umwelt und deren Abbildern im menschlichen Denken, der Kognition, an. Der Glaube (*belief*) an die eigenen Kompetenzen (*capabilities*) steht im Zentrum des Konzepts (Fuchs, 2005, S. 19–27). Das Ausüben von Kontrolle (*exercise control*) über die eigenen Handlungsoptionen räumt

dem Individuum eine aktive Rolle beim Verhaltenslernen auch gegenüber äußerlichen Einflüssen (*environmental events*) ein. Gerichtet sind Selbstwirksamkeitserwartungen auf „künftige Problemsituationen“ (Schulte, Bögeholz & Watermann, 2008, S. 271).

Ergänzend zu den subjektiven Kompetenzüberzeugungen (*self-efficacy beliefs*) sind die subjektiven Konsequenzerwartungen (*outcome expectancies*) ursächlich für „kognitive, motivationale, emotionale und aktionale Prozesse“ (Schwarzer & Warner, 2011, S. 496). Diese Unterscheidung ist keineswegs trivialer Natur, verweisen doch eine Reihe von Autoren explizit auf die zeitliche und inhaltliche Differenz beider Determinanten menschlichen Verhaltens (Bandura, 1977, 1997; Schwarzer & Jerusalem, 2002; Schwarzer & Warner, 2011). Kompetenzüberzeugungen sind dem Verhalten vorausgeschaltet. Sie beziehen sich auf das Individuum, das ‚Selbst‘, und dessen Überzeugung, eine geforderte Handlung erfolgreich umzusetzen, um damit ein Problem zu lösen (Bandura, 1977, S. 193).¹² Konsequenzerwartungen auf der anderen Seite beziehen sich auf die erwarteten Auswirkungen eines bestimmten Verhaltens. Die angenommenen Auswirkungen sind zunächst einmal gänzlich unabhängig davon, ob man davon überzeugt ist, die Handlung auch auszuführen zu können (Schwarzer & Warner, 2011, S. 496).¹³ So wird dann Selbstwirksamkeitsüberzeugung definiert als die

subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen aufgrund eigener Kompetenz bewältigen zu können. Dabei handelt es sich nicht um Aufgaben, die durch einfache Routinen lösbar sind, sondern um solche mit einem Schwierigkeitsgrad, der Anstrengungen und Ausdauer für die Bewältigung erforderlich macht (ebd.).

Bei genauerer Betrachtung vereint die sozial-kognitive-Lerntheorie zwei Prozesse der Verhaltensmodifikation in sich: Das ‚soziale‘ Element wird durch das Lernen am Modell bedient, ist also ein nach außen erlebbarer und erlernbarer Prozess (Bandura, 1979, S. 31–35). Die ‚kognitive‘ Seite der Lerntheorie ist introperspektivisch. Die kognitive Psychologie ergänzt die von außen sichtbarer Lernprozesse durch im Gehirn ablaufende Informationsaufnahme, -interpretation, -speicherung und -verarbeitung (Funke, 2014, S. 50–51). Eine Veränderung im Verhalten ist wiederum das nach außen beobachtbare Ergebnis der intern ablaufenden Prozesse. Sie kann als wichtige Brücke zwischen behavioristischen und stärker kognitiv geprägten Theorien verstanden werden, oder, in den Worten Banduras, „werden die Menschen weder durch innere Kräfte angetrieben noch von Umweltstimuli vorwärtsgestoßen (Bandura, 1979, S. 22).

¹² „Ich bin davon überzeugt, dass ich mit dem neuen Smartboard umgehen kann.“

¹³ „Wenn ich mit dem neuen Smartboard umgehen kann, werden meine Schüler davon beeindruckt sein.“

Die Arten der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen lassen sich hinsichtlich ihrer Generalität und ihrer der Anzahl der sie betreffenden Personen einteilen. *Allgemein* sind Selbstwirksamkeitserwartungen immer dann, wenn sie sich nicht auf eine spezifische Situation oder einen bestimmten Bereich beziehen. Weil sie auf eher globale Vorstellungen verortet sind, unterliegen sie nicht so großen zeitlichen Fluktuationen, wie die situationsspezifische Selbstwirksamkeit (Schmitz, 1998, S. 148–150). Umgekehrt spricht man von *situationsspezifischer* Selbstwirksamkeit, wenn die zugrundeliegende Aufgabe konkreter Natur ist. Bei *bereichsspezifischer*¹⁴ Selbstwirksamkeit handelt es sich um das Wirksamkeitsempfinden in einer bestimmten Domäne oder einem bestimmten Beruf, etwa dem des Lehrers. Hier würde man analog von der Lehrer-Selbstwirksamkeit sprechen. Weiterhin kann die Selbstwirksamkeit einer *individuellen* Person oder die *kollektive* einer ganzen Gruppe Gegenstand der Untersuchung sein. Die individuellen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen addieren sich dabei aber nicht einfach zur kollektiven Selbstwirksamkeit auf (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 40–42; Schwarzer & Warner, 2011, S. 497–498).¹⁵

Die Quellen der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen unterteilt Bandura ihrer Stärke nach absteigend in Erfolgserlebnisse (*performance accomplishments*), stellvertretendes Lernen (*vicarious experience*), Überredung (*verbal persuasion*) und gefühlsmäßige Erregung (*emotional arousal*) (Bandura, 1977, S. 195). Erleben sich Personen nicht nur kompetent bei der Bewältigung von Handlungsschwierigkeiten, sondern führen sie auch noch auf ihre eigenen Kompetenzen zurück, stärkt dies das Selbstwirksamkeitsempfinden. Diese positive Beziehung kann durch realistische Ziele und Arbeitstechniken, zu denen auch die Ursachenbeschreibung zählt, gefördert werden.

Das Lernen am Modell beeinflusst die Selbstwirksamkeitsüberzeugung am zweitstärksten. Wird eine Identifikation mit der kompetent handelnden Person hergestellt, kann eine Anpassung des Glaubens an die eigenen Kompetenzen stattfinden. Besonders Personen, die sich in einer ähnlichen Situation befinden, sind geeignet, die Selbstwirksamkeit zu beeinflussen.

Verbale Bestätigungen sind allseits bekannt. Ein „Ich glaube an dich“ vermag kurzfristig die designierte Person aufzumuntern. Hier gelten gleichermaßen die zuvor genannten einschränkenden Bedingungen einer bedeutenden Person (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 44–45). Aber: „Any reduction in fear resulting from deceptive feedback is apt to be short-lived

¹⁴ Andere Autoren sprechen von berufsspezifischer oder domänenspezifischer Selbstwirksamkeit.

¹⁵ Eine Gruppe muss nicht notwendigerweise gleich oder größer der Summe ihrer Teile sein. Durch soziales Faulenzen verringern Individuen im Kollektiv ihre Leistungsanstrengungen (Latané, Williams & Harkins, 1979). Eines der frühesten dokumentierten Beispiele verminderter Gruppenleistung ist nach dem französischen Agrartechniker Ringelmann benannt (Ingham, Levinger, Graves & Peckham, 1974).

because illusory assurances are not an especially reliable way of creating durable self-expectations (Bandura, 1977, S. 200).¹⁶

Schließlich sorgt die Wahrnehmung von Erregungszuständen für eine Beeinflussung der Selbstwirksamkeit. Wird etwa Nervosität mit Prüfungssituationen verbunden, hat dies negative Auswirkungen. Das Erlernen von präventiven Techniken (z.B. Atemübungen) vermag hier Abhilfe zu schaffen und Resilienzen aufzubauen (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 45).

Die theoretische Verortung Banduras Theorie geschieht hier mit der notwendigen Kürze. Auf zentrale Verbindungswege zwischen der Selbstwirksamkeit und Motivation, Attribution und dem Selbstkonzept wird aber eingegangen. Die Logik der prognostischen Einschätzung der Bewältigungswahrscheinlichkeit zukünftiger Anforderungen durch den Glauben an die eigene Wirksamkeit liegt auch dem theoretischen Erwartungs-Wert-Modell nach Atkinson (1957), erweitert durch Eccles und Wigfield (2002), zugrunde. Die Grundidee des Risiko-Wahl-Modells ist einfach. Eine Handlung wird hinsichtlich ihrer Erfolgswahrscheinlichkeit (Erwartung) und des Erfolgsanreizes (Wert) beurteilt. Schließlich wird aus einer Vielzahl von Handlungsdispositionen diejenige gewählt, die den höchsten subjektiven Nutzen verspricht (Schneider, 2014, S. 1431). Für die Überzeugung etwas *bewirken* zu können, ist es wichtig, dass fordernde Aufgaben gewählt werden. „To succeed at easy tasks provides no new information for altering one’s sense of self-efficacy, whereas mastery of challenging tasks conveys salient evidence of enhanced competence” (Bandura, 1977, S. 201). Paradoxerweise können gesteigerte Selbstwirksamkeitsüberzeugungen wiederum dazu führen, dass Individuen sich mehr zutrauen „than they are able to cope with in sheer quantity“ (Flammer, 2001, S. 13813). Abhängig davon, wie die Beantwortung der Erfolgswahrscheinlichkeit und des Erfolgsanreizes ausfallen, ist die Person mehr oder weniger motiviert, eine bestimmte Handlungsoption wahrzunehmen.

Neben dem Kompetenzerleben als stärkster Quelle der Selbstwirksamkeit werden Autonomie und soziale Einbindung als zwei weitere elementare grundlegende psychologische Bedürfnisse (*basis human needs*) angeführt und in der Selbstbestimmungstheorie zusammengeführt. „Eine minimale Erfüllung jedes dieser Bedürfnisse stellt eine notwendige Voraussetzung für Wohlbefinden und Integrität der Persönlichkeitsentwicklung dar“ (Krapp & Ryan, 2002, S. 72). Gemäß der Selbstbestimmungstheorie erleben wir uns besonders dann als motiviert,

¹⁶ Wird nur um der Ermutigung willen gelobt, kann dies zu „paradoxen Effekten“ führen. Eine bestärkte Person kann aus einem geäußerten Lob auch schließen, dass die lobende Person sie für inkompetent hält (Binser & Försterling, 2004).

wenn wir sowohl selbstständig als auch sozial eingebunden handeln können und gleichzeitig Kompetenzerleben verspüren (Ryan & Deci, 2000, S. 71).

Die Selbstbestimmung ist Grundvoraussetzung für das Erleben intrinsischer Motivation (Deci & Ryan, 1985, S. 29–30). Wenn wir in unserem Handeln die Motivation aus uns selber beziehen, lernen wir engagierter, sind aufmerksamer und leistungsbereiter, haben eine gesteigerte Gedächtnisleitung, sind offener gegenüber Feedback und lassen uns auch durch temporäre Rückschläge nicht entmutigen (Cordova & Lepper, 1996; DePasque & Tricomi, 2015; Robinson et al., 2012; Schiefele & Schaffner, 2015). Eine besonders intensive Form intrinsischer Motivation ist das Flow-Erleben. In diesem Zustand (*state*) nehmen wir, vergleichbar mit dem Tunnelblick beim Autofahren, äußerliche Eindrücke vermindert wahr und gehen gänzlich in der Tätigkeit auf (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1977, S. 38–41; Landhäußer & Keller, 2012, S. 68–69).

Die Selbstbestimmungstheorie geht von der philosophischen Vorstellung aus, dass der Mensch seine Handlungen zielgerichtet koordiniert, ohne dabei aus der Not subjektiver Mangelerscheinungen agieren zu müssen (Ittel & Mohr, 2014, S. 27). In Bezug auf das Unterrichten im Fach Gesellschaftslehre wäre es aus den genannten Effekten wünschenswert, dass Lehrkräfte dies ausschließlich aus eigenem Anreiz tun, gern autonom agieren, Unterstützung im Kollegium erfahren und in ihrer Arbeit gänzlich aufgehen. Diese Vorstellung ist aber nur bedingt realistisch.

Wie zuvor dargelegt, ist die Zuschreibung von Erfolgen und Fehlschlägen beim Kompetenzerleben eine wichtige Komponente beim Aufbau von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Der Grundstein der Attributionstheorie wurde Mitte des 20. Jahrhunderts mit den Werken von Fritz Heider gelegt (Reeder, 2013, S. 96). „Fundamentally, attribution theorists emphasize that individual’s *interpretation* of their achievement outcomes, rather than motivational dispositions or actual outcomes, determine subsequent achievement strivings” (Eccles & Wigfield, 2002, S. 117, Hervorh. d. Aut.). Im günstigsten Falle werden Misserfolge auf zeitlich nicht stabile und gut kontrollierbare (*internal locus of control*), Erfolge auf zeitlich stabile Variablen zurückgeführt.¹⁷ Im ungünstigsten Falle werden Misserfolge auf zeitlich stabile und nicht gut kontrollierbare (*external locus of control*), Erfolge auf zeitlich instabile Variablen attribuiert (Rotter, 1966, S. 1; Weiner, Heckhausen, Meyer & Cook, 1972, 240-241).¹⁸ „Des Weiteren stellt

¹⁷ Z.B. Mangelnde Prüfungsvorbereitung (Misserfolg) und Intelligenz (Erfolg).

¹⁸ Z.B. Hoher Anspruch des Lehrers (Misserfolg) und Glück (Erfolg). Der selbstwertdienliche Attributionsfehler beschreibt bei der Ursachenzuschreibung denjenigen Attributionsstil, „in denen dann der eigene Erfolg internal, der Misserfolg aber prinzipiell external attribuiert wird“ (Six & Caspar, 2014, S. 211). So eine Attribution ist in der Regel wünschenswert. Der „Fehler“ der hier begangen wird liegt im kategorischen Ausschließen der Möglichkeit, es gäbe auch personenbezogene Ursachen für den Misserfolg (z.B. mangelnde Anstrengungsbereitschaft).

die Ursachenzuschreibung [...] ein weiteres Schlüsselement für die Herausbildung des Selbstkonzepts dar“ (Gebauer, 2013, S. 47).

Mit dem Selbstkonzept ist wohl die größte Dimension menschlicher Vorstellung von sich selbst eröffnet. Es umfasst die affektive Selbstbetrachtung („Zu was bin ich gut?“) – auch Selbstwertgefühl genannt – und die mehr oder minder objektive Betrachtung der eigenen Performanz („Was kann ich?“). Im Bereich der Schule würde man von einem schulischen oder akademischen Selbstkonzept von Lehrkräften sprechen (Möller & Trautwein, 2015, S. 178–180). Ähnlich den Quellen der Selbstwirksamkeit wird auch das Selbstkonzept durch *temporale* und *kriteriale* Vergleichsnormen determiniert. Anhaltend positive oder negative Erfahrungen über einen bestimmten Zeitraum beeinflussen beide Phänomene ebenso wie die Beurteilung des eigenen Erfolgs an vorgegebenen Standards. Die Ursachenzuschreibung rahmt die Quelle des Selbstkonzepts, zu denen neben den beiden genannten auch noch *soziale*¹⁹ und *dimensionale*²⁰ gezählt werden (ebd. S. 187–188). So wird eine Lehrkraft auf Dauer durch *mastery experience* keine hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung aufbauen, wenn zwar nach eigener Einschätzung eine Unterrichtsstunde gut verlaufen ist, sie aber beispielsweise im Hospitationsunterricht von der Prüfungskommission gegenteiliges kommuniziert bekommt. Die Bewertung des Erfolges geschieht in Relation zu den gesteckten Zielen, seien dies eigene oder fremde. Im Unterschied zur Selbstwirksamkeit sind besonders fachgebundene Selbstkonzepte genereller Natur. „Bei ihnen geht es nicht um die Wahrscheinlichkeit, eine bestimmte konkrete Aufgabe lösen zu können, sondern etwa um die eigenen Fähigkeiten in einem Unterrichtsfach“ (ebd. S. 193). Auch die soziale Vergleichsnorm spielt bei der Selbstwirksamkeit eine untergeordnete Rolle. Wie wirksam sich eine Lehrkraft in Bezug auf ein bestimmtes Problem einschätzt, geschieht frei von der Einschätzung der Kollegen (ebd. S. 190).²¹ Selbstkonzept wie Selbstwirksamkeit stehen in enger Verbindung zur Leistung.

Der *skill-development*-Ansatz basiert dabei auf der kausalen Wirkung vom Selbstkonzept zur Leistung. Der *self-enhancement*-Ansatz nimmt das umgekehrte Verhältnis an. Zusammenfassend geht man von einer empirisch belegten Wechselwirkung beider Ansätze aus (ebd. S. 193), die der Reziprozität der Selbstwirksamkeit und ihrer Folgen sehr ähnlich sind (Abbildung 1). Steht auf der einen Seite die Lehrer-Selbstwirksamkeit als abhängige Variable, unter-

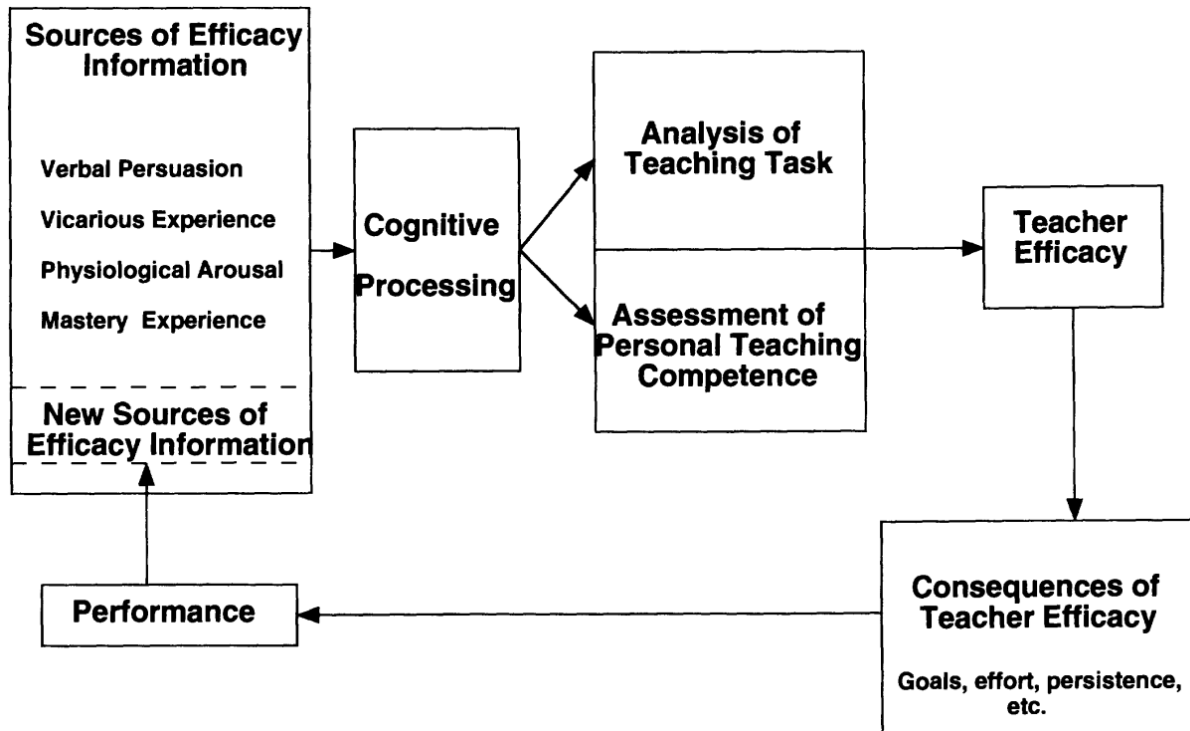
¹⁹ Der Vergleich mit der Leistung von Kollegen.

²⁰ Der Vergleich mit den eigenen Leistungen in anderen Fächern.

²¹ Die soziale Vergleichsnorm ist nicht mit der kollektiven Selbstwirksamkeit zu verwechseln.

liegen die aus ihr folgenden Handlungen (*performance*) wiederum der evaluativen Bewertungen hinsichtlich der Bewältigung weiterer Handlungsschwierigkeiten. Sie wird sodann zur abhängigen Variable und der Kreislauf perpetuiert sich.²²

Abbildung 1: Kreislauf der Lehrer-Selbstwirksamkeit (Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998, S. 228)



(Nachdruck ohne Genehmigung erlaubt / no permission for reprint required)

Zusammengeführt werden Attribution, Handlungs-Ergebnis-Erwartungen und Selbstwertgefühl in ein finales Makro-Konstrukt eingeordnet: Optimismus (Herzberg, 2014, S. 1198).

Selbstwirksamkeitserwartungen sind in ein weit ausgebreitetes Geflecht lerntheoretischer, psychologischer und sozialer Theorien und Modelle eingebettet, die mit gebotener Trennschärfe beschrieben werden müssen (Chen, Gully & Eden, 2004). Die Suche nach dem Stein des Anstoßes, also *der* unabhängigen Variablen, ist der wiederholte Versuch der Quadratur des Kreises.

²² Unterstützt wird der Kreislauf auch durch Befunde aus der jüngeren Neurowissenschaft (Markman & Dyczewski, 2013, S. 407–408). Erinnerungen an Vergangenes und mögliche Zukunftsszenarien involvieren demnach ähnliche kognitive Gedächtnisprozesse.

3.2 Empirische Befunde zu den Folgen von Selbstwirksamkeit

Für vier schulbezogene Bereiche werden im Folgenden Aussagen bezüglich des Verhältnisses von Lehrer-Selbstwirksamkeit und dem jeweiligen Untersuchungsfeld getroffen. Die gesichteten Studien sind als Abbild vergangener und gegenwärtiger Forschungsschwerpunkte ausgewählt. Sie werden ergebnisfokussiert vorgestellt. Trotz umfangreicher Recherche in einer Vielzahl von Datenbanken²³, erhebt die Zusammenfassung nicht den Anspruch auf Vollständigkeit. Diese Einschränkung ergibt sich aus dem Zusammenspiel der schieren Größe des Literaturkorpus, dem Umfang der Arbeit und der zur Verfügung stehenden Zeit.²⁴ Das primäre Ziel ist es daher, bedeutende Forschungsfragen und empirische Befunde zusammenzuführen. Der so geschaffene Überblick kann und soll als Ausgangspunkt zur Orientierung dienen.

Zwei weitere Anmerkungen gilt es vorab zu beachten: Die in der Kapitelüberschrift implizierte Kausalität von Selbstwirksamkeit als unabhängiger, und der durch sie bedingten Merkmale als abhängige Variablen, trifft nur bedingt zu. Die Mehrzahl der Studien, so sie überhaupt von Kausalitäten sprechen, verstehen die Zusammenhänge nicht als empirische ‚Einbahnstraßen‘. So kann auch die empfundene Selbstwirksamkeit durch äußere Umstände beeinflusst werden. Weiterhin sind einige Studien mehrfach aufgeführt, da sie entsprechend mehrere Effekte untersuchen.

3.2.1 Gesundheit

Dass mit dem Lehrerberuf ein erhöhtes Stressempfinden bis hin zum inflationär vielzitierten Burnout einhergeht, ist kein Geheimnis. Im Vergleich mit anderen Berufsgruppen geben Lehrkräfte an, besonders starken emotionalen Anforderungen ausgesetzt zu sein. In der Gesamtzahl an Anforderungen unterschieden sie sich aber nicht wesentlich von anderen Tätigkeiten (Lincke, Vomstein, Haug & Nübling, 2013, S. 83–84; Nübling, Vomstein, Haug & Nübling, 2012, S. 38).

Durch die Potsdamer Lehrerstudie wurde (Schaarschmidt, 2005, 2006) der alarmierende Befund bekannt, dass nur 17 % der befragten Lehrkräfte ein gesundes Bewältigungsmuster aufwiesen, welches sich vor allem durch sehr geringe *Resignationstendenzen* und hohe *Offensive*

²³ Z. B. FIS-Bildung, ERIC, Sage Journals Online, PsycINFO, PSYINDEX und Sowiport.

²⁴ Drei Beispiele illustrieren diesen Punkt: Die im deutschsprachigen Raum bekannteste Literaturdatenbank der Erziehungswissenschaft, *FIS-Bildung*, listet unter „Selbstwirksamkeit*“ als Titel 135 Publikationen auf. Die Datenbank *Sage Journals Online* produziert unter „self-efficacy“ als Titel in der Suchmaske 837 Veröffentlichungen. Erfasst sind hier alleine 480 Zeitschriften der Geistes- und Sozialwissenschaften. Die auf die Psychologie und ihre Nachbardisziplinen ausgerichtete Bibliographie-Datenbank *PsycINFO* generiert unter der entsprechenden Eingabe bemerkenswerte 8.908 Ergebnisse. Grundlage sind hier ca. 2.500 internationale Zeitschriften (Stand: März 2016).

Problembewältigung auszeichnet. Aufaddiert verfügen 59 % der Lehrkräfte über Selbstwirksamkeitserwartungen, die gesundheitliche Anfälligkeit wahrscheinlicher werden lassen (Schaarschmidt & Kieschke, 2007, S. 84–85). Weitere Studien belegen den positiven Zusammenhang aus niedrigem Selbstwirksamkeitsempfinden und Burnout-Gefahr (Abele & Candova, 2007; Schmitz, 2001; Schmitz & Schwarzer, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2010; Wang, Hall & Rahimi, 2015). Individuelle Selbstwirksamkeit vermag darüber hinaus künftiges Erschöpfungserleben um bis zu zwei Jahre vorauszusagen. Für die kollektive Selbstwirksamkeit gilt dies mit Einschränkungen (Schmitz & Schwarzer, 2002).

Die Richtung der Kausalität scheint in der Tendenz eher von der Selbstwirksamkeit zur Erschöpfung zu führen (Satow & Bäßler, 1998; Schwarzer & Schmitz, 1999; Schwarzer & Warner, 2011). Als Gegenmaßnahme zu so einer Überforderung haben sich langfristig angelegte Fördermaßnahmen als wirksam erwiesen (Jerusalem et al., 2007). Voraussetzung ist, dass die Teilnehmenden gewillt sind, an ihnen zu partizipieren und Vertrauen in die Maßnahme haben (Sieland, 2007).

Länderübergreifend liegen Evidenzen für eine hohe Korrelation zwischen der allgemeinen Selbstwirksamkeit (*General Self Efficacy*) von Lehrkräften und der Arbeitszufriedenheit vor (Luszczynska, Gutiérrez-Doña & Schwarzer, 2005; Moè, Pazzaglia & Ronconi, 2010). Können Lehrkräfte, so die Vermutung, Gestaltungsprozesse erfolgreich im Team umsetzen, reduzieren sich externe Anstrengungen. Die Schulentwicklung als „systematische Weiterentwicklung von Einzelschulen“ (Dedering, 2012, S. 6) erfordert solche kollektiven Anstrengungen. Die Bereitschaft, überhaupt Reformen in Angriff zu nehmen, kann aber kaum über die kollektive Selbstwirksamkeit von Kollegien, wohl aber über die der Schulleitung erklärt werden (Zlatkin-Troitschanskaia & Förster, 2012).

Ähnlich ambivalent bleibt auch der Schulstandort als Katalysator für die Ausbildung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Mit steigender Verstärkung ist eine Zunahme externer Anforderungen anzunehmen. Umso erstaunlicher ist es, dass angehende Lehrkräfte gerade in vermeintlich stressvoller Umgebung einen Anstieg ihrer individuellen Selbstwirksamkeit verzeichnen können (Knoblauch & Woolfolk Hoy, 2008). Die mit bestimmten Schulstandorten assoziierten Vor- und Nachteile müssen also nichts zwangsweise Prädiktor für hohe oder niedrige Selbstwirksamkeit sein. Tschannen-Moran und Woolfolk Hoy (2007) konnten hingegen keinen Einfluss des Schulumfeldes auf die Selbstwirksamkeit feststellen.

3.2.2 Unterrichtsqualität

Was ist guter Unterricht? Komplexität und Unsicherheit schulischer Lehr-Lern-Settings (Kurtz, 2009; Lüsebrink, 2002), zu lösende Berufsaufgaben (Keller-Schneider & Hericks, 2011) und das konstitutive Ausbalancieren widerstreitender pädagogischer Handlungsoptionen (Helsper, 2010) konterkarieren eine rezeptartige Beantwortung der Frage. Verlockend ist der Checklistencharakter von Empfehlungen gleichwohl. Dies gilt auch und umso mehr für großangelegte Untersuchungen wie die „Hattie-Studie“ (Brügelmann, 2014). Die hier gesichteten Studien beschränken sich auf wenige Variablen, die teilweise einzeln, teilweise aggregiert zur Unterrichtsqualität in Verbindung mit den Dimensionen der Lehrer-Selbstwirksamkeit gesetzt werden.

Unterrichtsqualität (*instructional quality*), operationalisiert durch kognitive Aktivierung (*cognitive activation*), Klassenmanagement (*classroom management*) und individuelle Lernunterstützung (*individual learning support*), ist hoch korrelativ mit der Lehrer-Selbstwirksamkeit nach Eigen- und Fremdeinschätzung durch Schüler. Interessanter ist der ein Blick auf die Kausalbeziehungen. Die These, nach der hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als reliabler Prädiktor für hohe Ausprägungen bei Unterrichtsqualität dienen, wurde nicht bestätigt. Es ist vielmehr so, dass nach Lehrer- und Schülereinschätzung Klassenmanagement über Unterschiede in der Selbstwirksamkeit aufzuklären vermag und nach Schülereinschätzung sich auch eine Kausalbeziehung von der kognitiven Aktivierung zur Selbstwirksamkeit finden lässt (Holzberger, Philipp & Kunter, 2013). Die Wirkrichtung von der Lehrer-Selbstwirksamkeit zur kognitiven Aktivierung konnten auch Voss und Kollegen (2014) nicht nachweisen. In der Meta-Analyse von Zee und Koomen (2016) finden sich mit Ausnahme der Längsschnittstudie von Holzberger, Philipp und Kunter (2013) 17 Korrelationsuntersuchungen der Lehrer-Selbstwirksamkeit und Verhaltenssteuerung. Sie belegen durchweg ein Auftreten von hoher Selbstwirksamkeit und effektiver Verhaltenssteuerung. Bezüglich der Voraussagbarkeit der Unterrichtsqualität durch Lehrer-Selbstwirksamkeit kommen Küsting, Neuber und Lipowsky (2016) für 203 Lehrkräfte in Deutschland in einer der wenigen weiteren längsschnittlichen Untersuchungen zu einem anderen Ergebnis. Über zehn Jahre blieben Selbstwirksamkeitserwartungen stabil und sagten für alle drei Sub-Dimensionen, auch kognitive Aktivierung, Unterschiede voraus. Unerwartet ist der Befund bei Kocher (2014), wonach es nicht die spezifischen, sondern allgemeinen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Lehrkräfte sind, die die Varianz in der wahrgenommenen Unterrichtsqualität zu verschiedenen Messzeitpunkten am besten aufzuklären vermögen.

Die reziproke Beziehung wird bei den Variablen der Selbstwirksamkeit und Unterrichtsqualität besonders deutlich. Über Zeit bedingen sich beide Merkmale gegenseitig, wobei keine

eindeutige Wirkrichtung auszumachen ist. Dies liegt hauptsächlich an den wenigen Längsschnittstudien. Für die Unterkategorie der kognitiven Aktivierung ist das Bild uneinheitlich. Sie scheint eher Ursache für, denn Effekt von Lehrer-Selbstwirksamkeit zu sein. Generell korrelieren Lehrer-Selbstwirksamkeit und die Facetten des Klassenmanagements miteinander. Auch das Fehlen positiven Klassenklimas muss sich nicht notwendigerweise auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Schüler auswirken (Kolbe, Jerusalem & Mittag, 1998; Mittag, Kleine & Jerusalem, 2002).

3.2.3 Leistung

Wenn Deutschland gemeinhin als moderne Industrie- und (Dienst-)Leistungsgesellschaft gehandelt wird, verdeckt der explizite Leistungstopos die sozialen Selektionsmechanismen an allen Gelenkstellen im Bildungssystem. An anderer Stelle haben nationalen und internationalen Vergleichsuntersuchungen vielfach dokumentiert, dass hierzulande eben nicht nur nach Leistung, sondern nach Herkunft und Milieu selektiert wird (Becker, 2009; Berkemeyer et al., 2014; Ehmke, Hohensee, Heidemeier & Prenzel, 2004; Ehmke & Jude, 2010; Faust & Roßbach, 2014; Kratzmann & Schneider, 2009; Maaz, Baeriswyl & Trautwein, 2011; Müller & Ehmke, 2013; Mutz, 2006; Prenzel, 2004; Stubbe, Bos & Hornberg, 2008).

Fraglich ist, ob die individuelle (Ross, 1992) oder die allgemeine (Luszczynska et al., 2005) Lehrer-Selbstwirksamkeit stärker mit der Schülerleistung einhergeht. Die Kausalität scheint dabei eher von der wahrgenommenen Selbstwirksamkeit zur Leistungsausprägung zu verlaufen (Mittag et al., 2002; Ross, 1992). Auch für die gesteigerte Leistungsbereitschaft der Lehrkräfte, etwa in Form von Unterrichtsplanung, Umsetzung von Schülerfeedback, außerunterrichtlichen Engagements, Binnendifferenzierung oder dem Einsatz innovativer Methoden (Chan, 2008; Ditton & Arnold, 2004; Schwarzer & Warner, 2011; Tschannen-Moran & McMaster, 2009; Wan, 2016), gilt die Selbstwirksamkeit als Gelingensbedingung. Wie aber wirken sich hohe individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartungen auf Seiten der Lehrenden auf die Schülerleistungen aus?

Eine besondere Rolle spielt die kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugung. Als latente Variable in Kombination mit dem Vertreten einer Leistungsmaxime und Vertrauen in Schüler und deren Eltern²⁵, wirkt sie förderlich auf die Leistungen in den Naturwissenschaften und noch förderlicher auf Leistungen im Lesen, Schreiben und Sozialkunde (Hoy, Tarter & Woolfolk Hoy, 2006). Sie verfügt über wesentlich mehr Aufklärungskraft als soziodemographische und

²⁵ Hier zusammengefasst als *academic optimism*.

geschlechtliche Merkmale für unterschiedliche Leistungen in Mathematik und Lesen, wie von Goddard, Hoy und Woolfolk Hoy (2000) für den Grundschulbezirk einer amerikanischen Großstadt im Mittleren Westen nachgewiesen wurde. Kitsantas, Cheema und Ware (2011) bestätigen, dass Leistungsunterschiede, die sich aus Geschlecht und Herkunft speisen, auf Schülerseite mit steigender Selbstwirksamkeit tendenziell nivelliert werden können. Hohe individuelle Lehrer-Selbstwirksamkeit und Schülercoaching korrelieren ebenfalls mit besseren Leistungen (Ross, 1992). Die Bedeutung individueller und kollektiver Lehrer-Selbstwirksamkeit für die Lernleistung der Schüler kann nicht zu hoch eingeschätzt werden. Sie moderieren Lernprozesse und befähigen Schüler selber über ihr Lernen zu reflektieren, um so selbstbestimmt und autonom ihre Lernprozesse verwalten zu können. Milieubedingter Bildungsbenachteiligung kann durch sie entgegengewirkt werden. In conclusio: „Collective teacher efficacy perceptions are predictive of student achievement“ (Goddard et al., 2000, S. 501) oder in anderen Worten: „Auf den Lehrer kommt es an“ (Lipowsky, 2006, S. 47).

3.2.4 Inklusion

Der Großteil der vorliegenden Studien ist in den letzten drei Jahren entstanden und fokussiert vorwiegend weibliche Grundschullehrkräfte. Generell korrelieren Selbstwirksamkeit und inklusive Überzeugungen stark miteinander (Kopp, 2007).²⁶ Von Vorbereitungsseminaren profitieren insbesondere angehende Lehrkräfte mit sehr hohen und sehr niedrigen Ausprägungen beider Variablen (Kopp, 2009). International ist das Bild solcher Vorbereitungskurse ambivalenter, tendiert aber im Allgemeinen zur Bestätigung nationaler Studien (Carroll, Forlin & Jobling, 2003; Forlin, Sharma & Loreman, 2014; Roll-Peterson, 2008; Sharma & Sokal, 2015; Woodcock, Hemmings & Kay, 2012). Mitunter werden auch keine nennenswerten Veränderungen der Inklusions- und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen durch Seminare und Praktika berichtet (Hadadian & Chiang, 2007).

Schulentwicklungsprozesse, wie die inklusive Beschulung, betreffen neben Lehrkräften und Schülern auch die Schulleitung. Für 501 Lehrkräfte und 79 Schulleiter an Grundschulen in Nordrhein-Westfalen können über die Rolle der Schulleitung Unterschiede zwischen den Kollegien bezogen auf kollektive Selbstwirksamkeit und Einstellungen zu Inklusion erklärt werden. Gegenseitige Einflussnahme von Schulleitung und Kollegien wird nicht ausgeschlossen

²⁶ Einstellungen bzw. Überzeugungen (*beliefs*) und Selbstwirksamkeit sind keine Synonyme. Sie werden konzeptuell anders verstanden und anders erfasst. Als Einstellung zur Inklusion werden jene Aussagen gefasst, wie Lehrkräfte im Allgemeinen über Inklusion denken. Dem gegenüber beziehen sich Fragen der Lehrer- und kollektiven Selbstwirksamkeit auf den Glauben, mit den Erfordernissen inklusiver Beschulung auch erfolgreich umgehen zu können (ebd. S. 7–8).

(Urton, Wilbert & Hennemann, 2014, S. 11–13). In einer weiteren Untersuchung von 618 Grundschullehrkräften im selben Bundesland wiesen die Autoren nach, dass die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Kollegium zu erklären vermag, wieso sich Kollegien bezüglich individueller und kollektiver Selbstwirksamkeit, ihrer allgemeinen Einstellung zu Inklusion und Erfahrungen in inklusivem Unterricht unterscheiden (Urton, Wilbert & Hennemann, 2015, S. 152–153). Durch ein Mehrebenen-Regressionsmodell wurde darüber hinaus festgestellt, dass beide Arten der Selbstwirksamkeit und die Berufserfahrung *des Kollegiums* Unterschiede in individueller und kollektiver Einstellung zur Inklusion aufsummiert zu über 50 % erklären können (ebd. S. 153–154, Hervorh. d. Aut.).

Selbstwirksamkeitsüberzeugungen können überdies sowohl einen direkten Einfluss auf die Einstellung zu Inklusion ausüben, wie auch indirekt über die Motivation vermittelt. Hellmich und Görel (2014) ermittelten für 201 Primarlehrkräfte durch kausale Pfadmodellierung, dass Unterschiede in Bezug auf die eigene inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung von der Motivation und der Auffassung von Inklusion²⁷ zu gut einem Fünftel erklärt werden können, nicht aber von Einstellungen zur Inklusion oder der Erfahrungen in diesem Unterrichtsetting. Von größerer Bedeutung ist aber der Befund, dass Unterschiede in der Einstellung zu Inklusion selber stark von der Selbstwirksamkeit beeinflusst werden, die ihrerseits stark mit den Erfahrungen im inklusiven Unterricht und der allgemeinen Auffassung von Inklusion in reziproker Kausalität stehen (ebd. S. 237). Die länderübergreifend verbindende Bedeutung der Erfahrung als Prädiktor für die Selbstwirksamkeit konnte auch für 1991 Lehrkräfte in China, Finnland und Südafrika bestätigt werden (Malinen et al., 2013). Dies spricht, wie auch schon bei Urton, Wilbert und Hennemann (2015, S. 155) angeregt, für mehr Praxiserfahrung der Lehrkräfte in Beruf und Hochschulausbildung, da positive Erfahrungen in ‚geschützten‘ Settings wie Praktika und, mit Abstufungen, dem Vorbereitungsdienst, sich positiv auf die Selbstwirksamkeit auswirken. Einmal etabliert, weisen Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen große Stabilität über Zeit auf (Bosse et al., 2016; Kopp, 2007). Didaktisch kann das zur Folge haben, dass unter den Lehrkräften, die eine Unterrichtssituation als inklusiv wahrnehmen, sich diejenigen stärker auf die Vermittlung des Stoffs konzentrieren, die über eine geringe Selbstwirksamkeit im inklusiven Unterricht verfügen (Knigge & Rotter, 2015, S. 231–234).

²⁷ Entgegen der vorherigen Studien, sind Auffassung von Inklusion und Einstellungen zu Inklusion nicht identisch und wurden entsprechend unterschiedlich erfragt. Einstellungen beziehen sich mehr auf die individuelle Ebene, wohingegen Auffassungen größer und normativ-aufgeladener verstanden werden. Bspw.: „Inklusion bedeutet, jedem Kind oder Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf barrierefreie Bildung zu ermöglichen“ (ebd. S. 234).

Als Gegenspieler inklusiver Selbstwirksamkeit haben sich Vorurteile (*negative stereotypes*) und gruppenbezogene Angst (*intergroup anxiety*) herausgestellt, welche ebenfalls durch unmittelbaren Kontakt mit behinderten Schülern (*close contact*) entgegengewirkt werden kann (Crowson & Brandes, 2014, 173-175; Loreman, Sharma & Forlin, 2013, S. 41). Auch Einstellungen zum inklusiven Unterricht korrelieren signifikant positiv mit der Erfahrung in Inklusionssettings (Bosse & Spörer, 2014, S. 292).

3.3 Die Entwicklung von Selbstwirksamkeit im zeitlichen Verlauf

Eine positive Einstellung zum Fach und generelles Interesse werden disziplinübergreifend häufig (Kauper et al., 2012; Klusmann, Trautwein, Lüdtke, Kunter & Baumert, 2009; Meinhardt, Krey & Rabe, 2013; Neugebauer, 2013; Pohlmann & Möller, 2010) und mit großer zeitlicher Stabilität (Scheller, Isleib & Sommer, 2013) als Studienwahlmotive genannt. Auch der Glaube an die Wirksamkeit im Unterricht spielt eine wichtige Rolle für die Aufnahme eines Studiums (Billich-Knapp, Künsting & Lipowsky, 2012; Patrick, Care & Ainley, 2011) oder einer Ausbildung (Zimmermann & Skrobanek, 2015). Im Schonraum von Unterrichtspraktika können Studierende an Selbstwirksamkeit gewinnen (Martins, Costa & Onofre, 2015; Stewart, Allen & Bai, 2011), um am Ende ihrer Ausbildungszeit über Professionswissen und ausgeprägte Überzeugungen zu verfügen. Soweit die Theorie. Erfreulich ist, dass die noch vor zehn Jahren bemängelte Lücke echter Längsschnittstudien (Woolfolk Hoy & Spero, 2005) begonnen hat sich zu schließen, wie die Aktualität der nachfolgenden Studien belegt.

Beim Berufseinstieg als Erstkontakt mit dem Schulsystem kann die Institution verunsichernd wirken (Oser, 1995). Für die Ausbildung gerade kollektiver Selbstwirksamkeit scheint es plausibel, für die Studienzeit und die erste Berufseingangsphase geringe Selbsteinschätzungen anzunehmen (Hecht, 2013). Als geflügeltes Wort hat sich für dieses Neuland der Begriff des „Praxischocks“ entwickelt, welcher mit „Veränderungen von Einstellungen und Verhalten sowie Stress bzw. Burnout-Symptome als Resultat der ersten Konfrontation mit der unterrichtlichen Praxis“ (Klusmann, Kunter, Voss & Baumert, 2012, S. 276) einhergeht. Auf dem langen Weg vom Novizentum zum Experten gehen Lehrkräfte souverän mit den komplexen Unterrichtsanforderungen um, die „über einen Bestand an professionellem Wissen verfügen, der für die Aufgabenbewältigung gebraucht wird“ (Bromme, 1992, S. 10).

Alles in allem lässt sich eine Verlaufskurve von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen vermuten: Nach einer Phase des konstanten Anstiegs bis zum Höhepunkt im Universitätsstudium, fallen Selbstwirksamkeitserwartungen im Referendariat stark ab und steigen mit dem Übergang in die autonome Berufstätigkeit wieder an.

Erwartungskonform schätzen Referendare und Studierende höherer Semester ihre Lehrer-Selbstwirksamkeit höher ein als Studienanfänger (Schulte, Bögeholz, & Watermann, 2008). Keine signifikanten Unterschiede in der berufsspezifischen Lehrer-Selbstwirksamkeit von Politikstudierenden und -lehrkräften über die drei Stadien der Ausbildung konnten Oberle, Weschenfelder und Weißeno (2013) ermitteln. Für eine Kohorte amerikanischer Grundschullehrkräfte zeigt sich demgegenüber ein unerwartetes Bild: Gerade in der Phase des vermeintlichen „Praxisschocks“ steigen die Werte allgemeiner und berufsspezifischer Selbstwirksamkeit an und sinken in der Phase des Berufseinstiegs, der eigentlichen Kompetenzphase, wieder stark ab. Das abrupte Wegfallen der Betreuung und das Unterschätzen schulischer Abläufe werden als Erklärung herangezogen (Woolfolk Hoy & Spero, 2005). Eine vierjährige Längsschnittstudie belegt für knapp 290 Mathematiklehrkräfte vom Ende des Staatsexamens bis zur ersten Zeit im Beruf einen kontinuierlichen Anstieg berufsbezogener Selbstwirksamkeit auf hohem Niveau (Abele & Candova, 2007). Chan (2008) kommt mit einem quasi-Längsschnittsdesign zu einem ähnlichen Schluss für die allgemeine und berufsbezogene Selbstwirksamkeit für 273 Chinesische Lehrkräfte. Lehrkräfte aus Deutschland, Österreich und der Schweiz hielten in Hechts (2013) Studie mit leichten Abstrichen bei der kollektiven Selbstwirksamkeit, vom Referendariat an das hohe allgemeine und berufsspezifische Selbstwirksamkeitsniveau aufrecht. Unterschiede zu erfahrenen Lehrkräften wurden nicht festgestellt. Dieselbe Entwicklung stellte Kocher (2014) für Lehrkräfte aus der Schweiz fest, wobei die Selbstwirksamkeit der berufserfahrenen Lehrkräfte höher ausgeprägt war. Kollektive Selbstwirksamkeit scheint überdies nicht mit den Berufsjahren zu korrelieren (Schwarzer & Schmitz, 1999).

Bei der Interpretation ist aufgrund unterschiedlicher Hochschulsysteme und Referendariate Vorsicht geboten. Fest steht, der Abfall der Selbstwirksamkeit im Vorbereitungsdienst konnte nicht bestätigt werden. Vielmehr zeigen sich Evidenzen für einen kontinuierlichen Anstieg allgemeiner und berufsbezogener Lehrer-Selbstwirksamkeit über die Studiums-, Ausbildungs- und Berufsphase. Der Vergleich mit erfahreneren Lehrkräften fiel uneinheitlich aus. Für die Entwicklung kollektiver Selbstwirksamkeit kann wegen mangelnder Datengrundlage keine Aussage getroffen werden.

3.4 Operationalisierung

Die Operationalisierung, also die Umsetzung der zu untersuchenden Art der Selbstwirksamkeit in ein Messinstrument, ist Gegenstand dieses Kapitels. Gängige Instrumente werden für die allgemeine Selbstwirksamkeit (*General Self Efficacy*), berufsspezifische/bereichsspezifische

sche/domänenspezifische Lehrer-Selbstwirksamkeit (*Teacher Self Efficacy*), kollektive Selbstwirksamkeit (*Collective Self Efficacy*) und für die Selbstwirksamkeit in einigen wenigen Schulfächern vorgestellt.²⁸

Während auf eine lange Tradition systematischer Erfassung allgemeiner, berufsspezifischer und kollektiver (Lehrer-)Selbstwirksamkeit zurückgegriffen werden kann, steckt die fachspezifische Entwicklung und Erprobung von Instrumenten noch in den Kinderschuhen. Die Chronologie der Entwicklungslinien und ihrer Verbreitung ist eine gekürzte Zusammenstellung aus Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy und Hoy (1998), Tschannen-Moran und Woolfolk Hoy (2001), Schmitz und Schwarzer (2002) und Labone (2004). Aktuellere Entwicklungen, insbesondere die fachspezifische Ausrichtung, werden ergänzt. Soweit verfügbar, sind die Fragebatterien dem Anhang beigelegt.

Ihren Anfang nahm die Messung der Lehrer-Selbstwirksamkeit in den 1970er Jahren. In Anlehnung an die *Political Efficacy Scale (PES)* von Campbell, Gurin und Miller (1971) (Tabelle 10)²⁹, konstruierten Barfield und Burlingame (1974) aus der Messung der „Politischen Selbstwirksamkeit“ von Campbell und Kollegen erstmalig eine Skala, der sie den Namen *Teacher Self Efficacy (TES)* gaben. Sie war ein „5-Item instrument used to measure a person’s sense of powerlessness to change their situation“ (ebd. S. 8). Das von Trentham, Silvern und Brogdon (1985) entwickelte 10-Item-Messinstrument knüpft abermals an die *Political Efficacy Scale* an.

In der Zwischenzeit hatten sich zwei empirische Untersuchungsrichtungen herausgebildet. Die eine fußte eher auf der sozialen Theorie des Modelllernens (*social learning theory*), wie sie der amerikanische Psychologe Julian B. Rotter (1966) – aber auch Albert Bandura (1976) – vertraten. Die andere bezog sich primär auf die psychologische Theorie des sozial-kognitiven Lernens (*social cognitive theory*) von Bandura (1979, 1986, 1997, 2001).³⁰ Zunächst soll erstere in den Blick genommen werden. Eine Forschungsgruppe des Think Tanks Research AND Development (RAND) nahm Rotters Theoriekonzept als Ausgangsbasis für die Erstellung eines umfangreichen Fragebogens zum Verhältnis von Lehrermerkmalen und der Leseleistung von Sechstklässlern für Schulen in Los Angeles (Armor et al., 1976). Den Lehrkräften wurden

²⁸ Zur Erinnerung: Die Termini „(berufs-)spezifische/bereichsspezifische/domänenspezifische“ Lehrer-Selbstwirksamkeit sind de facto Tautologien, da es sich hier um die Selbstwirksamkeitserwartungen in einem designierten Berufsfeld – dem des Lehrers – handelt. In den vorangegangenen Studien war besonders dann von individueller Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung die Rede, wenn in Abgrenzung von der kollektiven analysiert wurde (Schmitz & Schwarzer, 2002, S. 194–195).

²⁹ Da die folgenden Messinstrumente dem Anhang beigelegt sind, sich also hinter den Tabellen in Kap. 4.2 Ergebnisse befinden, beginnt die Nummerierung mit Tabelle 10, anstatt mit Tabelle 1. Tabelle 1–9. Beziehen sich auf den empirischen Teil der Arbeit in Kap. 4.2 Ergebnisse.

³⁰ Zu den Unterschieden, siehe Kap. 3.1 Selbstwirksamkeitserwartung nach Bandura.

zwei Fragen zu ihrer Selbstwirksamkeit gestellt (Tabelle 11). Im Kern wurde ermittelt, ob Lehrkräfte den Grund für gute oder schlechte Schülerleistungen eher extern attribuieren (*General Teacher Efficacy*) oder die Gründe in sich selber suchen (*Personal Teacher Efficacy*). Zusammengefasst wurden die GTE und PTE als *Teacher Efficacy (TE)* (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001, S. 784–785).³¹ Die Dimensionalisierung von Lehrer-Selbstwirksamkeit mit nur zwei Skalen hat gleichsam Verbreitung (Gibson & Dembo, 1984), wie Kritik (Soodak & Podell, 1996) erfahren. Aufbauend auf Rotter und den RAND-Items erstellte Guskey (1981) seine Skala zur *Responsibility for Student Achievement (RSA)*, in der Lehrkräfte anhand von nun 30 Items ihre Verantwortlichkeit für die gezeigte Schülerleistung einschätzen sollten (Tabelle 12). Im zeitlichen Rahmen nur weniger Jahre entwickelten Rose und Medway (1981) das 28-Item-Instrument *Teacher Locus of Control (TLC)* (Tabelle 13), Ashton und Kollegen (1982) die siebenstufige *Webb Scale* und Greenwood, Oljnik und Parkay (1990) weitere Instrumente, die in Teilen auf dem RAND-Design, in Teilen auf der TLC und der *Webb Scale* aufbauten. Am stringentesten war das Messinstrument von Raudenbush, Rown und Cheong (1992), welches lediglich ein einziges Item abfragte: „To what extent do you feel successful in providing the kind of education you would like to provide for this class?“ (ebd. S. 156). Letztlich schaffte es keines der Instrumente sich zu etablieren (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001, S. 786–787).

Der ausschlaggebende Artikel für die zweite Untersuchungsrichtung war Banduras *Self Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change* (1977). Die Symbiose der beiden RAND-Items mit der sozial-kognitiven Theorie Banduras zur *Teacher Efficacy Scale (TES)* vollzogen Gibson und Dembo (1984). Im englischsprachigen Raum ist das Messinstrument der Autoren mit immerhin 30 Items (Tabelle 14) „neben den beiden RAND-Items, das heute immer noch meistverwendete Instrument zur Erfassung von Selbstwirksamkeit bei Lehrern“ (Schmitz & Schwarzer, 2002, S. 194). Die Validität wurde trotz der Akzeptanz häufig in Zweifel gezogen. Empirisch messe das Instrument nicht, was es theoretisch zugrunde lege, weshalb es zunächst auf 16 (Soodak & Podell, 1993) (Tabelle 15), später auf zehn Items (Hoy & Woolfolk, 1993) (Tabelle 16) gekürzt wurde. Hauptkritikpunkt war, dass die Auslegung des ersten RAND-Items, wonach Lehrkräfte den Lernerfolg aufgrund externer Gegebenheiten – *home environment* – kaum zu steuern vermögen, nicht der von Bandura aufgestellten Definition der Konsequenzerwartungen (*outcome expectancies*) entspräche (Soodak & Podell, 1996,

³¹ Wenn im deutschen Sprachraum von der Lehrer-Selbstwirksamkeit die Rede ist, ist damit die *Personal Teacher Efficacy* gemeint (Schmitz & Schwarzer, 2002, S. 193).

S. 402).³² Zweifellos sind die Selbstwirksamkeitserwartungen prognostische Überzeugungen für zukünftiges Handeln. Nach Bandura sind die erwarteten Ergebnisse dieser Handlungen aber dem Vertrauen in die eigenen Kompetenzen und eben nicht den äußeren Gegebenheiten zuzuschreiben. Vielmehr handelt es sich, wie nachfolgende Untersuchungen gezeigt haben, um einen weiteren Faktor zusätzlich zu den beiden RAND-Items (Soodak & Podell, 1996, 402, 408). Es handelt sich bei der theoretischen Diskrepanz aber keineswegs um einen Einzelfall. Von den 218 untersuchten Studien im Zeitraum von 1998 bis 2009 verwendeten nur etwas mehr als die Hälfte Messinstrumente, die kongruent zu Banduras Selbstwirksamkeits-Theorie waren (Klassen, Tze, Betts & Gordon, 2011, S. 36). Bandura selbst erstellte zu einem unbekanntem Zeitpunkt ebenfalls ein 30-Item Instrument mit sieben Subskalen (Bandura, 2006).³³ Praktische Anwendung fand es aber nie (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001, S. 791). Es diente hingegen als Ausgangspunkt für ein 24-Item-Messinstrument, welches an drei Subskalen unterteilt, und durch mehrfache Tests an Lehrkräften der Ohio State University hohe Reliabilität und Validität erzielte (Tabelle 17). Es erhielt entsprechend den Namen *Ohio State Teacher Efficacy Scale (OSTES)* (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001, S. 796–803). Mittlerweile ist die in *Teacher Sense of Efficacy Scale (TSES)* umbenannte Skala das Instrument, welches die größte Genauigkeit im Rekurs auf Banduras Theorie aufweist und dementsprechend große Verbreitung gefunden hat (George, Richardson & Dorman, 2015, S. 354).³⁴

Das erste Instrument zur Lehrer-Selbstwirksamkeit im deutschsprachigen Raum wurde in enger Anlehnung an die Theorie des sozial-kognitiven Lernens von Schmitz und Schwarzer (2000) entwickelt. Fehler, wie bei Gibson und Dembo, die Handlungs-Ergebnis-Erwartungen im Unterschied zu Bandura extern auslegten, wurden durch eine strikte Trennung von *outcome expectancy* und *self-efficacy* und vereinheitlichte Formulierungen (Tabelle 18) umgangen, woraus eine 10-Item-Skala entstand (ebd. S. 13–14). In ihrer Dissertation beschreibt Schulte (2008), dass die von Schmitz und Schwarzer vorgelegte Skala „nur die Möglichkeit einer relativ generellen, eindimensionalen Erfassung von Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen“ (ebd. S.

³² „The efficacy question is, Do I have the *ability* to organize and execute the actions necessary to accomplish a specific task at a desired level? The outcome question is, *If I accomplish the task at that level, what are the likely consequences?* (Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998, S. 210, Hervorh. d. Aut.).

³³ Vom Nachdruck des Messinstruments wurde aufgrund hoher Gebühren abgesehen.

³⁴ Wiederum eine Korrektur des Modells nehmen Dellinger und Kollegen (2008) vor. Sie unterteilen die Lehrer-Selbstwirksamkeit in *teacher efficacy* und *teacher self-efficacy*. Sie begründen das *Teachers' Beliefs System-Self (TEBS-Self)*. Speziell zu den Kritikpunkten am Instrument von Tschannen-Moran und Woolfolk Hoy, siehe S. 755–756. George und Kollegen, sowie eine Reihe weiterer Autoren verweisen auf Tschannen-Morans und Woolfolk Hoys Artikel *Teacher Efficacy: Capturing and Elusive Construct* aus dem Jahre 2001 als Ursprung der TSES. In besagtem Artikel sucht man aber vergebens nach ihr. Hier trägt sie das Kürzel OSTES. Erst ein Blick auf die Homepage von Woolfolk Hoy verrät: „Because this instrument was developed at the Ohio State University, it is sometimes referred to as the *Ohio State Teacher Efficacy Scale (OSTES)*. We prefer the name *Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES)* (Woolfolk Hoy, 2015, S. 4, Anm. i.O.)

2) biete. Zur Lösung entwickelte die Autorin ein wieder aus 28 Items und fünf Subskalen bestehendes Messinstrument (Tabelle 19), das methodischen Ansprüchen wiederholt genügt hat (ebd. S. 282–284, Schulte, Watermann & Bögeholz, 2011, S. 239–246). Die Multidimensionalität, bei Schulte (2008) durch die fünf Subskalen *Unterrichtsplanung*, *Leistungsbeurteilung*, *Diagnose von Lernvoraussetzungen*, und *Kommunikation und Konfliktlösung*, sowie *Anforderungen des Lehrberufs* (ebd. S. 41–42) operationalisiert, fand überdies mehrfache Bestätigung durch die ebenfalls multidimensional arbeitende *Norwegian Teacher's Self-Efficacy Scale (NTSES)* (Skaalvik & Skaalvik, 2007) und ihre italienische Adaptation (Avanzi et al., 2013).

Es verbleiben Instrumente zur kollektiven, allgemeinen und fachspezifischen Selbstwirksamkeit kurz zusammenzutragen. Der Glaube an die Wirkmacht der Lehrer-Gruppe wurde Ende der 1980er Jahre über Näherungswerte bestimmt (Fuller & Izu, 1986; Newmann, Rutter & Smith, 1989). Je nachdem, ob die Ausprägung im Antwortverhalten von Lehrkräften einer Schule eine geringe oder hohe Standardabweichung aufwies, wurde eine geringe oder hohe kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugung des Kollegiums deduziert (Tschannen-Moran et al., 1998, S. 222). Ein allgemein hin akzeptiertes Modell, wie die *Teacher Sense of Efficacy Scale* für die individuelle Lehrer-Selbstwirksamkeit oder allgemeine Selbstwirksamkeit (Schwarzer & Schmitz, 1999), existierte bis 2002 nicht (Schmitz & Schwarzer, 2002, S. 195) und wurde auch im Rahmen dieser Studie nicht gefunden. Weitere Ansätze, dieses Mal mit eigens entwickelten Skalen, kamen in den 1990er Jahren dazu (Parker, 1994). Baumert und Kunter (2006) verzeichnen aber einen Anstieg kollektiver Selbstwirksamkeitsforschung, sodass mit Zuversicht auf die Entwicklung reliabler und valider Testinstrumente geschaut werden kann. Wie schon mehrfach erwähnt, wurde die 10-Item-Skala (Tabelle 20) zur Erfassung der allgemeinen Selbstwirksamkeit erstmals im Modellprojekt „Selbstwirksame Schule“ von Schwarzer und Jerusalem eingesetzt, internationale Anerkennung erfahren und wurde in mehr als 25 Sprachen übersetzt (ebd. S. 13, 54). Ungenügende Differenz bei den Antwortmöglichkeiten und für diffus befundene Formulierungen veranlassten Beierlein und Kollegen (2014) zur Umgestaltung des Fragebogens (Tabelle 21). Die *Allgemeine Selbstwirksamkeit Kurzskala (ASKU)* wird ihrem Namen gerecht: Sie misst die allgemeine Selbstwirksamkeit mit lediglich drei Items. Die Autoren betonen vor allem den Vorteil der einfachen Einsetzbarkeit aufgrund der vorgenommenen Reduktion im Feld (Beierlein, Kovaleva, Kemper & Rammstedt, 2012, S. 10).

Schließlich wurde die fachspezifische Erfassung in einigen Schulfächern vorangetrieben. Sie lassen sich aber bis zum heutigen Tag an einer Hand abzählen. Die an PISA gekoppelte Kompetenzuntersuchung von Mathematiklehrkräften (COACTIV) und ihre Folgestudie mit

Referendaren (COACTIV-R) messen Selbstwirksamkeitserwartungen als einen Teil motivationaler Orientierungen im eigens entwickelten Kompetenzmodell (Baumert & Kunter, 2011, S. 32). Die Instrumente „beruhen teilweise auf bewährten Instrumenten, teilweise sind sie Erweiterungen oder Adaptionen, teilweise aber auch Neukonstruktionen“ (Löwen, Baumert, Kunter, Krauss & Brunner, 2011, S. 77) die „psychometrisch solide“ (Kunter, Klusmann & Baumert, 2009, S. 155) seien. Die Fragebögen sind leider nicht öffentlich zugänglich. Selbstwirksamkeit im naturwissenschaftlichen Unterricht (*science teaching*) allgemein wurde mit dem *Science Teaching Efficacy Belief Instrument (STEBI-A)* für Lehrer (Tabelle 22) und für Referendare (STEBI-B) (Tabelle 23) erstmalig von Riggs und Enochs (1990a, 1990b) mit 25 und 23 Items untersucht. In Anknüpfung an Badura liegen die theoretischen Konstrukte der Selbstwirksamkeit (hier: *personal science teaching efficacy/PSTE*) und Handlungs-Ergebnis-Erwartungen (hier: *science teaching outcome expectation/STOE*) zugrunde (Bleicher, 2004, S. 385; Riggs & Enochs, 1990, S. 626). Wie die Autoren betonen, ist die Bestimmung der Testgütekriterien ein „never ending process“ (Riggs & Enochs, 1990, S. 634). So waren in den folgenden zwei Jahrzehnten Optimierungen des Instruments und die fachspezifischere Ausrichtung – weg vom allgemein naturwissenschaftlichen Unterricht hin zu bestimmten Fächern – die Folge. Bleicher (2004) entwickelte aus dem STEBI-B-Instrument heraus eine modifizierte Version (Tabelle 24), da sich zwei der Items nach Prüfung sowohl auf die latenten Variablen der Lehrer-Selbstwirksamkeit und Ergebniserwartung bezogen (ebd. S. 385, Hervorh. d. Aut.). Roberts und Henson (2000) kritisierten die generell eher unzureichende Varianzaufklärung der TES, die dem STEBI-B-Instrument zugrunde liegt (ebd. S. 5–6) und entwickelten das *Self-Efficacy Teaching and Knowledge Instrument for Science Teachers (SETAKIST)* (Tabelle 25). Die beiden Items herausnehmend, wurde der STEBI-B-Fragebogen für Mathematiklehrkräfte angepasst (Enochs, Smith & Huinker, 2000). Für das *Mathematic Teaching Efficacy Belief Instrument (MTEBI)* wurde im Wesentlichen das Wort „science“ aus dem ursprünglichen STEBI-B-Messinstrument durch „mathematics“ ersetzt (vgl. Tabelle 23 und Tabelle 26). Ohne nach den fachspezifischen Kompetenzen der Didaktik zu fragen, sei so eine linguistische Abwandlung aber unzulässig. Rabe, Meinhardt und Krey (2012) formulieren dies für das Fach Physik so: „Selbst wenn man in den Items das Wort „science“ durch „Physik“ ersetzt [...], wird aus der Skala noch kein Instrument, das auf verschiedene fachdidaktische Handlungsbereiche fokussiert“ (ebd. S. 302). Gleichzeitig zeigen sie in einer erfolgsversprechenden Pilotierung, dass sich für den Physikunterricht ein solches Instrument entwickeln lässt (ebd. S. 311–312). Eine weitere

Anpassung liegt mit dem *Environmental Education Efficacy Belief Instrument (EEEBI)* auch für Lehrkräfte von Umweltkunde vor (Sia, 1992, S. 8–10).³⁵

Für die Erfassung von Selbstwirksamkeit außerhalb der naturwissenschaftlichen Fächer existieren noch keine Messinstrumente. Eine noch unveröffentlichte Dissertation von Urbach (2012) untersucht die Fach- und Selbstkonzepte von 36 Geschichtslehrern in Nordrhein-Westfalen. Selbstwirksamkeitserwartungen werden hier aber nur als Teil des übergeordneten Selbstkonzeptes gefasst (ebd. S. 4) und das mehrstufige qualitative Methodendesign hat nicht das Ziel einer Item-Generierung. Bereits bestehende Instrumente, etwa von Lipowsky (2003), aus dem mathematischen Bereich (Blömeke, Felbrich & Müller, 2008) oder von Schmitz und Schwarzer (2002) wurden sowohl im Rahmen des PKP-Forschungsprogramms auf Masterstudierende des Lehramtsstudiengangs Politik (Weißeno, Weschenfelder & Oberle, 2015), Politik-Referendare (Weißeno, Weschenfelder & Oberle, 2014), alle drei Ausbildungsphasen vergleichend (Oberle et al., 2013) und Lehramtsstudierende der Geografie (Schweizer & Horn, 2010) angewendet. Die Lexik wurde auf das Themenfeld zugeschnitten, ohne aber eigene Messinstrumente zu entwickeln. Für den fächerverbindenden Unterricht existieren ebenfalls keine Instrumente.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Geschichte der Messinstrumente zur Selbstwirksamkeit einer verästelten Straße von Anknüpfungen, Korrektiven und Weiterentwicklungen gleichkommt. In dieser von ständigen Umwälzungen geprägten Forschungslinie sind einige Instrumente gänzlich aus dem Methodenkanon verschwunden, während sich vereinzelt einige ‚Standards‘ hervorgetan haben. Die Entstehung fachspezifischer Erhebungsinstrumente und Kompetenzmodelle ist zu begrüßen. Gleichzeitig muss konstatiert werden, dass hier die Forschungslücken am größten sind.

3.5 Modelle der Lehrerkompetenz in den Fächern der Gesellschaftslehre

Eine jede Stellenanzeige gibt Anforderungen an potentielle Bewerber vor. Die geforderten *hard* und *soft skills* sind nichts Anderes als Kompetenzerwartungen. Bei Lehrkräften ist dies im Grunde nicht anders. Für eine bestimmte Aufgabe werden bestimmte professionelle Kompetenzen vorausgesetzt.

In der ureigenen Begrifflichkeit der Profession vereinen sich die berufliche Unabhängigkeit, das unmittelbare Zusammentreffen mit den Empfängern der Tätigkeit und die Ausrichtung auf die Stabilität des gesamtgesellschaftlichen Systems. Zudem muss für Professionsberufe eine herausfordernde akademische Qualifikation nach bestimmten Normen erworben und

³⁵ Vom Nachdruck des Messinstruments wurde aufgrund fehlender Kontaktmöglichkeiten zum Autor abgesehen.

nach Gütekriterien beurteilt werden (Kurtz, 2009, S. 45; Stichweh, 1996). Allein der Umstand die Merkmale der Professionalität zu erfüllen genügt freilich nicht, sich als ‚Profi‘ oder Experte zu bezeichnen. Andernfalls wären jedwede Bemühungen zur Verbesserung der Lehrer-Professionalität spätestens nach Beendigung der zweiten Ausbildungsphase hinfällig. Die empirische Forschung kann sich angesichts aufgefächerter Kompetenz-Definitionen und über die Wissensdimension hinausgehenden Kompetenzmodellen nicht auf eine eindimensionale Erfassung beschränken (Maag Merki & Werner, 2011, S. 576). Was den Lehrer als Experten in seiner Domäne kennzeichnet, ist mittlerweile über ein hohes Maß an fachlichem, fachdidaktischen und pädagogischem Wissen, auf berufsbezogene Überzeugungen und motivationale Orientierungen erweitert worden (Baumert & Kunter, 2006, S. 484–485; Lipowsky, 2006, S. 50–55; Reusser, Pauli & Elmer, 2011, S. 478–482). Die Definition von Kompetenzen nach Weinert hat allgemeine Anerkennung gefunden. Er beschreibt Kompetenzen als

die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können (Weinert, 2001, S. 27–28).

Heil (2010) gibt zu bedenken, dass es nicht unproblematisch sei, die Facetten professionellen Handelns gleichsam in einem Kompetenzbegriff umzumünzen. Könne man bei gleichem fachwissenschaftlichem Stand automatisch davon ausgehen, dass, nur, weil eine Lehrperson nicht motiviert ist einen bestimmten Sachverhalt zu erläutern, sie generell nicht so kompetent sei wie ihre Kollegen? Im umgekehrten Falle würde man eine Lehrperson schwerlich für kompetent halten können, wenn sie zwar motiviert sei über ein Thema zu sprechen, ihr aber basale Kenntnisse der Materie fehlen (ebd. S. 11). Unter Einbezug der Kritik sollen im Folgenden Kompetenzen verstanden werden, als

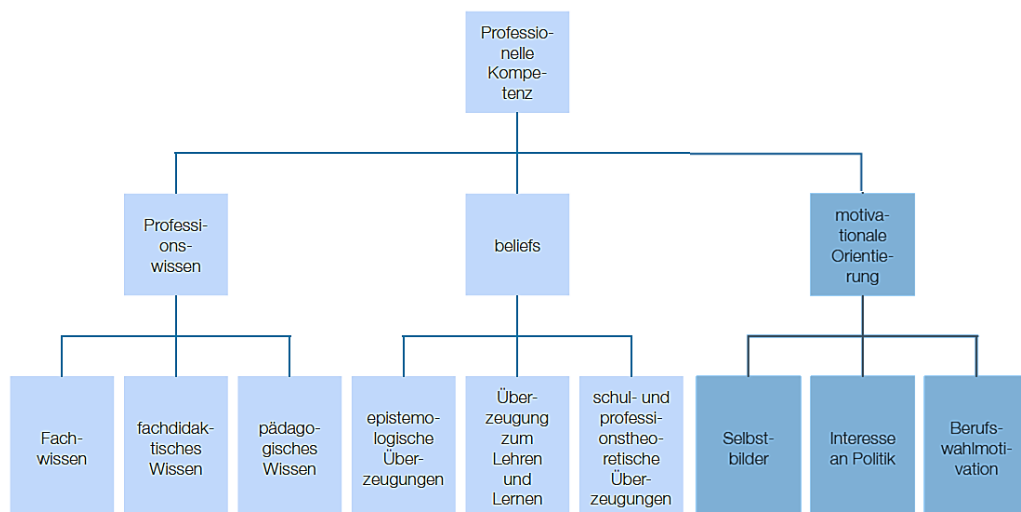
die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen [...] Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können (Klieme et al., 2007, S. 21).

Professionelles Handeln, oder Handlungskompetenz, kann in Kompetenzmodellen kodifiziert und unter dem Überbegriff der professionellen Kompetenz zusammengefasst werden. Von hier

aus fächern sich die Kompetenzdimensionen in weitere Facetten auf. „Der Begriff ‚Kompetenzmodell‘ bezeichnet die Systematisierung von Kompetenzkomponenten, -facetten und -stufen, die für die erfolgreiche Bewältigung komplexer Aufgaben oder Anforderungen bei bestimmten Referenzgruppen als bedeutsam angesehen werden“ (Frey & Jung, 2011, S. 541).

Es würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, verschiedene allgemeine Lehrer-Kompetenzmodelle einer vertiefenden Betrachtung zu unterziehen.³⁶ Zu beachten gilt, dass sie unabhängig ihrer Nützlichkeit Gefahr laufen können, den Fokus zu sehr auf die Lehrperson zu richten und durch die vermeintliche Starrheit der Modelle den Unsicherheiten des Unterrichtsalltags nicht genug Rechnung zu tragen (Huppert & Abs, 2013, S. 71–72). Es ist die Kunst der Professionsträger, die widerstreitenden Anforderungen auf Kodifizierung und Situativität in Einklang zu bringen (Reinisch, 2009, S. 34). Darüber hinaus sei mit Andreas Helmkes (2007) Angebots-Nutzungs-Modell darauf verwiesen, dass die mit Kompetenzen ausgestattete Lehrperson nur einen Teil im komplexen schulischen und außerschulischen Beziehungsgefüge darstellt. In Bezug auf die Lernleistung sind sie aber die bedeutendsten Akteure (Hattie, 2014, S. 13). Es zeigt sich, dass in den Kompetenzmodellen für die Fächer der Gesellschaftslehre die Studie zur *Professionellen Kompetenz von (angehenden) Politiklehrer/-innen (PKP)* (Oberle, Weißeno & Weschenfelder, 2012; Weißeno et al., 2015, 2013) Alleinstellungscharakter genießt (Abbildung 2).

Abbildung 2: Modell professioneller Handlungskompetenz von Politiklehrer/-innen (Weißeno et al., 2013, S. 189, Herv. d. Aut.)



(Nachdruck mit Erlaubnis / reprinted with permission)

Empirische Ergebnisse zur professionellen Kompetenz von Politiklehrer/-innen.
 © Bundeszentrale für politische Bildung/bpb

³⁶ Frey und Jung (2011) stellen sechs dieser Modelle deutscher und internationaler Forschung vor.

Selbstwirksamkeitsüberzeugungen werden unter der Dimension *motivationale Orientierung* eingeordnet. Die Lehrerbildungsforschung hat der Entwicklung von Kompetenzen Politikstudierender und Lehrkräften bislang wenig Aufmerksamkeit gewidmet. Vergleichende Untersuchungen wie TEDS-M und BiWiss gibt es für die Politik nicht (Weißeno et al., 2015, S. 140).³⁷ Vor dem theoretischen Hintergrund³⁸ des Modells wurde der Zusammenhang von Berufswahlmotiven, Interesse an Politik und Selbstwirksamkeitserwartungen (Oberle et al., 2013) sowie Selbstwirksamkeitserwartungen und Belastungserleben (Oberle, Weschenfelder & Weißeno, 2015) erhoben. Die wichtigsten Ergebnisse im Überblick: Nach eigener Angabe ist die Lehrer-Selbstwirksamkeit im Schnitt für alle befragten Gruppen überdurchschnittlich. Sie zeigt vom Studium in den Beruf kaum Veränderungen, korreliert positiv mit Fachinteresse, sowie intrinsischen Berufswahlmotiven und pädagogischer Arbeitsmotivation. Bei weiblichen Lehrkräften ist die Selbstwirksamkeitsüberzeugung geringer ausgeprägt (Oberle et al., 2013, S. 60–63).

Unter dem Gesichtspunkt motivationaler Orientierung ist die Entwicklung noch nicht über Vorschläge für Kompetenzen der Schüler in Geschichte und Geografie hinausgekommen. Für Geschichte sind seit den ersten PISA-Ergebnissen einige Schüler-Kompetenzmodelle entwickelt worden (Brauch, 2015). Am bekanntesten unter ihnen ist das Modell zur *Förderung und Entwicklung von Reflektiertem Geschichtsbewusstsein (FUER-Modell)* (Körber, 2012) und das Kompetenzmodell für *Historisches Lernen* (Gautschi, Hodel & Utz, 2009). Ein von Sauer (2002) entwickeltes Modell mit dem Titel *Pragmatische Formulierung von Inhalts-, Methoden- und Deutungsfähigkeiten* fand überdies Eingang in die Formulierung eines Rahmenmodells für die gymnasiale Sekundarstufe (VGD, 2006).³⁹ Insgesamt muss der geschichtsdidaktischen Forschung aber ein Negativzeugnis ausgestellt werden. Noch immer ist undefiniert „was Schülerinnen und Schüler im Geschichtsunterricht lernen sollen. Es besteht kein Konsens darüber, welche Wissensbestände angeeignet, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben und welche Haltungen und Einstellungen aufgebaut werden müssen“ (Gautschi et al., 2009, S. 2). Das Volumen der Kompetenzvorschläge, wie auch die Anzahl der beteiligten Forscher, sei ebenfalls nicht ausreichend. Die favorisierten Fertigkeiten tendieren zu einer „Open-End-Liste“ (Pandel 2013, 213).

³⁷ Die PaLea-Studie untersucht zwar in einer der vier zugrundeliegenden Kompetenzdimensionen professionellen Lehrerhandelns *motivationale Orientierungen*, unterscheidet aber nicht nach einzelnen Fächern des Lehramtsstudiums (Terhart, 2013, S. 47–48).

³⁸ Vgl. dazu auch Weißeno, Weschenfelder und Oberle (2013, S. 189–190).

³⁹ Für einen detaillierteren Vergleich der drei Schüler-Kompetenzmodelle, siehe Heil (2010, S. 42–62).

Für den Geografieunterricht finden sich in Anlehnung an die in den Bildungsstandards im Fach Geografie für die mittlere Reife (Deutsche Gesellschaft für Geographie, 2014) definierten Kompetenzbereiche *Fachwissen, Räumliche Orientierung, Erkenntnisgewinnung/Methoden, Kommunikation, Beurteilung/Bewertung* und *Handlung* (ebd. S. 9) einige spezifische Schüler-Kompetenzmodelle. Zu nennen sind hier die „Kartenkompetenz“ (Gryl & Kanwischer, 2011; Hüttermann, 2005), die „Geo-Information-Kompetenz“ (Schubert & Uphues, 2009), sowie eine Reihe weitere Kompetenzmodelle (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, 2015; Laske, 2016; Obermaier & Frank, 2016), die sich im Entwicklungsstadium befinden. Die Aufzählung verschiedener, nicht mit einander verbundener Kompetenzmodelle, ähnelt aber auch hier dem kritisierten Erstellen einer Endlosliste der geschichtsdidaktischen Forschung. Im Gegensatz zum Fach Geschichte führen aktuelle didaktische Publikationen der Geografie Kompetenzmodelle – mit Ausnahmen (Gryl & Schulze, 2013) – nicht auf.

4. Forschungsvorhaben: Lehrerbezogene Probleme im Fach Gesellschaftslehre

Die Einbindung von Selbstwirksamkeitserwartungen in Lehrer-Kompetenzmodelle ist für die Disziplinen der Gesellschaftslehre noch nicht weit vorangeschritten. Instrumente zu ihrer Erfassung liegen für den Fächerverbund nicht vor. Parallel dazu sind aus der ausbaufähigen Forschung Problemstellen identifiziert worden, denen sich Lehrkräfte beim fächerübergreifenden Unterrichten ausgesetzt sehen. Mit der Identifizierung ist ein erster Schritt getan, um die Anforderungen transparent und sukzessive messbar zu machen. In Anknüpfung an die in Kap. 2. Gesellschaftslehre: Ziele – Probleme – Forschungsstand vorgestellten Studien zielt die Fragebogenerhebung darauf ab zu ermitteln, welche Handlungsschwierigkeiten Lehrkräfte im fächerverbindenden Unterricht der Gesellschaftslehre an Integrierten Gesamtschulen im Bundesland Niedersachsen in der Sekundarstufe I empfinden. Ferner war von Interesse, worauf diese Probleme zurückgeführt, attribuiert werden, und welche Tendenzen sich bezüglich personenbezogener Variablen wie Geschlecht, Alter und fachlichem Interesse ableiten lassen.

4.1 Design der Studie

Zu diesem Zweck wurde auf einen Online-Fragebogen mit listenbasierter Zufallsauswahl zurückgegriffen.⁴⁰ Dieses Vorgehen setzt voraus, dass „aktuelle und vollständige Listen existieren, in denen die Mitglieder der jeweiligen Grundgesamtheit verzeichnet sind“ (Häder, 2015, S. 167). Über die E-Mail-Liste des Niedersächsischen Bildungsservers waren prinzipiell alle Mitglieder der Grundgesamtheit – hier die Anzahl aller Lehrkräfte der Gesellschaftslehre in Niedersachsen – erreichbar. Wer letztendlich in die Stichprobe aufgenommen wurde, entschied der Zufall, bzw. die Bereitschaft der Lehrkräfte an der Befragung teilzunehmen (Raithel, 2008, S. 58–59). Da die Einladung zur Befragung durch die jeweiligen Sekretariate als zwischengeschaltete Instanz erfolgte, wurde das Forschungsvorhaben sozusagen ‚aus der Mitte‘ der Schule an die Lehrkräfte herangetragen und sichergestellt, dass „jeder Merkmalsträger der Grundgesamtheit die gleiche Chance bzw. Wahrscheinlichkeit, in die Stichprobe zu gelangen (Raithel, 2008, S. 59). Alle Ergebnisse beziehen sich somit auf die Mitglieder der Stichprobe.

Die Auswertung erfolgte in zwei Schritten: Den Antworten der Freitextfragen zu den Problemen im Unterricht wurden mit dem Verfahren des offenen Kodierens (Flick, 2007) Codes zugeordnet. Schließlich wurden die kodierten Textstellen zu Kategorien zusammengefasst, um übergeordnete Problemfelder zu repräsentieren. Nachdem so das gesamte Textmaterial in Binärzahlen erfassbar gemacht wurde⁴¹, konnte die eigentliche statistische Auswertung, gestützt durch das Statistikprogramm SPSS, beginnen.

Die Vorteile der elektronischen Befragung mit Zufallsauswahl liegen auf der Hand: Sie ist ökonomisch in Zeit- und Materialaufwand, erlaubt vorzugeben, welche Antworten zwingend erforderlich sind und gibt Auskunft über das Antwortverhalten der Teilnehmenden (Diekmann, 2012, S. 522–523). Die potentiellen Nachteile dieses Zugangs sollen nicht verschwiegen werden: Allen voran stehen eine niedrige geringe Abschlussquote einer erfolgreichen Befragung im Weg (Gusy & Marcus, 2012, S. 4). Bei offenen Fragen fällt dieser Effekt im Vergleich zu standardisierten Papier-Fragebögen besonders stark aus (Denscombe, 2009). Diskriminierende Effekte greifen besonders bei großen Umfragen (Diekmann, 2012, S. 526). Das Problem der Internet-Affinität, Erreichbarkeit, wie auch technische Probleme, die häufig zum ungewollten Abbruch führen können (Brake & Weber, 2009, S. 429), können hier vernachlässigt werden.⁴² Bei der elektronischen Befragung kann allerdings im Vergleich zum schriftlichen Pendant nicht

⁴⁰ In der frühen Phase der Designentwicklung standen außerdem Experteninterviews zur Disposition. Auf den Mehrwert der Interviewforschung für die Annäherung an das Selbstwirksamkeitsempfinden wird im Ausblick eingegangen.

⁴¹ Im Datensatz waren die Codes und Problemfelder wahlweise mit „0“ oder „1“ versehen. Eine Null bedeute in diesem Fall, dass eine Person dieses Problem nicht benannt hat, eine Eins, dass sie es benannt hat.

⁴² Videos oder Bilder waren nicht eingebettet. Auf den Einsatz von PHP-Funktionen wurde verzichtet.

kontrolliert werden, wer zu welchem Zeitpunkt und unter welchen Umständen den Fragebogen ausfüllt (ebd. S. 428). Ein spezielles Problem dieser Befragung war der vergleichsweise kurze Bearbeitungszeitraum von elf Tagen.

Der Fragebogen wurde online mit einer kostenfreien Lizenz von SoSci Survey erstellt. Am 3. März wurden Anschreiben und der Link zum Fragebogen an alle 89 IGS in Niedersachsen mit der Bitte versendet, ihn bis zum 13. März durch die betreffenden Lehrkräfte im Fach Gesellschaftslehre ausfüllen zu lassen. Nach der Hälfte des Zeitfensters wurde erneut via Rundmail an die Umfrage erinnert. Kontaktdaten für Rückfragen standen durch Direktlink in der Umfrage zur Verfügung. Den Teilnehmenden wurde außerdem angeboten, nach Abschluss der Masterarbeit eine Synopsis der Ergebnisse zu erhalten.

Der Lehrerfragebogen beginnt mit einigen biographischen Angaben und kommt sodann zum empfundenen Interesse an Politik, Wirtschaft, Geschichte und Geografie im geschlossenen Antwortformat einer 4er-Likert-Skala. Es folgen die drei zentralen Freitext-Fragen zu Problemen im Fach Gesellschaftslehre, bevor erneut anhand von vier Merkmalsausprägungen die Zuversicht aus anderen Studien ermittelten Handlungsschwierigkeiten überwinden zu können, abgefragt wird.

Der Aufbau des Fragenkatalogs bezieht sich auf bereits im Feld erprobten Batterien zum EU-Unterricht (Frage: 7-14). Die Formulierung der offenen Fragen zu den Problemen im Fach Gesellschaftslehre (Fragen: 15-18) lehnt sich an Stübzig und Kollegen (2006) an. Die Positivformulierungen (Frage: 19) wurde von Schmitz und Schwarzer (2000) übernommen. Zur Überprüfung der bisherigen empirischen Befunde wurden in dieser Frage die am häufigsten genannten Probleme in Fragen umformuliert. Zum Aufzeigen von personenbezogenen Korrelationen wurden biographische Hintergrundvariablen (Fragen: 1–5), sowie die Teilnahme an Fortbildungen zum fächerübergreifenden Unterricht (Fragen: 6, 20) erhoben.

Zwei Pretestphasen ergaben keine substantiellen Änderungen. Die Itembatterie zu Problemen im fächerübergreifenden Unterricht aus anderen Studien wurde hinter den Freitextaufgaben platziert, um eine vorab Beeinflussung zu vermeiden. Die Erwähnung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen wurde aus Anschreiben und Fragebogen eliminiert. Mehrere Testpersonen kritisierten die doppelte Negation der dritten Frage zu den Problemen der Gesellschaftslehre (Frage: 19). Sie wurde syntaktisch angepasst und mit einer positiven Formulierung versehen. Die gebündelte Interessenfrage nach Politik-Wirtschaft wurde unter den beiden Fächern aufgeteilt. Hiermit war die Erwartung verbunden, geschlechtsbedingte Einschätzungen anderer Studien bestätigen zu können, wonach Studentinnen in der Regel für politische und wirtschaftliche Domänen geringeres Interesse zeigen als ihre männlichen Kommilitonen (Middendorff,

Apolinarski, Poskowsky, Kandulla & Netz, 2013; Simeaner, Ramm & Kolbert-Ramm, 2017; Weißeno et al., 2015). In der letzten Korrekturphase wurde die angegebene Bearbeitungszeit wieder von zehn auf zehn bis 15 Minuten verlängert. Weitere Änderungen, zumeist formeller Natur, wurden am Anschreiben und der Einleitung im Fragebogen vorgenommen.

4.2 Ergebnisse

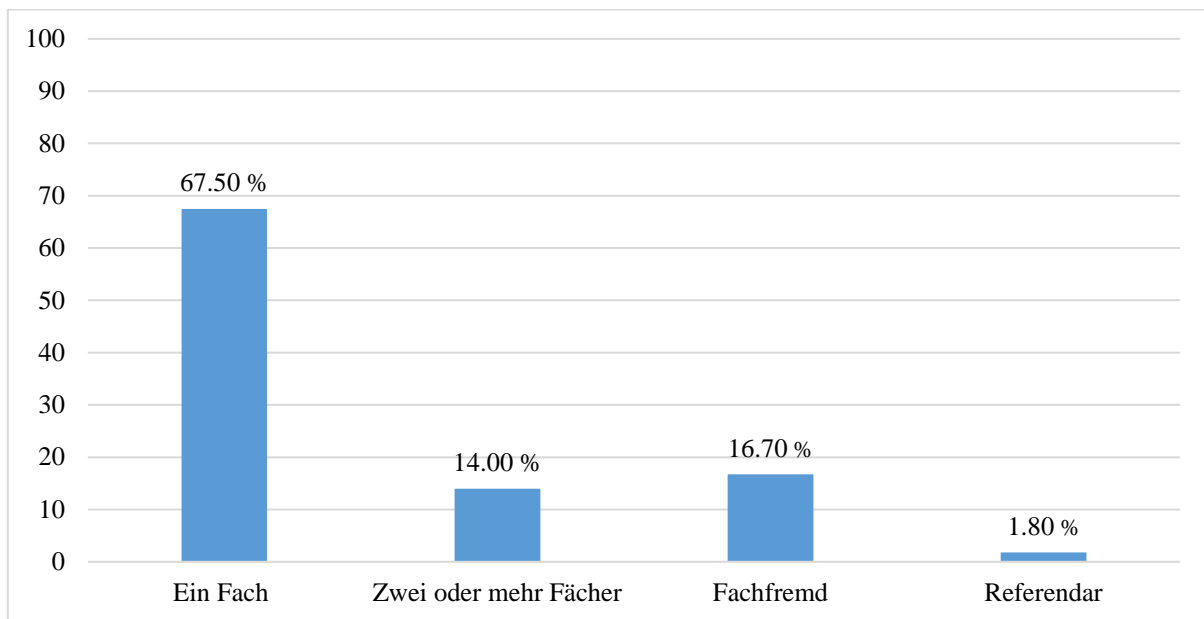
Die Vorstellung der Ergebnisse erfolgt in drei Schritten: Zunächst wird die Stichprobe in Bezug auf soziodemographische Merkmale beschrieben. Im Anschluss folgen Aussagen über Zusammenhänge und Tendenzen soziodemographischer Variablen und dem subjektiven Fachinteresse. Besonderer Wert wird hierbei auf das Merkmal „Geschlecht“ gelegt. Im dritten und letzten Teil werden zuerst die identifizierten Problemfelder aus dem offenen Frageformat deskriptiv vorgestellt. Sie werden anschließend in Beziehung zu ausgewählten Variablen gesetzt.

Von 125 Fragebögen konnten 114 Fälle in die Auswertung einbezogen werden.⁴³ Da von den bestehenden Fällen nicht alle bis zum Schluss den Fragebogen ausgefüllt haben, finden sich Abbrüche ab den Freitextaufgaben (Fragen: 16, 17). Auf die fehlenden Werte wird verwiesen. 18 Personen beendeten den Fragebogen spätestens bei der letzten Frage vor den offenen Fragen. Vier Personen füllten überdies die Freitextfelder entweder mit nur einigen Zeichen aus oder antworteten gänzlich an der Frage vorbei, sodass für sie ebenfalls fehlende Werte notiert werden mussten, wobei sie die übrigen Fragen ausgefüllt haben. Insgesamt können so ($n = 92$) Personen im letzten Teil ausgewertet werden. Die Stichprobe umfasst 40 männliche (35.1 %) und 72 weibliche (63.2 %) Personen. Zwei Probanden (1.8 %) machten hierzu keine Angabe.⁴⁴ Bei geschlechtsbezogenen Zusammenhängen werden im Folgenden die zwei Personen ohne Angabe herausgerechnet, sodass in diesen Fällen ($n = 112$) gilt. Die jüngste Lehrkraft ist 26, die älteste 65 Jahre alt. Das Durchschnittsalter insgesamt liegt bei knapp 39 Jahren ($SD = 1.67$). Frauen ($M = 38,68 / SD = 11.03$) und Männer ($39,40 / SD = 1.22$) unterscheiden sich hier kaum. Beim beruflichen Status fällt auf, dass unter Einbezug aller 114 Fälle die Fachlehrer mit einem Fach der Gesellschaftslehre deutlich überwiegen (Abbildung 3).

⁴³ Eliminiert wurden jene Fälle, in denen lediglich einige soziodemographische Variablen beantwortet wurden.

⁴⁴ Abweichungen von 100 % entstehen durch Rundungsfehler.

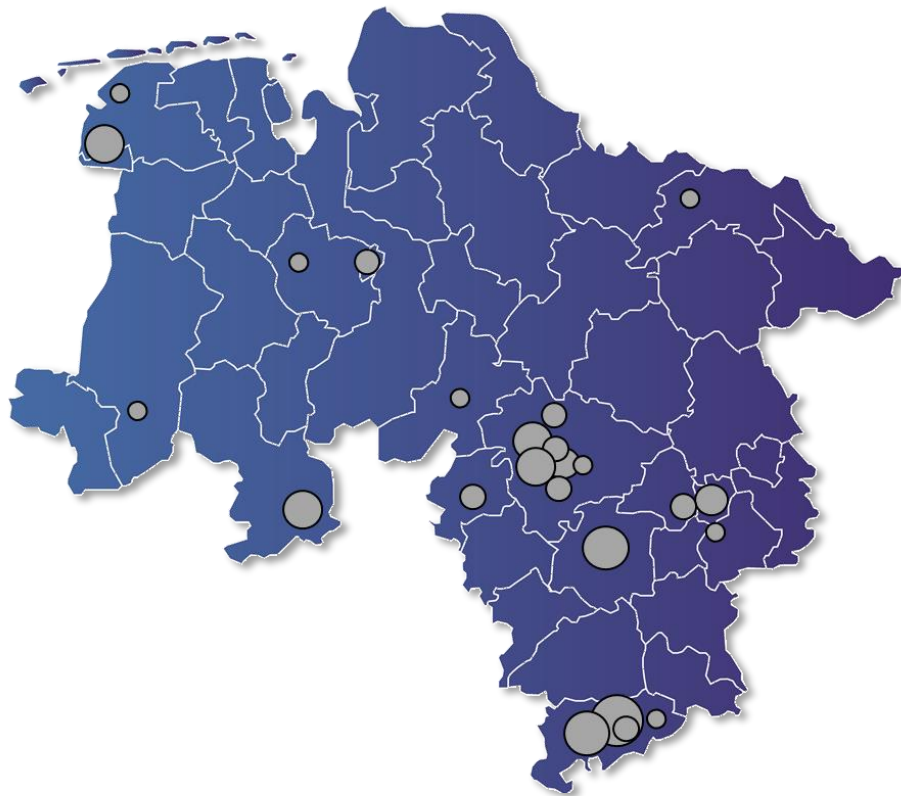
Abbildung 3: Prozentuale Verteilung des beruflichen Status



Die Anzahl der studierten Fächer ist wenig überraschend. Bei den Männern haben vier Personen (10 %) ein Fach, 24 (60 %) zwei Fächer und zwölf (30 %) drei Fächer studiert. Der Unterschied zu den Frauen fällt nur im ersten Fall größer aus. Hier haben relativ betrachtet nur etwa halb so viele Frauen ein einziges Fach studiert. Bei den Frauen haben ebenfalls vier Personen (5.6 %) ein Fach, 46 (63.9 %) zwei Fächer und 22 (3.6 %) drei Fächer studiert. Immerhin knapp ein Drittel (3.7 %) aller Lehrkräfte hat bereits eine Fortbildung besucht. Das sind 35 Personen. Jeweils 17 davon entfallen auf beide Geschlechter. Eine Person machte zum Geschlecht keine Angabe. Wie lange das Fach bereits unterrichtet wird, fällt sehr unterschiedlich aus. Das untere Ende der Skala bildet eine Lehrkraft mit erst einem halben Jahr Unterrichtspraxis, das obere Ende eine Lehrkraft mit 37 Jahren, also praktisch seit Bestehen des Fächerverbundes in Niedersachsen. Im Mittel liegt die Dauer bei 7.1 Jahren ($SD = 8.4$). Frauen haben mit 6.9 Jahren durchschnittlich 0.4 Jahre weniger Unterrichtserfahrung als ihre Kollegen.

Insgesamt gaben über 55 % der Lehrkräfte ($n = 63$) ihren Schulnamen auf freiwilliger Basis an. Besonders flächendeckend fiel der Rücklauf in den Regionen Hannover und Göttingen aus (Abbildung 4). Die Konzentration Integrierter Gesamtschulen ist hier am höchsten. Das nordöstliche Niedersachsen wurde kaum erfasst. Die Zahl vorhandener Gesamtschulen ist in diesem Teil des Bundeslandes verhältnismäßig gering. Vom Nordwesten bis zum Südwesten finden sich einzelne Schule. Aus etwas mehr als der Hälfte der Stichprobe ($n = 114$) kann für die Antwortquote festgehalten werden, dass Lehrkräfte vor allem in bevölkerungsreichen Landkreisen und Universitätsregionen gewillt waren, an der Befragung teilzunehmen. Auf Implikationen für Anschlussforschung wird im Diskussionsteil verwiesen.

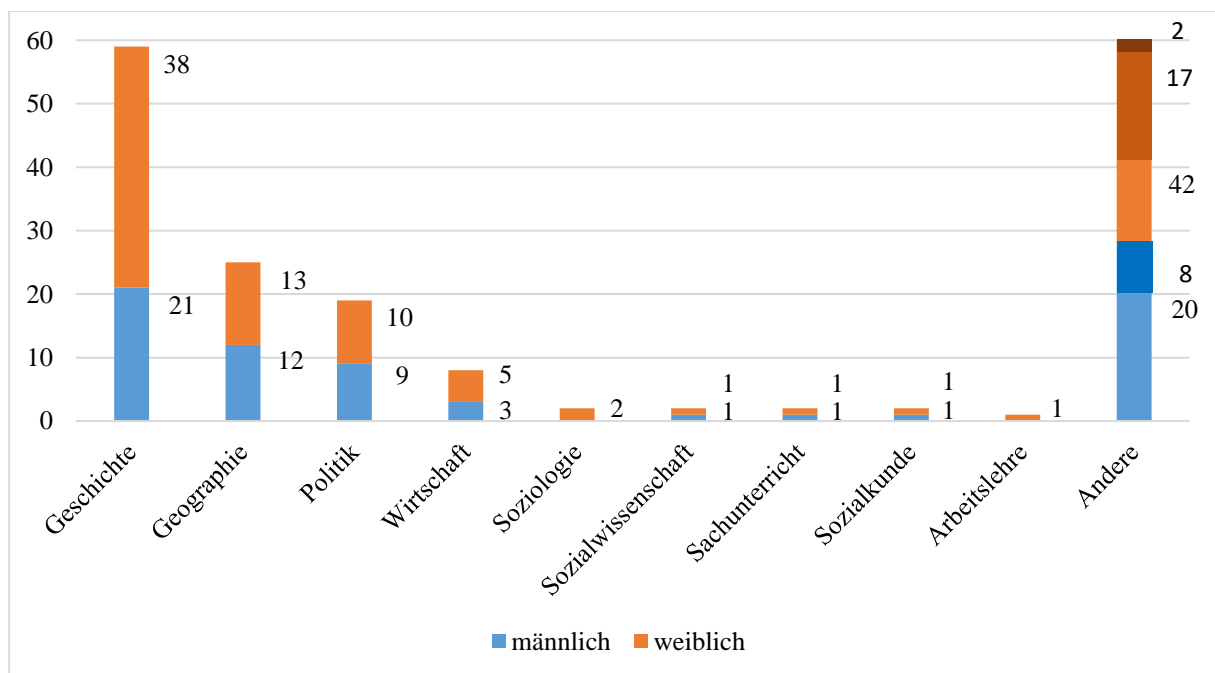
Abbildung 4: Geografische Darstellung der Antwortverteilung



„Land Niedersachsen“ © Adobe Stock / wofoma

Die Größe der Kreise stellt die jeweilige Anzahl an Antworten aus dieser Region dar. Aus Gründen des Datenschutzes werden hier keine konkreten Städte genannt.

Abbildung 5: Studienfächer nach Geschlecht in absoluten Zahlen



Eindeutig geschlechtsspezifisch ist die Auswahl der Studienfächer. Im Säulendiagramm wurde das Geschlecht in Relation zu den studierten Fächern auf der Abszisse, die Anzahl der Personen je Studienfach auf der Ordinate, in absteigender Reihenfolge aufgetragen (Abbildung 5). Geschichte, Geografie, Politik und Wirtschaft werden als Hauptbestandteile von Gesellschaftslehre dargestellt. Weitere, inhaltlich verwandte Bezugsdisziplinen werden ebenfalls abgebildet. Sie sind von ihrer Quantität aber nicht ausschlaggebend und werden im Weiteren dem Gegenstandsbereich Politik zugerechnet. Übrige Fächer, deren zumindest curriculare Zuordnung zur Gesellschaftslehre nicht unmittelbar besteht, werden unter „Andere“ zusammengefasst. Die farblichen Abstufungen dort kennzeichnen, wie viele sonstige Fächer studiert wurden. 20 Lehrer haben ein weiteres Fach und acht zwei weitere Fächer studiert. 42 Lehrerinnen haben ein weiteres Fach, 17 zwei weitere Fächer und zwei Lehrerinnen drei sonstige Fächer studiert.

Auf den ersten Blick ist eine Dominanz des Faches Geschichte ersichtlich. Der Geschlechterunterschied fällt hierbei denkbar gering aus. 52.5 % der Lehrer und 52.8 % der Lehrerinnen haben mindestens das Fach Geschichte studiert. Dieser Überschuss von Geschichtskollegen wurde im weiteren Verlauf als ein Problem der „Domänenspezifischen Dominanz“ kodiert. Wird in einem ersten Schritt das politisch-wirtschaftliche Interesse über die Studienfachwahl operationalisiert, finden die bisherigen empirischen Befunde Unterstützung, wonach sich angehende Lehrerinnen in der Regel weniger für Politik und Wirtschaft interessieren. Es unterrichten absolut knapp mehr Frauen als Männer beide Fächer. In beiden Fällen liegt der prozentuale Anteil der männlichen Lehrkräfte aber über den der Kolleginnen. 22.5 % der Lehrer haben Politik studiert, gegenüber 13.9 % der Lehrerinnen. Weniger groß ist der Abstand im Fach Wirtschaft. Hier haben 7.5 % der Männer und 6.9 % der Frauen das Fach studiert.

Fachinteresse und soziodemographische Merkmale könne nicht unmittelbar in Relation zueinander gesetzt werden. Dies setzt eine einfaktorielle Ladung der Items und eine interne Konsistenz von ($\alpha \geq .70$) voraus. Zusätzliche Einflussfaktoren wurden mittels Faktorenanalyse ausgeschlossen. Die interne Konsistenz der Skalen zum Interesse der am Fach Gesellschaftslehre beteiligten Fächer ist durchweg gut (Politik: $\alpha = .88$) bis exzellent (Geschichte: $\alpha = .91$; Geografie: $\alpha = .93$; Wirtschaft: $\alpha = .94$). Die Items der Einschätzungen des Fachinteresses messen also reliabel und können weiterverwendet werden.

Ein Blick über das durchschnittliche Fachinteresse der vier Disziplinen über die gesamte Stichprobe gibt Aufschluss über die fachspezifische Zu- und Abneigung.⁴⁵ Für die vier Item-

⁴⁵ Für den Zweck dieser Arbeit wurde für das ordinal-skalierte Interesse dennoch Durchschnittswerte gebildet. In der Regel ist dies logisch nicht möglich, weil sich die Antworten zwar in eine Reihenfolge bringen lassen, der Abstand zwischen ihnen aber nicht bestimmbar ist – jemand, der beim allgemeinen politischen Interesse eine „2“ ankreuzt, ist nicht etwa halb so viel an Politik interessiert, wie jemand der eine „4“ angibt.

Batterien – (1) „stimme überhaupt nicht zu“, (2) „stimme eher nicht zu“, (3), „stimme eher zu“, (4) „stimme volle und ganz zu“ – zum politischen, wirtschaftlichen, geschichtlichen und geografischen Interesse wurde dafür der Konstrukt-Mittelwert (*K-Fach*) aller enthaltenen Items gebildet (Tabelle 1).⁴⁶

Tabelle 1: Konstrukt-Mittelwerte der Batterien zum Fachinteresse

Fach	n	Konstrukt-Mittelwert ($\bar{x}_1 \dots \bar{x}_6$)	(SD)	n	Konstrukt-Mittelwert ($\bar{x}_1 \dots \bar{x}_6$)	(SD)	n	Konstrukt-Mittelwert ($\bar{x}_1 \dots \bar{x}_6$)	(SD)
Politik	114	3.13	.60	113	3.13	.59	112	3.13	.59
Geschichte		3.30	.59		3.30	.60		3.31	.60
Geografie		2.92	.67		2.91	.66		2.93	.69
Wirtschaft		2.58	.75		2.56	.74		2.57	.76
				n-1: fehlender Wert (Unterrichtete Jahre)			n-2: fehlende Werte (Geschlecht)		

Zuallererst gehen wir gesammelt der Frage nach, ob das gewählte Studienfach im Zusammenhang mit dem Fachinteresse steht (Tabelle 2). Wenngleich diese Fragestellung tautologisch anmutet, steht eine empirische Validierung noch immer über einer plausiblen Hypothese. Darüber hinaus wird ermittelt, ob die Wahl eines Studienfachs auch im Zusammenhang mit den anderen sinnverwandten Fächern der Gesellschaftslehre steht. Das Fach Politik wird einmal als einzelnes Merkmal gemessen und als zusammengefasstes Fach für Soziologie, Sozialwissenschaft, Sachunterricht, Sozialkunde und Arbeitslehre. Diese Zusammenlegung ist nicht problemlos, wird aber aufgrund der sinnverwandten Nähe der Fächer und der Tatsache, dass es sich bei ihnen um nur wenige Fälle handelt, legitimiert.

Tabelle 2: Korrelation zwischen Studienfächern und Fachinteresse

r	K-Pol	K-Gesch	K-Geo	K-Wirt
Politik einzeln	.392**	-.137	-.173	.361**
Politik zsgf.	.329**	-.058	-.119	.305**
Geschichte	.069	.507**	-.328**	-.106
Wirtschaft	.035	-.194*	-.060	.194*

* $p < .05$; ** $p < .01$

(n = 114)

Wenn Lehrkräfte ihr Studienfach angeben, haben sie durchweg mindestens höheres Interesse an diesem Fach. Weiterhin ist auffällig, dass Politik, stets mit erhöhtem Interesse in zwei Fächern einhergeht. Haben Lehrkräfte Geschichte studiert, korreliert ihr Studienfach mittelstark mit Geschichte ($r = .507$) und schwach negativ mit Geografie ($r = -.106$). Interessant ist, dass

⁴⁶ SPSS berechnet automatisch das ‚Kleinste gemeinsame Vielfach‘, sodass bei zwei fehlenden Werten bei „Geschlecht“ die Stichprobe um zwei, bei einem fehlenden Wert zur Unterrichtserfahrung um eins reduziert wird. Nur da, wo für beide Variablen ein Wert hinterlegt wurde, wird die Korrelation berechnet. Zur Veranschaulichung ist dieser Schritt hier manuell dargestellt.

wenn Lehrkräfte Wirtschaft studiert haben, ihr Interesse schwach positiv mit Wirtschaft ($r = .194$) und sehr schwach negativ mit Geschichte ($r = -.194$) korreliert und nicht etwa mit Politik.

Zwischen dem Geschlecht und dem gemittelten subjektiven Fachinteresse konnte für drei der vier Fälle eine schwache negative Korrelation nachgewiesen werden (Tabelle 3). Frauen („2“) geben also für Politik, Geografie und Wirtschaft jeweils signifikant geringeres Interesse als Männer („1“) an.

Tabelle 3: Korrelation zwischen Geschlecht und Fachinteresse

r	K-Pol	K-Gesch	K-Geo	K-Wirt
Geschlecht	-.285**	-.098	-.268**	-.301**

* $p < .05$; ** $p < .01$ (n = 112)

Ferner scheint es nur plausibel, dass das Geschlecht als unabhängige, das Fachinteresse als abhängige Variable fungiert. Alles andere wäre ein statistisch-biologischer Kunstgriff. Somit finden die bisherigen Befunde, wonach angehende Lehrerinnen sich weniger für politisch-wirtschaftliche Fächer interessieren nun auch statistische Untermauerung. Das dies in dieser Stichprobe auch für Geografie gilt, ist ein Novum. Aus der obigen anteiligen Fachverteilung ließe sich bereits vermuten, dass Geschichte und Geschlecht in keinem Zusammenhang stehen würden, da das Fach von Lehrern wie Lehrerinnen am häufigsten studiert wurde.

Diejenigen Lehrkräfte, die keine Fortbildung besucht haben, geben auch an, an Politik und Wirtschaft weniger Interesse zu haben (Tabelle 4). Im Falle von Politik liegt eine schwache ($r = -.339$), bei Wirtschaft sogar nur eine sehr schwache ($r = -.187$) negative Korrelation vor.

Tabelle 4: Korrelation zwischen Fortbildung und Fachinteresse

r	K-Pol	K-Gesch	K-Geo	K-Wirt
Fortbildung	-.339**	-.141	.002	-.187*

* $p < .05$; ** $p < .01$ (n = 114)

Der Zusammenhang ist theoretisch in beide Richtungen denkbar. Lehrkräfte können durch den Besuch einer Fortbildung Interesse an neuen Themengebieten erlangen. Ebenso können schon interessierte Lehrkräfte besonders motiviert sein, sich im fächerübergreifenden Unterrichten weiterbilden zu lassen. Die Lehrkräfte mussten zur Frage ob sie bereits eine Fortbildung besucht haben, diese entweder bejahen („1“) oder verneinen („2“). Im durch t-Test bestimmten Mittel liegen die Frauen ($\bar{x} = 1.76 / SD = .43$) hierbei noch knapp signifikant ($p < .05$) über den Männern ($\bar{x} = 1.58 / SD = .050$). Daraus kann gefolgert werden, dass der Geschlechterunterschied in Bezug auf den Fortbildungsbesuch eine Diskrepanz zwischen Lehrern und Lehrerinnen aufzeigt, wobei letztere im Vergleich weniger Fortbildungen besucht haben.

Der Zusammenhang zwischen dem Alter der Lehrkräfte und ihrem Fachinteresse ist ebenfalls signifikant (Tabelle 5). Das bedeutet, dass ältere Lehrkräfte eher angeben, an Politik interessiert zu sein. Dieser Zusammenhang ist aber nicht nur schwach ausgeprägt, für Geschichte, Geografie und Wirtschaft ist er überhaupt nicht gegeben.

Tabelle 5: Korrelation zwischen Alter und Fachinteresse

r	K-Pol	K-Gesch	K-Geo	K-Wirt
Alter	.274**	-.008	-.002	-.071

* p < .05; ** p < .01 (n = 114)

Die letzte Korrelation zwischen den soziodemographischen Merkmalen und dem Fachinteresse untersucht, ob ein Zusammenhang zwischen den Unterrichtsjahren und dem Fachinteresse besteht (Tabelle 6).⁴⁷ Lehrkräfte mit mehr Unterrichtserfahrung geben tendenziell auch an, mehr Interesse (r = .209) am Fach Politik zu haben.

Tabelle 6: Korrelation zwischen Unterrichtsjahren und Fachinteresse

r	K-Pol	K-Gesch	K-Geo	K-Wirt
Jahre	.209*	-.075	-.079	.098

* p < .05; ** p < .01 (n = 113)

Abermals ist auch zu notieren, dass diese Korrelation nicht für die anderen Fächer gilt. Politikinteresse scheint generell in höherem Maße im Zusammenhang mit den soziodemographischen Merkmalen zu stehen. Dieser Befund ist insofern nicht überraschend, als dass er mit dem obigen Befund der positiven Korrelation aus Alter und politischen Interesse zusammenfällt.

Die Aufbereitung der Probleme von Lehrkräften im Fach Gesellschaftslehre ist der zentrale Untersuchungsgegenstand (Tabelle 7). In den grau hervorgehobenen Zeilen finden sich die übergeordneten Probleme, die induktiv den offenen Antworten entnommen wurden.⁴⁸ Sie sind chronologisch absteigend sortiert, beginnend mit dem am häufigsten genannten Problem. Die beiden Spalten am rechten Rand geben die absolute und relative Häufigkeit des Problems an. Da, wie zuvor erwähnt, bei vier Lehrkräften trotz teilweiser Beantwortung fehlende Werte notiert werden mussten und einige Abbrüche vor den offenen Fragen zu verzeichnen waren, reduziert sich die Stichprobe bei der Auswertung auf (n = 92). Die absolute Anzahl der Codes (zugeordnete Probleme) und Unter-codes (angegliederte Probleme) übersteigt die absolute Anzahl von Nennungen einer Kategorie, da den Aussagen teilweise mehrere Codes zugeordnet wurde. So hat eine Lehrkraft beispielsweise Folgendes geäußert:

⁴⁷ Für eine Person musste die Pflichtangabe der unterrichteten Jahre als fehlender Wert nachgetragen werden. Statt einer Zahl gab die Person „xx“ an.

⁴⁸ Der Kodierleitfaden samt Ankerbeispielen ist dem Anhang beigefügt.

Die Themen passen nicht zusammen! (C1) Als Erdkundelehrer habe ich keine Ahnung von Geschichts-, Politik-Didaktik! (C2) Und ich habe kein Material dafür (C3) (und das geht jedem Lehrer so!) (C4) Die Schulmaterialien sind ausnahmslos nicht zu gebrauchen! (C5).⁴⁹

Der Aussage wurden fünf Codes zugeordnet. Sie verteilen sich auf vier Kategorien. Schließlich wurde eine Rest-Kategorie (Andere) von nicht zuzuordnenden Problemen gebildet. Auf das Erstellen gesonderter Codes für jedes nicht zuzuordnende Problem wurde aus arbeitsökonomischen Gründen verzichtet. Die teils fragmentarischen Antworten sehen unter andere mangelnde politische Allgemeinbildung bei den Schülern als problematisch an. Auch didaktische Anpassungsschwierigkeiten aufgrund hohen Alters werden an einer Stelle genannt.

Tabelle 7: Probleme im Fach Gesellschaftslehre

1. Problem	Ausbildung				49	53.3 %
Zugeordn. Probleme	Fachwissen (24)	Fachdidaktisches Wissen (21)	Studium allgemein (9)	Weiterbildung (9)		
Angeglied. Probleme	Oberflächlichkeit (5)					
2. Problem	Beschaffenheit des Fachs				38	41.3 %
Zugeordn. Probleme	Administrative Vorgaben (19)	Aufbau (13)	Fachfremd (6)	Komplexität (5)		
Angeglied. Probleme		Fächerübergreif (5)				
3. Problem	Unterrichtsmaterialien				31	33.7 %
Zugeordn. Probleme	Mangel (13)		Qualität (13)			
Angeglied. Probleme	Eigenarbeit (10)		Schulbuch (10)			
4. Problem	Planung				30	32.6 %
Zugeordn. Probleme	Mehraufwand (21)		Wissen (13)			
5. Problem	Persönliche Probleme der Schüler				21	22.8 %
Zugeordn. Probleme	Stellenwert (10)	Bedürfnisse (8)	Überforderung (7)			
6. Problem	Unterrichtszeit				20	21.7 %
Zugeordn. Probleme	Spezifisch (7)	Allgemein (6)	Einzelne Fächer (5)			
Angeglied. Probleme		Oberflächlichkeit (3)				
7. Problem	Persönliche Probleme der Lehrer				17	18.5 %
Zugeordn. Probleme	Engagement (6)	Stellenwert (4)	Unbehagen (3)			
Angeglied. Probleme			Fundamental-Opposition (4)			

⁴⁹ C1: Fundamental-Opposition; C2: Fachdidaktisches Wissen; C3: Mangel; C4: Ausbildung; C5: Qualität.

8. Problem	Andere Lehrkräfte					17	18.5 %
Zugeordn. Probleme	Ausbildung (10)		Teamarbeit (5)				
Angeglied. Probleme			Domänenspezifische Dominanz (4)				
9. Problem	Flankierende Bedingungen					10	9.2 %
Zugeordn. Probleme	Heterogenität (6)	Inklusion (4)	Finanzierung (1)	Stundenausfall (1)	Klassengröße (1)		
10. Problem	Andere					15	16.3 %

Mit über 53 % nehmen Probleme, die in Verbindung mit der *Ausbildung* stehen, den mit Abstand größten Anteil ein. Fehlendes Fachwissen und fehlende fachdidaktische Kenntnisse werden hier am häufigsten genannt. Man habe „nur wenig Ahnung von der Methodik und Herangehensweise der anderen Fachbereiche“, die „fehlende fachliche und didaktische Kompetenz in den zwei anderen Fächern“ sei „die größte Schwierigkeit“. ⁵⁰ Folgerichtig können diese Lehrkräfte „bei Rückfragen kein fundiertes Fachwissen“ bieten. Optimistischer ist die Meinung einiger weniger, die sich das Fachliche „auch in Politik und Geschichte selbst aneignen“ können, „jedoch nicht den Blick durch die Fachbrille“. Zusammengefasst „ist es ein Problem, dass man die anderen Fächer nicht studiert hat.“

In Übereinstimmung bisheriger Forschung stehen die Probleme zur fehlenden *Unterrichtszeit*, *Planung* und mit Abstufungen, Kritik an *anderen Lehrkräften*. Bei keinem dieser Probleme handelt es sich um Schwierigkeiten, die ausschließlich der Gesellschaftslehre zuzuordnen wären. Einzelfächer wie Fächerverbünde stellen Herausforderungen an eine didaktisch korrekte Planung und effiziente Zeitnutzung. Die erforderliche Kooperation mit Kollegen dürfte aber im fächerübergreifenden Unterricht über dem Maß des Einzelunterrichts liegen.

Aus allgemeinem „Zeitdruck“ resultiert für die *Unterrichtszeit* eine berechenbare Konsequenz: „Man kann die einzelnen Themen nur oberflächlich ansprechen.“ Primär für das Unterrichten von Gesellschaftslehre ist aber von Bedeutung, welche spezifischen Gründe für den Zeitdruck angeführt werden und welche Fächer vornehmlich unter ihm leiden. Da viele Themenbereiche „oft sehr verzahnt sind, läuft man immer Gefahr, kein Ende zu finden und die Stunde zu überziehen. „Gerade kürzere Schuljahre erfordern ein Kürzen bei den Unterrichtseinheiten“. Auch der bemängelte Aufbau der Lehrwerke wird als ursächlich für fehlende Zeit einzelner Fächer gesehen. „So passiert es, dass doch themenweise gleich fächerweise hintereinander unterrichtet wird und manche Fächer automatisch zu kurz kommen.“ Ein klares ‚Opfer‘ unter den Fächer zu finden, ist indes auf Basis der Aussagen nicht möglich. „Erdkunde und

⁵⁰ Zur besseren Lesbarkeit wurden die Zitate hier und im Kodierleitfaden grammatikalisch und orthographisch angepasst.

Politik-Wirtschaft kommen zu kurz“, auch „Themen der Antike wie Griechen oder Römer fehlen“. „Eine leichte Tendenz zugunsten der Fächer Politik und Geschichte macht eine Lehrkraft aus: „Bei uns kommen Wirtschaft und Geografie (vor allem in den Klassen ab Jg. 7) zu kurz. Viel Geschichte, in 9 und 1. auch Politik“. Der Befund bleibt aber uneindeutig. Die schwere Zuordnung, an welchen Fächern ‚gespart‘ wird, wird nicht zuletzt auch durch folgende Unklarheit erschwert:

Viele geografische Themen sind in die Fächer Naturwissenschaften und Arbeit-Wirtschaft-Technik ausgelagert, dennoch habe ich das Gefühl, dass im Aufgebot der vielen historischen Themen (ich sehe nicht, wie viel von Geschichte irgendwohin ausgelagert wurde ...) nicht genügend Zeit für wirklich wichtige Dinge der anderen beiden Fächer ist.

Knapp ein Drittel der Lehrkräfte sehen Schwierigkeiten bei der *Planung* des Unterrichts. Das fehlende Wissen über nicht studierte Fächer ist hierbei eindeutig dem Fächerverbund zuzuordnen. Es geht somit über allgemeine Planungsprobleme fachlich-didaktischer Natur hinaus, wie die folgenden Aussagen belegen. „Bei der Vorbereitung eines fächerübergreifenden Projekts fällt mir viel ein, was in Geschichte dabei sein muss und wenig zu den anderen Fächern“. „Keine Übung in der Planung nicht studierter Stunden“ führt unter anderem dazu, sich zunächst „mühsam“ in fachfremde Themen einarbeiten zu müssen. Es „tritt die Problematik auf, zwischen wesentlichen und vernachlässigbaren Aspekten eines Themas unterscheiden zu müssen.“ Neue Herangehensweisen müssen somit entweder „komplett in Eigenregie gelernt werden“ oder die Planung wird von Fachkollegen geleitet. Dies birgt „die Gefahr, dass man sich selber kaum mit der Materie auseinandersetzt“, was im schlimmsten Fall dazu führen kann, dass man oft „schlecht vorbereitet in den Unterricht“ geht. Ein genereller (zeitlicher) Mehraufwand, auch gerahmt durch die zusätzlichen Fächer, ist vielfach dokumentiert. Die Beschreibungen verbleiben aber auf einer allgemeineren Ebene. Im Kern zentrieren sich die Aussagen hierzu um einen Punkt: „ich habe zu wenig Zeit, den Unterricht gut zu planen.“

Bei *anderen Lehrkräften* wird vornehmlich ihre fehlende oder als für ungenügend befundene Ausbildung als hinderlich angeführt. Dies ist insofern zu erwarten gewesen, als dass die Ausbildung an sich das mit Abstand größte Problem aller Lehrkräfte darstellt. Es gäbe „zu wenig studierte Kollegen mit ausführlichem Wissen“, so eine Lehrkraft. In wahrgenommener Ermangelung von Fachkollegen kann es passieren, „dass in Gesellschaftslehre auch oft Dinge unterrichtet werden, die nicht korrekt sind.“ Es falle „oft auf, wenn ich Schüler bekomme, die von Kollegen unterrichtet wurden, die nicht Geschichtslehrer sind“. Aus dem Rahmen fallen

die Aussagen zweier Lehrkräfte, bei denen offenbar Unklarheit darüber herrscht, dass Gesellschaftslehre nicht direkt an Hochschulen studiert werden kann, wenn sie beklagen: „Niemand der Kollegen hat GL studiert, entweder Ge oder Erdk.“ Die eingangs angemerkte Abstufung ist deshalb notwendig, weil mangelnde Kooperation, wie in anderen Studien als wichtiges Problem identifiziert wurde, hier nur in wenigen Fällen auftritt. „Die Kooperation im Jahrgangsteam muss verbessert werden“ ist das Fazit einer Lehrkraft. Etwas weiter geht eine andere Person, indem sie dem Kollegium „Einzelkämpfertum“ unterstellt, indem „jede/r denkt, er/sie sei der/die Beste“. Durch die domänenspezifische Dominanz klärt sich möglicherweise auch die leichte Tendenz zur Vernachlässigung wirtschaftlicher und geografischer Themen zugunsten von Geschichte und Politik. Die „Ausgewogenheit“, „kollegiale Breite“ oder einfach die „Verteilung der Fächer im Kollegium“ sei nicht im Gleichgewicht. „Geschichtslehrer überwiegen im Kollegium“. „80 % des Fachbereiches GL sind Geschichtskollegen“. ⁵¹

Es folgen vier weitere Probleme, die sich in der bisherigen Forschung nicht wiederfinden. Für die befragten Lehrkräfte sind die Beschaffenheit des Faches, die Unterrichtsmaterialien, wie auch ihre persönlichen Einstellungen und die Einstellungen der Schüler zum Fach Gelingensbedingungen guten Unterrichts.

Nachdem bereits viel über die fehlende eigene Ausbildung, die des Kollegiums und die Schwierigkeiten der Planung fachfremde Stunden gesagt wurde, ist es nur natürlich, dass die *Beschaffenheit des Faches*, bildlich gesprochen, das Fundament einer Vielzahl von weiteren Problemen bildet. 41.3 % der Lehrkräfte sehen hier Verbesserungsbedarf. Die Hauptkritik zielt auf den Kern des Faches selber, auf administrative Vorgaben in Gestalt von Schule- und Kerncurricula. „Das Fach Gesellschaftslehre ist weder im KC noch bei den Verlagen als EIN Fach verstanden worden.“ Oder in aller polemischer Kürze: „Beknacktes KC“. „Die Stofffülle in die wenigen Stunden zu packen“ steht einer Ausblendung anderer Inhalte diametral gegenüber: „Manche Themen kommen in den Curricula nicht vor.“ Ob sich die domänenspezifische Dominanz auch hier wiederfindet, beantwortet eine Lehrkraft folgendermaßen: „Das Curriculum sieht meiner Ansicht nach oft entweder historische Themen oder Erdkunde oder PoWi vor.“ Ungemein bedenklicher als die Kritik am formalen Aufbau des Faches wird es, wenn dieser Aufbau in der Praxis nicht verstanden oder umgesetzt wird. Von „Schwierigkeiten bei einer sinnvollen Strukturierung des Unterrichts“, „die Fächer vernünftig aufeinander aufzubauen“, über die schwierige „Verzahnung einzelner Disziplinen“ bis zum Eingeständnis, dass manche

⁵¹ Die Einschätzung wird durch den Anteil der studierten Fächer gestützt, wenngleich sie knapp 30 Prozentpunkte zu hoch liegt. Von 114 Lehrkräften haben 59 Geschichte studiert, was einem relativen Anteil von 51.8 % entspricht.

Themen nicht fächerübergreifend ausgelegt sind oder erkannt werden, wird berichtet: „Das kommt mir klassisch Erdkunde vor.“ Das *worst-case*-Szenario beschreibt eine Lehrkraft so: „Bei uns wird auch nicht fächerübergreifend unterrichtet, sondern jedes Thema ist einem Fach zugeordnet. Dadurch wird das Prinzip Gesellschaftslehre eigentlich ad absurdum geführt.“ Hinzu kommen „schwere“, „komplexe“, „oft schwierig verständliche Themen.“ Dass das Fach Gesellschaft „nicht nur die drei benannten Fächer, sondern noch mehr Bezugswissenschaften aufweist“, wird sowohl kritisch – „viele Teilbereiche“ – wie auch als Chance begriffen: „Zum Beispiel ist es klar, dass man beim Thema Ägypten nicht nur Geschichtliches, sondern auch Erdkunde- und religiöse Themen verbindet.“

Gut ein Drittel der 92 Lehrkräfte sieht in zwei Punkten zu gleichen Teilen die *Unterrichtsmaterialien* als verbesserungswürdig an. Sie unterscheiden sich darin, ob sie einen generellen Mangel beklagen oder die Qualität der Materialien, namentlich auch des Schulbuchs, kritisieren. Die Kritik des bestehenden Materialkorpus kann in ihrer Intensität noch weiter untergliedert werden.⁵² „Unser Lehrbuch fördert den Fachübergreif nur selten“ ist eine sachlich-neutrale Formulierung zur Qualität des Schulbuches. Ist das Material „oft von Interessenverbänden“, konkretisiert sich die Kritik auf den Herausgeber, ebenso, wie wenn es als „nicht neutral genug“ bewertet wird. Wenn „gelungenes/brauchbares Material fehlt“, ist der Umkehrschluss, dass vorliegendes Material als unbrauchbar zurückgewiesen wertet wird. Eine komplette Aburteilung allen Materials ist selten, findet aber Ausdruck und wird deshalb erwähnt: „Die Schulmaterialien sind ausnahmslos nicht zu gebrauchen!“ Das Fehlen von Materialien kann auch zu mehr Eigenarbeit führen. „Differenziertes Material gibt es auch nur selten. Ich muss viele Materialien selbst erstellen“. Da das Lehrbuch den Fachübergreif „nur selten“ fördert, ist der Appell klar: „Ein passendes Schulbuch für dieses Allroundfach.“

Mit immerhin noch 18.5 % sind *Persönliche Probleme der Lehrkräfte* auf Platz sieben der meistgenannten Schwierigkeiten. Wie der Name schon sagt, konzentrieren sich die hier kodierte Handlungsschwierigkeiten auf die Lehrkräfte und ihre Einstellung zum Fach. So sei es „Konsens im Kollegium“, dass Gesellschaftslehre „oft als nicht so wichtiges Nebenfach“ gelte. Es habe von außen betrachtet noch „nicht seinen Stellenwert“, der ihm eigentlich aufgrund der enthaltenen Disziplinen zustände. „Vielleicht wird dem Fach zu wenig Bedeutung zugewiesen“, fällt ein Resümee aus. Gelegenheit, um abermals auf die domänenspezifische Dominanz der Teildisziplinen zu sprechen zu kommen, liefert folgende Aussage: „GL ist m.E. nicht gleichwertig mit den einzelnen Fächern Ge, Erdk. U. Wirt.“ Der geringe Stellenwert findet

⁵² Beim Kodiervorgang wurde darauf verzichtet, da Trennungslinie zwischen einem generellen Mangel und der Kritik bestehenden Materials wesentlich deutlicher ausgeprägt ist.

seinen Ausdruck auch in der affektiven Einstellung der Lehrkräfte zum Fach. Eine relativierende Position nimmt eine Lehrkraft ein, wenn sie beschreibt, dass es „wie in jedem anderen Unterricht auch“ „stark vom persönlichen Interesse der Themen“ abhängt, ob man sich für sie begeistern könne oder nicht. Konkreter werden Kollegen, die eingestehen, dass sie „nicht mit der gleichen Leidenschaft“ dabei seien, oder es ihnen wichtiger ist, dass in ihren Fächern „bestimmte Dinge gelernt/verstanden werden.“ Auf die Gesamtsituation bezogen, sei dieser Zustand „wahrscheinlich nicht befriedigend.“ In wenigen Extremfällen drückt sich das ebenfalls kodierte Unbehagen in aufgeladenen Statements aus, die als „Fundamental-Opposition“ bezeichnet werden. Diese Entlehnung aus dem politischen Bereich umreist treffend die Charakteristika solcher Aussagen, die keinen Interpretationsfreiraum an der Einstellung gelten oder ein Abrücken von ihr erkennen lassen. „Die Fächer gehören einfach nicht zusammen“. Selbiges gelte für die einzelnen Themen. Entsprechend können „die Zusammenführung von drei Fächern nur zu einer qualitativen und quantitativen Verschlechterung führen.“⁵³ Das knapp ausfallende Fazit: „FÄCHER TRENNEN!“⁵⁴ Mit nur vier kodierten Textstellen von drei unterschiedlichen Lehrkräften fällt eine totale Ablehnung des Faches prozentual aber nicht ins Gewicht.

Wird die ablehnende Haltung der Schüler gegenüber dem fächerübergreifenden Unterricht hier auf den Code „Stellenwert“ reduziert, bestätigt sich außerdem der von Stübiger, Ludwig und Bosse (2008) wiederholte geringe Prozentsatz der Ablehnung durch die Lernenden. Somit sind die *Persönlichen Probleme der Schüler*, wie auch die ihrer Lehrer, anderer Natur. Mit 22.8 % sind sie aber auch das fünfthäufigste Problem und einer genaueren Betrachtung wert. Lehrkräfte stellen vor allem fest, nicht adäquat auf die Bedürfnisse ihrer Schüler eingehen zu können und sie im Unterricht oft zu überfordern. Der Stellenwert des Faches sei besonders bei den Schülern gering ausgeprägt. Freilich sind „unterschiedliche Voraussetzungen, Interessen, Neigungen der Schülerinnen und Schüler“ wohl in jedem Fach konstitutiv. Die „abnehmende Bereitschaft sich Wissen anzueignen und sich mit gesellschaftspolitischen Problemen auseinanderzusetzen“, was zentraler Gegenstand der Gesellschaftslehre ist und eine laissez-faire-Einstellung des „so wie gewohnt“, sprechen nicht für eine große Begeisterung. „Das Fach Gesellschaftslehre hat bei den heutigen Schülern nicht unbedingt den großen Stellenwert und genießt leider keine große Beliebtheit“, wie eine Lehrkraft kommentiert. Da „der Unterrichtsstoff nicht mit der Interessenlage der Schüler verknüpft“ worden sei, könne nur begrenzt auf die individuellen Bedürfnisse der Lernenden eingegangen werden, etwa auf „aktuelle, an

⁵³ Leider wurde aus dem Zusammenhang nicht deutlich, was die betreffende Lehrkraft unter einer quantitativen Verschlechterung versteht.

⁵⁴ Dem Imperativ wird zusätzlich durch die im Internet geläufige Majuskelschrift Ausdruck verliehen.

der Lebenswelt der Jugendlichen orientierten Probleme“. „Allen Schülern müsse auf verschiedenen Anspruchsebenen Angebote gemacht werden“, so der Anspruch. Sie für „vergangene Probleme“ zu begeistern, sei daher nicht einfach. Ferner scheint es für die Schüler der unteren Jahrgangsstufen „nicht so einfach zu sein, sich auf die äußerst unterschiedlichen Themen aus den drei (vier) Fachbereichen einzulassen.“ Die unter der Beschaffenheit des Faches festgestellte Komplexität findet ihr Pendant in der Überforderung der Schüler. „Wenn zwischen geschichtlichen Themen, geografische eingeschoben werden, dann verlieren die Schüler die Zusammenhänge in den einzelnen Fächern aus den Augen.“ Die Überforderung mag so weit gehen, dass eine Lehrkraft konstatiert: „Die Schüler sind nicht auf die Oberstufe vorbereitet.“

Die letzten beiden Probleme sollen in gebotener Kürze zusammengetragen werden. Die *Flankierenden Bedingungen* sind nicht spezifisch auf Gesellschaftslehre bezogen und liegen mit nur 9.2 % auf dem letzten Platz. In ihnen stecken bei genauerer Betrachtung eher Probleme, die die Gesamtschule an sich betreffen. Die „teilweise extreme Heterogenität der Klassen an einer IGS“ erschwere das Unterrichten im Allgemeinen. Die Betreuung von Kindern mit Förderschwerpunkten wird als zweithäufigster Unterpunkt genannt. „Die Inklusion steckt eben noch in den Kinderschuhen“. Überdies stünde „kein Geld für den Bau von z.B. Modellen“ zur Verfügung. Stundenausfall und die Klassengröße wurden jeweils einmal benannt. Die Kategorie „Andere“ wurde als Sammelbecken für diejenigen Codes erstellt, die sich keiner der bisherigen Kategorien und keinem anderen Code zuordnen ließen. Der hohe prozentuale Anteil von 16.3 % ist der Tatsache geschuldet, dass die verschiedenen Probleme aus arbeitsökonomischen Gründen nicht weiter differenziert wurden.

So gewinnbringend die Befunde auf der deskriptiven Ebene sind, so lassen sich aus ihnen noch mehr Informationen extrahieren. Das Problem ist hier, dass mehr Personen ihr Geschlecht, Alter etc. angegeben haben, als Personen die offenen Fragen beantwortet haben. Für das Fachinteresse wurde entsprechend der gleichen Anzahl von korrelierenden Variablen die Anzahl der Fälle für die Konstrukt-Mittelwerte manuell angepasst, um den Prozess transparent zu machen. Die Funktion des ‚Kleinsten gemeinsamen Vielfachen‘ übernimmt SPSS automatisch. Somit werden die Korrelationen für ($n = 92$) ermittelt. Nicht korreliert werden die die Kategorien „Flankierenden Bedingungen“ und „Andere“.

Wie lange Lehrkräfte bereits Gesellschaftslehre unterrichtet haben, korreliert ausschließlich schwach ($r = -.239^*$) negativ mit Problemen der Ausbildung. Lehrkräfte mit weniger Unterrichtserfahrung geben also vermehrt Ausbildungsprobleme an. Im Streudiagramm zeigt sich die Erfahrungsverteilung in Jahren aufgetragen daran, ob ein Problem der Ausbildung ko-

diert wurde (1) oder nicht (0). Werden die kodierten Probleme in absoluten Zahlen bis einschließlich einer Unterrichtserfahrung von fünf Jahren aufaddiert, entfallen von den 49 Nennungen allein auf diese Altersgruppe 35 (Abbildung 6).

Abbildung 6: Jahre und Ausbildungsprobleme

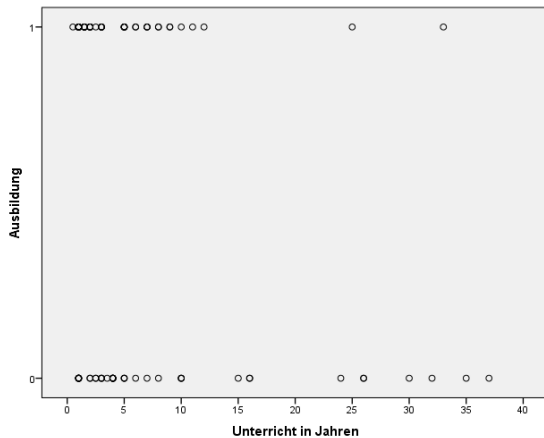
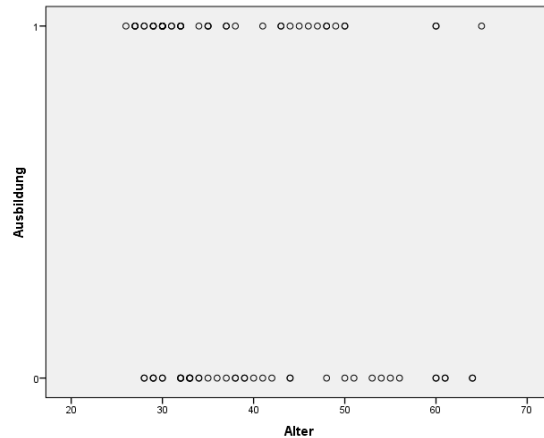


Abbildung 7: Alter und Ausbildungsprobleme



Das entspricht einem prozentualen Anteil von 71.4 %. Oder anders ausgedrückt: 63 von 92 Lehrkräften haben maximal fünf Jahre Unterrichtserfahrung und gleichzeitig entfallen auf sie 71.4 % aller Probleme der Ausbildung. Dieser Befund ist alarmierend. Gleichzeitig hat er prädikativen Charakter. Es ist anzunehmen, dass generell ältere Lehrkräfte über weniger Probleme im Allgemeinen klagen als ihre jüngeren Kollegen. Die Hypothese bestätigt sich. Das Alter korreliert ebenfalls schwach negativ ($r = -.224^*$) mit dem Merkmal Ausbildung (Abbildung 7). Ältere Lehrkräfte geben signifikant weniger Ausbildungsprobleme an. Wird der Schnitt im Streudiagramm bei einem Alter von 30 Jahren angesetzt, entfallen auf sie 21 der 49 Nennungen. Das entspricht einem prozentualen Anteil 42.9 %. Im Alter von 40 steigt dieser Wert schon auf 34 kodierte Stellen, was 69.4 % entspricht, und 60 Lehrkräfte, also gut zwei Drittel betrifft. Auf Lehrkräfte jenseits der 40 entfallen also weniger als ein Drittel der Ausbildungsprobleme

Ein Blick auf die absoluten Verteilungen beim Geschlecht fördert Ernüchterndes zutage: Von 30 Männern haben neun (30 %) Ausbildungsprobleme angeben. Von 62 Frauen machten 40 (64.5 %) diese Angabe. Im durch t-Test bestimmten Mittel liegen die Frauen ($\bar{x} = .65 / SD = .48$) mit den Problemen signifikant ($p < .05$) über den Männern ($\bar{x} = .30 / SD = .47$). Wie bereits beim geringeren Fachinteresse, so liegen auch bei den Ausbildungsproblemen liegen Lehrerinnen von ihren männlichen Kollegen.

Ob eine Fortbildung besucht wurde oder nicht steht nicht im Zusammenhang mit Ausbildungsproblemen. Mit dem Pearson'schen Kontingenzkoeffizient ($K^P = .212$) besteht ein schwacher positiver Zusammenhang mit Problemen der Unterrichtsplanung. Wer keine ent-

sprechende Weiterbildung besucht hat, gibt eher an, Schwierigkeiten bei der Planung von Unterrichtsstunden zu haben. Von den 25 Personen, die sie besucht haben, geben nur vier (16 %) Probleme an, wohingegen von 67 Personen, die sie nicht besucht haben, 26 (38.8 %) hier Schwierigkeiten sehen.

Die selbsteingeschätzte Lehrer-Kompetenz im Fach Gesellschaftslehre wurde zur Validierungszwecken neben dem offenen Antwortformat, noch mit einer Batterie geschlossener Fragen (Fragen: 15, 19) geprüft. Die insgesamt sechs Items wurden aus bisherigen forschungsbefunden zu Problemstellen beim Unterrichten heraus zusammengestellt. Die Frage nach den Wissensbeständen als potentiell Hindernis ist die Ergänzung des Autors. Da die Batterie noch nicht im Feld erprobt wurde, ist besonderes Augenmaß bei der Überprüfung geboten. Die 8-stufige Likert-Skala der ersten Frage wurde durch Umcodieren dem 4-stufigen Format der übrigen Fragen angepasst. Eine Faktorenanalyse durch Hauptkomponenten ergab eine zweifaktorielle Ladung des zweiten Items.⁵⁵ Wird die umcodierte Skala herausgenommen, laden die übrigen 5 Items, auch unter Einbeziehung des zweiten Items, nur noch auf einen Faktor. Die interne Kohärenz ist mit ($\alpha = .73$) für ($n = 97$) immer noch im guten Bereich (Tabelle 8). Die Dropouts erklären sich dadurch, dass bis Frage 15 noch ($n = 105$), bei Frage 19 nur noch ($n = 97$) Personen teilgenommen haben. Es wurde daher auch nur ein Konstrukt-Mittelwert für Gesellschaftslehre gebildet, weil die zwei Fälle ohne Geschlechtsangabe und die fehlende Angabe zu unterrichteten Jahren im Dropout enthalten waren. Bei den folgenden Korrelationen gilt demnach bei beiden Variablen ($n = 97$).⁵⁶

Tabelle 8: Konstrukt-Mittelwerte der Batterie zur Gesellschaftslehre

Fachbereich	n	Konstrukt-Mittelwert ($\bar{x}_1 \dots \bar{x}_5$)	(SD)
Gesellschaftslehre	97	2.88	.052

In der Gesamtheit liegt die Überzeugung, *die einzelnen fachlichen Teilbereiche der Gesellschaftslehre sinnvoll verknüpfen, Teamarbeit leisten, fehlendes Fachwissen in den nicht studierten Fächer kompensieren, die Vorbereitung für den fächerübergreifenden Unterricht zeitlich gut meistern und organisatorische Probleme bewältigen zu können*, über dem (theoretischen) Mittelwert von 2.5. Selbiges gilt für die Einzelbetrachtung der zuvor eliminierten Frage

⁵⁵ „Ich weiß, dass meine Kolleginnen und Kollegen der Gesellschaftslehre jederzeit zur Teamarbeit bereit sind.“

⁵⁶ Wir erinnern uns, dass nur Fälle miteinander korreliert werden können, wenn auch für beide Merkmale Angaben vorliegen.

nach der Bewertung der eigenen Kompetenz.⁵⁷ Für alle Fragen gilt, dass es Lehrkräfte gibt, die diesen Aussagen überhaupt nicht zustimmen und jene, die ihnen voll und ganz zustimmen.

Wie erwartet stimmen ältere Lehrkräfte eher zu, wenn es um die Überwindung der genannten Probleme geht. Die Korrelation zwischen Alter und dem Konstrukt-Mittelwert der Batterie ist schwach negativ ($r = -.237^{**}$). Wird, wie hier geschehen, eine Gesamteinschätzung von Problemüberwindung mit Geschlecht und besuchter Fortbildung in Zusammenhang gebracht, ergeben sich keine signifikanten Korrelationen.

Zum Schluss stellt sich die Frage nach der Behebung der identifizierten Defizite. Fortbildungen können dazu beitragen. Die Bereitschaft ist bei den Lehrkräften dazu jedenfalls gegeben. Nur 5.2 % lehnen sie kategorisch ab, während von 97 Lehrkräften 78.3 % eher oder sehr interessiert sind, sie (ein weiteres Mal) zu besuchen (Tabelle 9). Keine Korrelationen von der Bereitschaft an einer (weiteren) Fortbildung teilzunehmen ergibt sich zum Geschlecht und bereits besuchter Fortbildung. Als erfreulich kann hingegen die Tatsache gelten, dass offenbar gerade jüngere Lehrkräfte eher bereit sind, eine (weitere) Fortbildung zu besuchen (Abbildung 8). Die schwache negative Korrelation ($r = -.350^{**}$) von Alter und Fortbildungsbereitschaft bedeutet, dass ältere Lehrkräfte es signifikant eher ablehnen, so eine Maßnahme in Anspruch zu nehmen.

Abbildung 8: Alter und weitere Fortbildungen

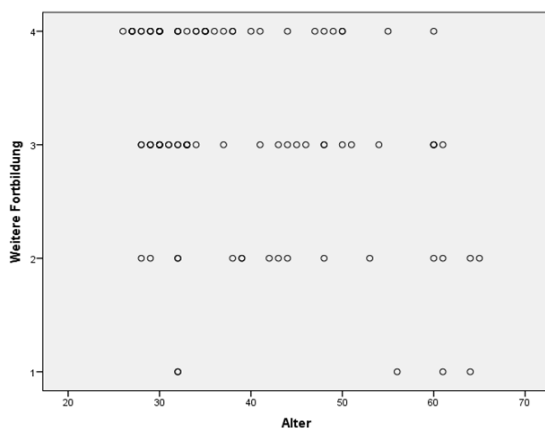


Tabelle 9: Interesse an (weiterer) Fortbildung

Interesse an (weiterer) Fortbildung	Anzahl	%	Kum. Pro-zente
(1) überhaupt nicht interessiert	5	5.20	5.20
(2) eher nicht interessiert	16	16.50	21.60
(3) eher interessiert	36	37.10	58.80
(4) sehr interessiert	40	41.20	100
Gesamt	97	100	-

Wird der Schnitt wie zuvor bei einem Alter von 30 Jahren angesetzt, wären 11 Lehrkräfte (11.3 %) eher interessiert eine (weitere) Fortbildung zu besuchen und 16 (16.5 %) sehr interessiert. Im Alter von 40 steigen diese Werte auf 22 (22.7 %) und 31 (31.9 %). Oder anders ausgedrückt: 53 von 97 Lehrkräften im Alter von bis zu 40 Jahren geben an, eher oder sehr an einer (weiteren) Fortbildungsmaßnahme teilnehmen zu wollen.

⁵⁷ „Bitte geben Sie an, wie kompetent Sie sich beim Unterrichten von Gesellschaftslehre fühlen.“ Der Mittelwert liegt hier bei 3,13, die Standardabweichung bei .65.

4.3 Diskussion

Der hohe absolute Rücklauf ausgefüllter Fragebögen kann als Indiz dafür gesehen werden, dass bei Lehrkräften offenbar ein Bedarf besteht, die empfundenen Probleme nach außen zu kommunizieren. Die Hypothese, wonach insbesondere Männer eher politisch-wirtschaftliche Studienfächer wählen, findet wiederholt Bestätigung. Es ist daher nicht verwunderlich, dass Lehrerinnen ein signifikant geringeres Fachinteresse an Politik und Wirtschaft äußern. Dass dies nicht für das Fach Geschichte zutrifft, lässt sich schon aus dem hohen Frauenanteil in diesem Fach ableiten. Lehrkräfte, die Politik im engeren und weiteren Sinne⁵⁸ studiert haben, zeigen parallel auch erhöhtes Interesse an Wirtschaft. Dies kann über die starke Vernetzung beider Fächer erklärt werden. Das Politik und Wirtschaft in Niedersachsen als ein (Studien-)Fach begriffen werden, ist dem zuträglich. Ungeklärt bleibt, wieso Geschichtslehrkräfte ein deutliches Desinteresse an Geografie, und Wirtschaftslehrkräfte ein ebensolches an Geschichte aufweisen. Zumindest im ersten Fall ließe sich vermuten, dass geografische Aspekte eine bedeutende Rolle im Geschichtsunterricht spielen müssten.

Bevor den Lehrkräften mögliche Schwierigkeiten aus anderen Studien präsentiert wurden (Frage: 19), wurde ihnen die Möglichkeit eingeräumt, ihre Schwierigkeiten unvoreingenommen zu referieren. Worauf die Lehrkräfte ihre Probleme zurückführen, war mangels Trennschärfe der Fragen 16 und 17 nicht zu beantworten. Oft stecken in den Problemen zu gleichen Teilen Ursachen und Symptome, etwa bei fehlender fachlicher Ausbildung.⁵⁹

Nach wie vor kann nicht erklärt werden, wieso in vorangegangenen Studien das Problemfeld unzureichender Ausbildung nicht zu Sprache gekommen ist. Hypothesen dazu wurden in Kap. 2. Gesellschaftslehre: Ziele – Probleme – Forschungsstand angestellt. Eine der Vermutungen kann nach Betrachtung der Empirie zurückgewiesen werden. Die von Caviola, Kyburz-Graber und Locher (2011) aufgestellte Definition fächerübergreifenden Wissens, nach welcher Lehrkräfte der Gesellschaftslehre nicht in Fachwissens-Konstrukten, sondern in fächerübergreifendem Wissen denken, hat sich nicht bestätigt. Einzelfachbezogenes Fachwissen und fachdidaktisches Wissen sind ungebrochen wichtige Bestandteile der Bewertung kompetenten Handelns. Die Beschaffenheit des Faches trägt ihr übriges zum Problemkanon bei. Curriculare Vorgaben sehen die Zusammenlegung der vier Disziplinen vor, in denen sich die Lehrkräfte nicht optimal ausgebildet fühlen. Dass ihnen mitunter der Aufbau nicht einleuchtend ist und die Ver-

⁵⁸ Politik wurde sowohl als Einzelfach (engerer Sinn), wie auch als Zusammenfassung aus Politik, Arbeitslehre, Soziologie, Sozialkunde, Sachunterricht und Sozialwissenschaft (weiterer Sinn) untersucht. Siehe Tabelle 3.

⁵⁹ Siehe dazu die Methodendiskussion in diesem Kapitel.

bindung von Themen schwerfällt, kann als logische Konsequenz mangelnden Wissens betrachtet werden. Der Aspekt fehlenden Wissens findet sich auch bei der Planung von Unterrichtsstunden und -einheiten wieder. Bei der fehlenden Ausbildung setzt gewissermaßen ein Abwärtstrend ein, der sich auf untere Problemfelder subsequent ausdifferenziert. Es bleibt abzuwarten, ob ein Mehr an Fachwissen alleine oder in Kombination mit Fachdidaktiken auch die Probleme auf den unteren Ebenen zu reduzieren vermag. Organisatorische Probleme, wie etwa bei Stübig, Ludwig und Bosse (2008) oder bei Maier (2006), wurden ebenfalls nicht identifiziert. Hierfür mag es mindestens einen entscheidenden Grund geben: Bei der erstgenannten Studie können die der Kategorie „organisatorische Probleme“ zugeordneten Codes zumindest teilweise mit dem Textmaterial dieser Arbeit verglichen werden – z.B. mangelnde Unterstützung durch die Schulleitung, Überschneidung von Klausurterminen oder Stundenplangestaltung. Keines dieser Probleme wurde von den IGS-Lehrkräften aus Niedersachsen benannt. Darüber hinaus können die Ergebnisse nur anhand der Problemtitel verglichen werden. Was im Einzelnen unter organisatorischen Problemen verstanden wird, bleibt im Dunkeln. So kommt es, dass fehlende Finanzierung und Stundenausfall zwar irgendwie gearteten organisatorischen Problemen zugeordnet werden könnten. Da sie nach Auffassung des Autors aber eher *Flankierende Bedingungen* für den Unterricht darstellen, wurden sie als solche und nicht als organisatorische Probleme aufgefasst.

Alter und Unterrichtserfahrung korrelieren in der Tendenz ähnlich miteinander. So erklärt es sich, dass ältere und damit erfahrenere Lehrkräfte weniger Ausbildungsprobleme angeben. Das geringere Fachinteresse der Lehrerinnen ist ein Grund dafür, weshalb sie mehr Probleme angeben.

Der Zusammenhang aus nicht besuchter Fortbildung und vermehrten Schwierigkeiten bei der Unterrichtsplanung ist unmittelbar ersichtlich. Hier, wie auch beim Geschlecht, zeichnen sich kausale Wirkrichtungen ab, die es in späterer Forschung zu verifizieren gilt. Der Geschlechterunterschied zeigt sich deutlich in Bezug auf nicht besuchte Fortbildungen und vermehrte auftretende Probleme der Ausbildung. Dass die Frauen bei beiden Merkmalen über ihren Kollegen liegen. Erneut kann das geringere Fachinteresse hier als Erklärung herangezogen werden, ohne monokausale Ansprüche zu erheben.

Da im Speziellen Lehrkräfte unter 30 Jahren mehr Probleme bei der Ausbildung verspüren, ist es nur konsequent, dass sie auch im Vergleich zu ihren älteren Kollegen eher gewillt sind, an (weiteren) Fortbildungen teilzunehmen. Dies mag auch daran liegen, dass ältere Lehrkräfte generell weniger Probleme angeben. Abschließend fügt sich die leicht überdurchschnittliche Einschätzung der Kompetenz Gesellschaftslehre unterrichten zu können in das Bild ein.

Insbesondere die Ausbildung und Fachstruktur dürften zu den Zweifeln an der eigenen Kompetenz beitragen. Teile der Lehrerschaft sehen in ihr aber auch explizites Potential: „Das Fach bietet Chancen!“

Die Datenerhebung kann somit im Ganzen als Erfolg eingeschätzt werden. Es wurden Befunde vorausgegangener Studien bestätigt, etwa in Bezug auf fehlende Unterrichtszeit. Andere Probleme, beispielsweise organisatorischer Natur, fanden sich nicht wieder. Neue Problemfelder wurden durch das offene Antwortformat und induktive Kategorienbildung erschlossen. Die quantitative und qualitative Datenauswertung hat sich als äußerst fruchtbare Kombination erwiesen. Wäre, wie am Beginn der Auswertung noch anvisiert, die Kategorienbildung zu den Problemen auf Basis empirischer Ergebnisse ausschließlich deduktiv erfolgt, wären entscheidende Erkenntnisgewinne im grobkörnigen Raster verloren gegangen.

Wird die theoretisch mögliche Vollerhebung aller Lehrkräfte als Vergleichsnorm herangezogen, bleibt das Antwortverhalten natürlich hinter dem ambitionierten Ziel zurück. Für Umfang der Studie liegen die absoluten Rücklaufzahlen dennoch weit über allen Erwartungen. Die größte Problematik bei der Erhebung war zweifelsohne die Zeit. Von der Themenfestlegung Mitte Januar bis zur inhaltlichen Fertigstellung Anfang April, vergingen gerade einmal zweieinhalb Monate. Die statistische Auswertung musste bis zu diesem Zeitpunkt abgeschlossen sein. Der Beantwortungszeitraum von elf Tagen – noch dazu vor den Osterferien – war knapp bemessen; die Wahl für eine Online-Befragung unumgänglich. Ob ein längerer Bearbeitungszeitraum mehr Teilnehmer dazu bewogen hätte, den Fragebogen auszufüllen, kann angesichts einer Meta-Analyse von ausgefüllten Fragebögen des SoSci-Panels bezweifelt werden. Demnach werden in weniger als acht Tagen 95 % der Fragebögen ausgefüllt (Leiner, 2014, S. 18). Die Entscheidung auf Experteninterviews als alternative Erhebungsmethode zu verzichten, ist retrospektiv richtig gewesen. Allein das Transkribieren von drei bis fünf problemzentrierten Interviews hätte den zeitlichen Rahmen gesprengt. Das Potential dieses Zugangs wird in Kap. 5. Zusammenfassung und Ausblick noch einmal aufgegriffen.

Als eindeutig positiv zu bewerten ist die geringe Anzahl Zahl von elf aussortierten Fällen. Damit der Fragebogen zukünftig Verwendung finden kann, müssen einige Änderungen vorgenommen werden. Dazu wurden Vorschläge formuliert: (1) Das Geschlecht sollte auf eine dichotome Variable reduziert werden. Die Freiheit, keine Angabe machen zu können, mag im Einzelfall den Befragten entgegenkommen. Letztendlich reduziert sich aber die Stichprobe bei geschlechtsspezifischen Zusammenhängen und erhöht den Aufwand der Auswertung unnötigerweise. (2) Die Zusammenlegung der nicht trennscharfen ersten und zweiten offenen Frage

war methodologisch nicht intendiert. Die oft tautologisch anmutenden Ursachen – z.B. fehlendes Fachwissen wird auf fehlende Ausbildung zurückgeführt – und Probleme müssen stärker miteinander verzahnt werden, sodass sie als unterschiedliche Konstrukte erfassbar bleiben. Denkbar sind hier unter Beibehaltung des freien Antwortformates gegenüberliegende Textfelder, in denen auf der linken Seite jeweils ein Problem, auf der rechten Seite die dazugehörigen Gründe eingetragen werden können. Den Vorteilen elektronischer Fragebögen mit sukzessivem Einblenden von Elementen sollte sich dafür bedient werden. (3) Sollen weitere Erhebungen in die Fläche gehen, wäre auch die Umsetzung der nun breiter aufgestellten Problempalette als geschlossenes Format eine Alternative. Im Vergleich zum klassischen Papier-Format, neigen Teilnehmer bei Online-Befragungen dazu, gerade Freitextfelder weniger auszufüllen (Denscombe, 2009). Das Kodieren würde dadurch entfallen und einen Zeitgewinn generieren. (4) Die in diesem Sinne selbstgestaltete Batterie zu Problemen der Gesellschaftslehre misst nachweislich dasselbe Konstrukt. Die Trennung der ersten Frage⁶⁰ von den restlichen fünf ist aber nicht sinnvoll. Sie sollte den übrigen Batterien angegliedert werden. Da dann die problematische dritte Frage⁶¹ auf ein zweites Konstrukt lädt, ist eine Umformulierung von Nöten. (5) „Alter“ und „unterrichtete Jahre“ korrelieren mit ähnlicher Tendenz zu den gemessenen Variablen. Das ist logisch, da ältere Lehrkräfte in der Regel auch länger Gesellschaftslehre unterrichtet haben. Da dieser Zusammenhang aber nicht zwingend ist und das Wissen um die unterrichtete Zeit alleine schon dem Forschungsinteresse zuträglich ist, sollten beide Merkmale unter Verweis auf ihre Ähnlichkeit beibehalten werden. (6) Der vergleichsweise geringen Rücklaufquote in den ländlicheren Regionen kann durch speziell formulierte Anschreiben entgegengewirkt werden. Außerdem gilt bei der Analyse einer Stichprobe in jedem Falle: „If a sample is not representative of the population, even a response rate of 100 % does not allow for any more generalization than a response rate of, for example, 5 %“ (Leiner, 2014, S. 22). Werden Lehrkräfte wiederholt zu relevanten Themen der Gesellschaftslehre, wie der Selbstwirksamkeit befragt, erhöhen sich die Rückläufe spürbar (Cook, Heath & Thompson, 2000; Leiner, 2012).

Der zweifach vergebene Code „Oberflächlichkeit“ hätte zu einem einzelnen zusammengelegt werden können. Da sich die Attributionsmuster für oberflächlichen Unterricht aber unterscheiden – mangelhafte Ausbildung und fehlende Unterrichtszeit – blieben sie getrennt. Die Aussagekraft der Daten ist ferner lokal begrenzt. Sie stellt eine Momentaufnahme der Situation einer Stichprobe von (n = 114) Gesellschaftslehre-Lehrkräften an niedersächsischen IGS dar.

⁶⁰ „Bitte geben Sie an, wie kompetent Sie sich beim Unterrichten von Gesellschaftslehre fühlen.“

⁶¹ „Ich weiß, dass meine Kolleginnen und Kollegen der Gesellschaftslehre jederzeit zur Teamarbeit bereit sind.“

Eine Kausalität konnte wegen nur eines Abfragezeitpunkts nicht ermittelt werden. Für die Variable „Geschlecht“ gilt das mit den zuvor genannten Einschränkungen. Einige Verallgemeinerungen können aber mit gewisser Bestimmtheit getroffen werden: So scheint es, dass Lehrkräfte im fächerübergreifenden Unterricht über mehrere Bundesländer verteilt teils ähnliche Probleme (nicht) benennen. Fehlende Unterrichtszeit und mangelnde Kooperation stellen Herausforderungen dar, fundamentale Ablehnung durch Lehrer wie Schüler nicht. Auch für das Geschlecht finden sich studienübergreifend ähnliche Beziehungen, etwa zum Fachinteresse.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Das Anliegen dieser Masterarbeit war es, einen Einblick in die Erfahrungen und Probleme des fächerübergreifenden Unterrichtsfachs Gesellschaftslehre an IGS aus Sicht der Lehrpersonen zu gewinnen. Dazu wurden Lehrkräfte der Sekundarstufe I an IGS im Bundesland Niedersachsen mittels eines Online-Fragebogens aufgefordert, ihre Schwierigkeiten im fächerübergreifenden Unterricht zu schildern.

Lehrer-Selbstwirksamkeitsüberzeugungen beschreiben in diesem Zusammenhang den Glauben daran, jene Probleme bewältigen zu können. Bezugsrahmen ist die Theorie des sozial-kognitiven Lernens Albert Banduras. Für vier schulbezogene Bereiche wurden die empirischen Befunde zu den Folgen von Selbstwirksamkeit zusammengetragen. Niedrige Selbstwirksamkeitserwartungen korrelieren übereinstimmend mit hohem Burnout-Risiko. Speziell die individuelle Selbstwirksamkeit hat prädikativen Charakter für zukünftiges Belastungserleben. Populäre Begriffe wie Burnout sind erwiesenermaßen weder singuläre Konstrukte, noch notwendigerweise kausal abhängig von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, wenngleich sich Annahmen dazu finden. Unterrichtsqualität ist empirische ebenso wenig in nur einem Merkmal zu fassen. Generell korreliert wahrgenommene Unterrichtsqualität signifikant mit Selbstwirksamkeit. Die Kausalbeziehungen sind indes eindeutig reziprok. Die Mehrheit der Studien scheint tendenziell davon auszugehen, dass Facetten der Unterrichtsqualität auf Selbstwirksamkeit wirken und sie voraussagen. Das Erleben funktionierender pädagogischer Arrangements begünstigt den Aufbau von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Dieser Zusammenhang nimmt die theoretischen Konzeptionen (z.B. Ophardt & Thiel, 2013) der Unterrichtsgestaltung in die Pflicht. Dass das Kompetenzerleben im Klassenzimmer notwendigerweise folgen muss, ist ein Gemeinplatz. Selbstwirksame Lehrkräfte sind darüber hinaus eher bereit, sich auf neue didaktische Konzepte einzulassen, sich abseits des Unterrichts stärker zu engagieren oder ihre eigenen Stunden nach

Schülerwünschen anzupassen. Bezogen auf die Schülerleistung gelten individuelle, sowie kollektive Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen als Rahmenbedingung für Verbesserungen der Leistungen. Einstellungen zur Inklusion und Selbstwirksamkeitserwartungen sind hoch korrelativ. Hochschulprogramme können helfen, positive Veränderungen beider Merkmale herbeizuführen. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen vermögen direkt oder über moderierende Variablen die Einstellung zu Inklusion zu beeinflussen. Direkter Kontakt mit behinderten Schülern baut Selbstwirksamkeit auf. Sind positive Einstellungen erst einmal etabliert, weisen die Lehrkräfte über Zeit hohe Resilienzen gegen Vorurteile und Begegnungsängste auf.

Wie sich Selbstwirksamkeitserwartungen im zeitlichen Verlauf entwickeln, bleibt nach wie vor ambivalent. Der oft heraufbeschworene ‚Praxisschock‘ des Referendariats hat sich als theoretisches Zerrbild herausgestellt. Tendenziell schätzen Lehrkräfte nach und in der letzten Ausbildungsphase ihre Selbstwirksamkeit höher ein. Auch kann ein leichter Anstieg über alle drei Ausbildungsphasen nachgewiesen werden. Die Ergebnisse sind als selektive Momentaufnahme zu verstehen und können, insbesondere bezogen auf die kollektive Dimension, nur sehr bedingt verallgemeinert werden.

Seit den 1970er Jahren hat die Entwicklung von Messinstrumenten zur Selbstwirksamkeit an Fahrt aufgenommen. Die Entstehungsgeschichte wurde begleitet von einer regen theoretischen Diskussion um die Validität der Instrumente. Vielfach wurde angemerkt, dass die theoretischen Grundannahmen sozial-kognitiver-Lerntheorie sich nicht in den Fragen wiederfinden. Gegenwärtig haben die *Teacher Sense of Efficacy Scale* (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) für die individuelle und die Skala von Schwarzer und Jerusalem (1999) für die allgemeine Selbstwirksamkeit die größte Verbreitung gefunden. Für Fächer außerhalb der Naturwissenschaften (COACTIV, STEBI-A/B) existieren neben einigen Ansätzen in Politik und Geschichte keine Instrumente.

Ähnlich ist es um die Implementierung von Selbstwirksamkeit als Teil motivationaler Fertigkeit in Lehrer-Kompetenzmodellen der Gesellschaftslehre bestellt. Das der Studie zur *Professionellen Kompetenz von (angehenden) Politiklehrer/-innen* zugrundeliegende Kompetenzmodell genießt Alleinstellungscharakter. Lehrer-Kompetenzmodelle für Geschichte und Geografie liegen gar nicht erst vor.

Um den großen Bogen zur Entwicklung eines Messinstruments zur Erfassung von Selbstwirksamkeitserwartungen angehender Lehrkräfte zu schlagen, mussten die Hindernisse sichtbar gemacht werden. Die bisherige Forschung hat primär organisatorische, zeitliche und kollegiale Probleme zutage gefördert. Von fehlendem Fachwissen und fachdidaktischem Wissen schienen Lehrkräfte bislang nicht betroffen. Im Allgemeinen existieren aber nur wenige

Studien, die Schwierigkeiten aus Sicht der Lehrkräfte im fächerverbindenden Unterricht adressieren. Hier knüpfen die Ergebnisse dieser Arbeit an:

Die studierten Fächer korrelieren erwartungsgemäß mit dem Fachinteresse. Wer Politik studiert hat, gibt überdurchschnittlich hohes Interesse in dieser und einer weiteren Bezugsdisziplin an. Geschichtslehrkräfte haben parallel geringeres Interesse an Geografie. Dieser Umstand konnte nicht erklärt werden. Wirtschafts-Lehrkräfte bilden die Ausnahme. Bei ihnen ist ein negatives Interesse an Geschichte und ein positives an Ökonomie auszumachen. Verbindungen zur Politik finden sich keine. In Relation zum Geschlecht, geben Frauen, mit Ausnahme des Faches Geschichte, geringere Interessenswerte an, als ihre Kollegen. Auf zwei Fächer beschränkt ist der Zusammenhang zur Fortbildung. Haben Lehrkräfte keine Fortbildung zum fächerübergreifenden Unterrichten besucht, haben sie durchschnittlich weniger Interesse an Politik und Wirtschaft. Zur Politik ist die negative Korrelation stärker ausgeprägt. Alter und Unterrichtserfahrung korrelieren ausschließlich positiv mit dem Fachinteresse an Politik. Im Geschlechtervergleich geben Frauen zum einen gemittelt signifikant mehr Ausbildungsprobleme an. Überdies haben sie auch bedeutend weniger Fortbildungsangebote in Anspruch genommen.

Die bedeutendsten Probleme beim Unterrichten von Gesellschaftslehre sind *Ausbildung*, die *Beschaffenheit des Fachs*, *Unterrichtsmaterialien* und die *Planung*. Übereinstimmend mit früheren Untersuchungen werden fehlende *Unterrichtszeit* und Probleme mit *anderen Lehrkräften* und bei der zeitlichen *Planung* genannt. Geringe Ablehnung durch die Schüler wurde auch hier ermittelt. Nicht bestätigt wurden organisatorische Probleme. Dieser Umstand mag auf unterschiedliche Kodierungen und fehlende intersubjektive Nachvollziehbarkeit zurückzuführen sein. Eindeutiges Novum dieser Arbeit sind die ersten drei und damit für die Lehrkräfte wichtigsten Probleme. Wissensakkumulation an den Schnittstellen der Bezugsdisziplinen reicht den Lehrkräften nicht aus. Sie sehen das größte Defizit innerhalb ihrer Ausbildung bei fehlendem Fachwissen und fachdidaktischem Wissen. Junge Lehrkräfte mit weniger als fünf Jahren Unterrichtserfahrung sind besonders häufig von Ausbildungsproblemen betroffen. Im Umkehrschluss geben ältere Lehrkräfte weniger Probleme dieser Art an. Frauen sind davon mehr als doppelt so häufig betroffen. Besuchte Fortbildungen gehen mit weniger Problemen bei der Unterrichtsplanung einher. Hier ist die Hochschulausbildung gefragt, tragfähige Konzepte der multiperspektivischen universitären Ausbildung zu entwerfen und zu implementieren. Dies soll für den Studienstandort Göttingen im Rahmen des „Schlözer Programms Lehrerbildung“ geschehen. Zwei in jeder Hinsicht positive Befunde zum Schluss: Die Kompetenzeinschätzung zum Unterrichten von Gesellschaftslehre liegt im Mittel über dem Durchschnitt.

Die allgemeine Bereitschaft, an (weiteren) Fortbildungen teilzunehmen beträgt über 78 %. Jüngere Lehrkräfte, die sich am meisten mit ausbildungsbedingten Herausforderungen konfrontiert sehen, gehören auch zu der Gruppe, die am meisten bereit wäre, an solchen Maßnahmen teilzunehmen.

Der Mangel an Längsschnittstudien ist ein Problem. Selbst wenn Zusammenhänge über Zeit untersucht werden, können Korrelationsuntersuchungen „dazu nicht mehr viel beitragen. Benötigt wird Interventionsforschung, die über bivariate Beziehungen hinausgehen sollte, um die fraglichen kausalen Mechanismen genauer zu erklären“ (Schmitz & Schwarzer, 2002, S. 209). Für anknüpfende Forschungsarbeiten tun sich vielversprechende Fragen auf. Dabei sollte aus methodologischer Perspektive auch die qualitative Sozialforschung Berücksichtigung finden, zielt sie doch auf die Wiederherstellung des kontextgebundenen *Sinns* ab und widmet sich den Phänomenen, die *verstanden* und nicht *gemessen* werden sollen (Helfferich, 2009, S. 21).

Literatur

- Abele, A. E., & Candova, A. (2007). Prädiktoren des Belastungserlebens im Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *21*(2), 107–118.
- Armor, D., Corny-Osegura, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A., Pauly, E., & Zellman, G. (1976). Analysis of the school preferred reading program in selected Los Angeles minority schools. Zuletzt zugegriffen am 17.03.2020 unter <https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/reports/2005/R2007.pdf>.
- Ashton, P. T., Olejnik, S., Crocker, L., & McAuliffe, M. (1982). Measurement problems in the study of teachers' sense of efficacy: Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, *64*(6), 359–372.
- Avanzi, L., Miglioretti, M., Velasco, V., Balducci, C., Vecchio, L., Fraccaroli, F., & Skaalvik, E. M. (2013). Cross-validation of the Norwegian Teacher's Self-Efficacy Scale (NTSES). *Teaching and Teacher Education*, *31*, 69–78.
- Bahr, M. (2004). Fächerübergreifender Unterricht: Pädagogisches Zauberwort oder Chance und Notwendigkeit für den Geographieunterricht? *Praxis Geographie*, *34*(1), 4–7.
- Bandura, A. (1976). Social learning perspective on behavior change. In A. Burton (Hg.), *What makes behavior change possible?* (S. 34–57). New York, NY: Brunner/Mazel.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, *84*(2), 191–215.
- Bandura, A. (1979). *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Bandura, A. (2001). Self-efficacy and health. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Hg.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (S. 13815–13820). Amsterdam: Elsevier.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. C. Urdan (Hg.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (S. 307–337). Greenwich, Conn: Information Age Publishing.

- Barfield, V., & Burlingame, M. (1974). The pupil control ideology of teachers in selected schools. *The Journal of Experimental Education*, 42(4), 6–11.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.
- Becker, R. (2009). Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In R. Becker (Hg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 85–130). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beierlein, C., Kovaleva, A., Kemper, C. J., & Rammstedt, B. (2012). Ein Messinstrument zur Erfassung subjektiver Kompetenzerwartungen: Allgemeine Selbstwirksamkeit Kurzskala (ASKU) (GESIS-Working Papers, 2012/17). Zuletzt zugegriffen am 17.03.2020 unter https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/29235/ssoar-2012-beierlein_et_al-ein_messinstrument_zur_erfassung_subjektiver.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-2012-beierlein_et_al-ein_messinstrument_zur_erfassung_subjektiver.pdf.
- Beierlein, C., Kovaleva, A., Kemper, C. J., & Rammstedt, B. (2014). *Allgemeine Selbstwirksamkeit Kurzskala (ASKU)*. Zuletzt zugegriffen am 17.03.2020 unter https://zis.gesis.org/pdfFiles/Antwortbogen/Beierlein%2B_Allgemeine_Selbstwirksamkeit_Antwortbogen.pdf.
- Berkemeyer, N., Bos, W., Manitus, V., Hermstein, B., Bonitz, M., & Semper, I. (2014). *Chancenspiegel 2014: Regionale Disparitäten in der Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme*. Zuletzt zugegriffen am 17.03.2020 unter https://www.beretelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/imported/leseprobe/LP_978-3-86793-644-6_1.pdf.
- Billich-Knapp, M., Künsting, J., & Lipowsky, F. (2012). Profile der Studienwahlmotivation bei Grundschullehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(5), 696–719.
- Binsler, M. J., & Försterling, F. (2004). Paradoxe Auswirkungen von Lob und Tadel. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 36(4), 182–189.
- Bleicher, R. E. (2004). Revisiting the STEBI-B: Measuring self-efficacy in preservice elementary teachers. *School Science and Mathematics*, 104(8), 383–391.
- Blömeke, S., Felbrich, A., & Müller, C. (2008). Theoretischer Rahmen und Untersuchungsdesign. In S. Blömeke, G. Kaiser, & R. Lehmann (Hg.), *Professionelle Kompetenz angehender*

- Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare* (S. 15–48). Münster: Waxmann.
- Bosse, S., Henke, T., Jäntsche, C., Lambrecht, J., Vock, M., & Spörer, N. (2016). Die Entwicklung der Einstellung zum inklusiven Lernen und der Selbstwirksamkeit von Grundschullehrkräften. *Empirische Sonderpädagogik*, (1), 103–116.
- Bosse, S., & Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(4), 279–299.
- Brake, A., & Weber, M. (2009). Internetbasierte Befragung. In S. Kühl, P. Strodtholz, & A. Taffertshofer (Hg.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und qualitative Methoden* (S. 413–434). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brauch, N. (2015). *Geschichtsdidaktik*. Berlin: De Gruyter.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Brügelmann, H. (2014). Gilt nach Hattie: Je häufiger, desto besser? In E. Terhart (Hg.), *Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen* (S. 38–50). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Campbell, A., Gurin, G., & Miller, W. E. (1971). *The voter decides*. Westport: Greenwood Press.
- Carroll, A., Forlin, C., & Jobling, A. (2003). The impact of teacher training in special education on the attitudes of Australian preservice general educators towards people with disabilities. *Teacher Education Quarterly*, 30(3), 65–79.
- Caviola, H., Kyburz-Graber, R., & Locher, S. (2011). *Wege zum guten fächerübergreifenden Unterricht: Ein Handbuch für Lehrpersonen*. Bern: Hep.
- Chan, D. W. (2008). General, collective, and domain-specific teacher self-efficacy among Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 1057–1069.
- Chen, G., Gully, S. M., & Eden, D. (2004). General self-efficacy and self-esteem: Toward theoretical and empirical distinction between correlated self-evaluations. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 375–395.
- Cook, C., Heath, F., & Thompson, R. L. (2000). A meta-analysis of response rates in web- or internet-based surveys. *Educational and Psychological Measurement*, 60(6), 821–836.

- Cordova, D. I., & Lepper, M. R. (1996). Intrinsic motivation and the process of learning: Beneficial effects of contextualization, personalization, and choice. *Journal of Educational Psychology*, 88(4), 715–730.
- Crowson, H. M., & Brandes, J. A. (2014). Predicting pre-service teachers' opposition to inclusion of students with disabilities: A path analytic study. *Social Psychology of Education*, 17(1), 161–178.
- Csikszentmihalyi, M., & Csikszentmihalyi, I. (1977). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Boston, MA: Springer US.
- Dederich, K. (2012). *Steuerung und Schulentwicklung: Bestandsaufnahme und Theorieentwicklung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F., & Ellett, C. D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 751–766.
- Denscombe, M. (2009). Item non-response rates: A comparison of online and paper questionnaires. *International Journal of Social Research Methodology*, 12(4), 281–291.
- DePasque, S., & Tricomi, E. (2015). Effects of intrinsic motivation on feedback processing during learning. *NeuroImage*, 119, 175–186.
- Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG) (2014). Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss: Mit Aufgabenbeispielen. Zuletzt zugegriffen am 17.03.2020 unter https://geographie.de/wp-content/uploads/2014/09/geographie_bildungsstandards.pdf.
- Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) (2015). Entwicklung eines Kompetenzmodells zur geographischen Systemkompetenz. Zuletzt zugegriffen am 17.03.2020 unter <https://www.dipf.de/de/forschung/projektarchiv/die-entwicklung-eines-kompetenzmodells-zur-geographischen-systemkompetenz>.
- Diekmann, A. (2012). *Empirische Sozialforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen* (6. Aufl.). Reinbek: Rowohlt.

- Ditton, H., & Arnold, B. (2004). Wirksamkeit von Schülerfeedback zum Fachunterricht. In J. Doll & M. Prenzel (Hg.), *Bildungsqualität von Schule. Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung* (S. 152–170). Münster u. a.: Waxmann.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, *53*, 109–132.
- Ehmke, T., Hohensee, F., Heidemeier, H., & Prenzel, M. (2004). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In M. Prenzel (Hg.), *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland - Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs* (S. 225–253). Münster u.a.: Waxmann.
- Ehmke, T., & Jude, N. (2010). Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In E. Klieme (Hg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 231–254). Münster u.a.: Waxmann.
- Enochs, L. G., & Riggs, I. M. (1990). Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument: A preservice elementary scale. *School Science and Mathematics*, *90*(8), 4–30.
- Enochs, L. G., Smith, P. L., & Huinker, D. (2000). Establishing factorial validity of the mathematics teaching efficacy beliefs instrument. *School Science and Mathematics*, *100*(4), 194–202.
- Ernst, E. (1991). Geographie und Gesellschaft: Ein altes und ein neues Integrationsproblem. In J. Hasse, W. Isenberg, & E. Daum (Hg.), *Die Geographiedidaktik neu denken. Perspektiven eines Paradigmenwechsels* (S. 25–31). Osnabrück: Universität Osnabrück.
- Faust, G., & Roßbach, H.-G. (2014). Herkunft und Bildungserfolg beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *17*(2), 119–140.
- Flammer, A. (2001). Self-efficacy. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Hg.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (S. 13812–13815). Amsterdam, New York: Elsevier.
- Flick, U. (2007). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung*. Reinbek: Rowohlt.
- Forlin, C., Sharma, U., & Loreman, T. (2014). Predictors of improved teaching efficacy following basic training for inclusion in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education*, *18*(7), 718–730.

- Frey, A., & Jung, C. (2011). Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 540–572). Münster: Waxmann.
- Friedrichs, H.-J. (1996). Die Zusammenarbeit der Fächer Erdkunde, Geschichte und Politik im Lernfeld Gesellschaftslehre. *Geschichte, Politik und ihre Didaktik*, 24(1/2), 66–72.
- Fuchs, C. (2005). *Selbstwirksam Lernen im schulischen Kontext: Kennzeichen - Bedingungen - Umsetzungsbeispiele*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fuller, B., & Izu, J. A. (1986). Explaining school cohesion: What shapes the organizational beliefs of teachers. *American Journal of Education*, 94(4), 501–535.
- Funke, J. (2014). Kognitive Psychologie. In F. Dorsch, M. A. Wirtz, & J. Strohmmer (Hg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie* (S. 50–52). Bern: Huber.
- Gautschi, P., Hodel, J., & Utz, H. (2009). Kompetenzmodell für „Historisches Lernen“ – eine Orientierungshilfe für Lehrerinnen und Lehrer. Zuletzt zugegriffen am 17.03.2020 unter http://www.gesellschaftswissenschaften-phfhnw.ch/wp-content/uploads/2014/01/Gautschi_Hodel_Utz_2009_Kompetenzmodell.pdf.
- Gebauer, M. M. (2013). *Determinanten der Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Lehrenden*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- George, S., Richardson, P., & Dorman, J. (2015). Teacher self-efficacy: A Thriving Area of Research. In C. M. Rubie-Davies, J. M. Stephens, & P. Watson (Hg.), *Routledge International Handbooks. The Routledge international handbook of social psychology of the classroom* (S. 350–360). Hoboken: Taylor & Francis.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *The Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569–582.
- Giesecke, H. (1965). *Didaktik der politischen Bildung*. München: Juventa Verlag.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479–507.
- Götz, M. (1998). Die öffentliche Ideologie und die Ideologisierung der Grundschule in der Zeit des Nationalsozialismus. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 38*, 209–224.
- Greenwood, G. E., Olejnik, S. F., & Parkay, F. W. (1990). Relationships between four teacher efficacy belief patterns and selected teacher characteristics. *Journal of Research & Development in Education*, 23(2), 102–106.

- Grosch, W. (2014). Geschichte im Fächerverbund. In H. Günther-Arndt & M. Zülsdorf-Kersting (Hg.), *Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 67–73). Berlin: Cornelsen.
- Gryl, I., & Kanwischer, D. (2011). Geomedien und Kompetenzentwicklung – ein Modell zur reflexiven Kartenarbeit im Unterricht. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 17, 177-202.
- Gryl, I., & Schulze, U. (2013). Geomedien im Geographieunterricht. In D. Kanwischer (Hg.), *Geographiedidaktik. Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts* (S. 209–218). Stuttgart: Borntraeger.
- Gudjons, H. (2008). *Handlungsorientiert lehren und lernen: Schülerelbstaktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit* (7. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Guskey, T. R. (1981). Measurement of the responsibility teachers assume for academic successes and failures in the classroom. *Journal of Teacher Education*, 32(3), 44–51.
- Gusy, B., & Marcus, K. (2012). Online-Befragungen: Eine Alternative zu paper-pencil Befragungen in der Gesundheitsberichterstattung bei Studierenden? Zuletzt zugegriffen am 17.03.2020 unter <https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/ppg/media/publikationen/schriftenreihe/Online-Befragungen-01-P12.pdf>.
- Hadadian, A., & Chiang, L. (2007). Special education training and preservice teachers. *International Journal of Special Education*, 22, 103–106.
- Häder, M. (2015). *Empirische Sozialforschung: Eine Einführung* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Häsing, P. (2009). *Fächerübergreifender Unterricht in der gymnasialen Oberstufe aus Sicht der Lehrenden: Eine qualitative Studie*. Kassel: Kassel University Press.
- Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen* (2014). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Hecht, P. (2013). Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Berufseinstieg von Lehrpersonen. *Unterrichtswissenschaft*, 41(2), 108–124.
- Heil, W. (2010). *Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Helfferich, C. (2009). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hellmich, F., & Görel, G. (2014). Erklärungsfaktoren für Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zum inklusiven Unterricht in der Grundschule. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4(3), 227–240.

- Helmke, A. (2007). Was wissen wir über guten Unterricht? Wissenschaftliche Erkenntnisse zur Unterrichtsforschung und Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung. Zuletzt zugegriffen am 17.03.2020 unter https://www.bildung.koeln.de/imperia/md/content/selbst_schule/downloads/andreas_helmke_.pdf.
- Helsper, W. (2010). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 15–34). Opladen: Budrich.
- Henkel, C. (2013). *Fächerübergreifenden Unterricht in der Oberstufe entwickeln und erproben: Ein theoretischer und empirischer Beitrag zu einer fächerübergreifenden Didaktik*. Zugl.: Bielefeld, Univ., Diss.
- Henkenborg, P. (2005). Politische Bildung als Schulprinzip: Demokratie-Lernen im Schulalltag. In W. Sander (Hg.), *Handbuch politische Bildung* (S. 265–281). Bonn: bpb.
- Herzberg, P. Y. (2014). Optimismus. In F. Dorsch, M. A. Wirtz, & J. Strohmmer (Hg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie* (S. 1198). Bern: Huber.
- Herzmann, P., Artmann, M., & Rabenstein, K. (2011). Forschung zum fächerübergreifenden Unterricht in der Sekundarstufe I und II: Ausgangspunkte, Befunde und Perspektiven. In M. Artmann, P. Herzmann, & K. Rabenstein (Hg.), *Das Zusammenspiel der Fächer beim Lernen. Fächerübergreifender Unterricht in den Sekundarstufen I und II: Forschung, Didaktik, Praxis* (S. 23–44). Immenhausen: Prolog.
- Hessisches Kultusministerium (HSchG) (2017). Hessisches Schulgesetz in der Fassung vom 30. Juni 2017 (GVBl. S. 150), geändert durch Gesetz vom 3. Mai 2018 (GVBl. S. 82). Zuletzt zugegriffen am 17.03.2020 unter https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/hkm/lesefassung_schulgesetz_mit_inhaltsverzeichnis_zweispaltig_stand_30.05.2018.pdf.
- Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M. (2013). How teachers' self-Efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 774–786.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Woolfolk Hoy, A. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425–446.
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93(4), 355–372.
- Huber, L. (2004). Zur Rolle fächerübergreifender Inhalte in der Lehrerbildung. In S. Blömeke (Hg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 546–557). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Hufer, K.-P., & Richter, D. (2007). Fachintegration. In G. Weißeno, K.-P. Hufer, H.-W. Kuhn, P. Massing, & D. Richter (Hg.), *Wörterbuch politische Bildung* (S. 103–111). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Huppert, A., & Abs, H. J. (2013). Profession, Professionalisierung und Professionalität im Lehrerberuf. In K.-P. Hufer & D. Richter (Hg.), *Politische Bildung als Profession. Verständnisse und Forschungen* (S. 64–80). Bonn: bpb.
- Hüttermann, A. (2005). Kartenkompetenz: Was sollen Schüler lernen? *Praxis Geographie*, 35(11), 4–8.
- Ingham, A. G., Levinger, G., Graves, J., & Peckham, V. (1974). The Ringelmann effect: Studies of group size and group performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 10, 371–384.
- Ittel, A., & Mohr, S. (2014). *Motiviert unterrichten: Effektive Wege aus der Motivationsfalle*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Jerusalem, M., Drössler, S., Kleine, D., Klein-Heßling, J., Mittag, W., & Röder, B. (2007). Endbericht (Januar 2007) zum Fortbildungsprojekt Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht. Zuletzt zugegriffen am 17.03.2020 unter <https://www.yumpu.com/de/document/read/7768173/selbstwirksamkeit-und-selbstbestimmung-im-unterricht-demokratie->.
- Kahlert, J. (2011). Komplexität didaktisch handhabbar machen: Fächerübergreifender Unterricht. In E. Kiel & K. Zierer (Hg.), *Unterrichtsgestaltung als Gegenstand der Praxis* (S. 49–59). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Kahsnitz, D. (2005). Ökonomische und politische Bildung sowie die Frage ihrer Integration aus der Perspektive einer sozialwissenschaftlichen Allgemeinbildungstheorie. In D. Kahsnitz (Hg.), *Integration von politischer und ökonomischer Bildung?* (S. 111–158). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kauper, T., Retelsdorf, J., Bauer, J., Rösler, L., Prenzel, M., & Drechsel, B. (2012). PaLea – Panel zum Lehramtsstudium: Skalendokumentation und Häufigkeitsauszählungen des BMBF-Projektes. Zuletzt zugegriffen am 17.03.2020 unter https://www.palea.uni-kiel.de/wp-content/uploads/2012/04/PaLea%20Skalendokumentation%201_%20Welle.pdf.
- Keller-Schneider, M., & Hericks, U. (2011). Beanspruchung Professionalisierung und Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von LehrerInnen. *journal für lehrerInnenbildung*, 11(2), 20–31.

- Kitsantas, A., Cheema, J., & Ware, H. W. (2011). Mathematics achievement: The role of homework and self-efficacy beliefs. *Journal of Advanced Academics*, 22(2), 310–339.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, 23(1), 21–43.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E., & Vollmer, H. J. (2007). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Expertise. Zuletzt zugegriffen am 17.03.2020 unter https://edudoc.ch/record/33468/files/develop_standards_nat_form_d.pdf.
- Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T., & Baumert, J. (2012). Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(4), 275–290.
- Klusmann, U., Trautwein, U., Lüdtke, O., Kunter, M., & Baumert, J. (2009). Eingangsvoraussetzungen beim Studienbeginn. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23(34), 265–278.
- Knigge, M., & Rotter, C. (2015). Unterrichtsplanungen bei Lehramtsstudierenden im Falle der Wahrnehmung von vermeintlich "besonderen" Schülerinnen und Schülern und ihr Zusammenhang mit Selbstwirksamkeits-überzeugungen und Einstellungen in Bezug zu Inklusion - beispielhafte Mixed-Method-Analysen aus der EiLink-Studie. *Empirische Sonderpädagogik*, 7(3), 223–240.
- Knoblauch, D., & Woolfolk Hoy, A. (2008). "Maybe I can teach those kids.": The influence of contextual factors on student teachers' efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 166–179.
- Kocher, M. (2014). *Selbstwirksamkeit und Unterrichtsqualität: Unterricht und Persönlichkeitsaspekte im Berufsübergang von Lehrpersonen*. Münster: Waxmann.
- Kolbe, M., Jerusalem, M., & Mittag, W. (1998). Veränderungen von Selbstwirksamkeit und Klassenklima im zeitlichen Verlauf. *Unterrichtswissenschaft*, 26(3), 116–126.
- Kopp, B. (2007). Inklusives Denken und Selbstwirksamkeitserwartungen als Voraussetzungen für den Umgang mit Heterogenität. In K. Möller, P. Hanke, C. Beinbrech, K. A. Hein, T. Kleickmann, & R. Quentmeier (Hg.), *Qualität von Grundschulunterricht. Entwickeln, erfassen und bewerten* (S. 127–130). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Kopp, B. (2009). Inklusive Überzeugungen und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität – Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? *Empirische Sonderpädagogik*, 1(1), 5–25.
- Körper, A. (2012). Kompetenzorientierung in der Domäne Geschichte. Zuletzt zugegriffen am 17.03.2020 unter https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10235/pdf/Koerber_2012_Kompetenzorientierung_in_der_Domaene_Geschichte.pdf.
- Krapp, A., & Ryan, R. M. (2002). Selbstwirksamkeit und Lernmotivation: Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hg.), *Zeitschrift für Pädagogik Beiheft 44. Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 54–82). Weinheim: Beltz.
- Kratzmann, J., & Schneider, T. (2009). Soziale Ungleichheiten beim Schulstart: Empirische Untersuchungen zur Bedeutung der sozialen Herkunft und des Kindergartenbesuchs auf den Zeitpunkt der Einschulung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 61(2), 1–24.
- Künsting, J., Neuber, V., & Lipowsky, F. (2016). Teacher Self-Efficacy as a Long-Term Predictor of Instructional Quality in the Classroom. *European Journal of Psychology of Education*, 31(3), 299–322.
- Kunter, M., Klusmann, U., & Baumert, J. (2009). Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Das COACTIV-Modell. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus, & R. Multer (Hg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 153–165). Weinheim: Beltz.
- Kurtz, T. (2009). Professionalität aus soziologischer Perspektive. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, N. Reinhold, & R. H. Mulder (Hg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 45–54). Weinheim: Beltz.
- Labone, E. (2004). Teacher efficacy: Maturing the construct through research in alternative paradigms. *Teaching and Teacher Education*, 20(4), 341–359.
- Labudde, P. (2003). Fächerübergreifender Unterricht in und mit Physik: Eine zu wenig genutzte Chance. *Physik und Didaktik in Schule und Hochschule*. (1-2), 48–66.
- Labudde, P. (2014). Fächerübergreifender naturwissenschaftlicher Unterricht – Mythen, Definitionen, Fakten. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 20(1), 11–19.

- Landhäußer, A., & Keller, J. (2012). Flow and its affective, cognitive and performance-related consequences. In S. Engeser (Hg.), *Advances in Flow Research* (S. 65–85). New York, NY: Springer.
- Laske, J. (2016). Entwicklung eines Kompetenzmodells (theoriegeleitet und empirisch überprüft) für den Kompetenzbereich "Fachwissen" Standard S9 "Schülerinnen und Schüler können ihre exemplarisch gewonnenen Kenntnisse auf andere Räume anwenden". Zuletzt zugegriffen am 15.05.2016 unter http://www.geographiedidaktik.uni-bayreuth.de/de/research/aktuelle_Projekte/Bildungsstandards_-_Transfer/index.html.
- Latané, B., Williams, K., & Harkins, S. (1979). Many hands make light the work: The causes and consequences of social loafing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(6), 882-892.
- Leiner, D. J. (2012). SoSci panel: The noncommercial online access panel. Zuletzt zugegriffen am 17.03.2020 unter <https://www.soscipanel.de/download/SoSciPanel.GOR2012.pdf>.
- Leiner, D. J. (2014). Convenience samples from online respondent pools: A case study of the SoSci panel. Working Paper 01/13/2014. Zuletzt zugegriffen am 17.03.2020 unter https://www.researchgate.net/publication/259669050_Convenience_Samples_from_Online_Respondent_Pools_A_case_study_of_the_SoSci_Panel.
- Lincke, H.-J., Vomstein, Haug, A., & Nübling, M. (2013). Psychische Belastungen am Arbeitsplatz: Ergebnisse einer Befragung aller Lehrerinnen und Lehrer an öffentlichen Schulen in Baden-Württemberg mit dem COPSOQ-Fragebogen. *Engagement*, (2), 79–91.
- Lipowsky, F. (2003). *Wege von der Hochschule in den Beruf: Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase*. Zugl.: Heidelberg, Pädag. Hochsch., Diss. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hg.), *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft: Vol. 51. Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf* (S. 47–70). Weinheim: Beltz.
- Loreman, T., Sharma, U., & Forlin, C. (2013). Do pre-service teachers feel ready to teach in inclusive classrooms? A four country study of teaching self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(1), 27–44.
- Löwen, K., Baumert, J., Kunter, M., Krauss, S., & Brunner, M. (2011). Methodische Grundlagen des Forschungsprogramms. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S.

- Krauss, & M. Neubrand (Hg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 69–84). Münster: Waxmann.
- Lübbe, H. (1974). Hessische Gesellschaftslehre oder die Grenzen des pädagogisch Erlaubten. *Gießener Universitätsblätter*, 7(2), 46–55.
- Lüsebrink, I. (2002). Unsicherheit als Herausforderung: Ein Beitrag zur Professionalisierung des LehrerInnenberufs. *Die deutsche Schule*, 94(1), 39–49.
- Luszczynska, A., Gutiérrez-Doña, B., & Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International Journal of Psychology*, 40(2), 80–89.
- Maag Merki, K., & Werner, S. (2011). Erfassung und Bewertung professioneller Kompetenz von Lehrpersonen. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 573–591). Münster: Waxmann.
- Maaz, K., Baeriswyl, F., & Trautwein, U. (2011). *Herkunft zensiert? Leistungsdiagnostik und soziale Ungleichheiten in der Schule*. Eine Studie im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland. Zuletzt zugegriffen am 17.03.2020 unter https://www.vodafone-stiftung.de/uploads/tx_newsjson/herkunft_zensiert_2012.pdf.
- Maier, U. (2006). Formen und Probleme von fächerübergreifendem Unterricht an baden-württembergischen Hauptschulen. *Forum qualitative Sozialforschung*, 7(1), s.p.
- Maier, U., Rauin, U., & Kraft, J. (2007). Fächerverbünde in der Sekundarstufe: Wie beurteilen Lehrkräfte neue curriculare Vernetzungen? *Die deutsche Schule*, 99(3), 316–329.
- Malinen, O.-P., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N., & Tlale, D. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education*, 33, 34–44.
- Markman, K. D., & Dyczewski, E. A. (2013). Mental simulation: Looking back in order to look ahead. In D. E. Carlston (Hg.), *The Oxford handbook of social cognition* (S. 402–416). Oxford: Oxford University Press.
- Martins, M., Costa, J., & Onofre, M. (2015). Practicum experiences as sources of pre-service teachers' self-efficacy. *European Journal of Teacher Education*, 38(2), 263–279.
- Massing, P., & Weißeno, G. (Hg.) (1995). *Politik als Kern der politischen Bildung: Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts*. Opladen: Leske + Budrich.
- Mattheis, M. (1998). Traumreise nach Griechenland: Ein Theaterstück über Pythagoras und die Irrationalzahlen. *Praxis Schule 5-10*. (5), 53–57.

- Meier, H. O. (1998). Über den Schatten springen: Epochalisierter themenorientierte Einheiten im Jahrgang 9 einer Hauptschule. *Praxis Schule 5-10*, (2), 12–17.
- Meiers, K. (2011). Anschauungsunterricht und Heimatkunde: Die Vorläufer des Sachunterrichts (SU) in den 50er Jahren des vorigen Jahrhunderts. In M. Hempel & S. Wittkowske (Hg.), *Entwicklungslinien Sachunterricht. Einblicke in die Geschichte einer Fachdidaktik* (S. 65–87). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meinhardt, C., Krey, O., & Rabe, T. (2013). Studienwahlmotive angehender Physiklehrkräfte: Qualitativ inhaltsanalytische Auswertung einer offenen, retrospektiven Befragung. *Physik und Didaktik in Schule und Hochschule*, 12(1), 18–35.
- Middendorff, E., Apolinarski, B., Poskowsky, J., Kandulla, M., & Netz, N. (2013). Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012: 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. Zuletzt zugriffen am 17.03.2020 unter https://www.uni-regensburg.de/studium/handicap/medien/01_20-se-hauptbericht.pdf.
- Mienert, M., & Pitcher, S. (2011). *Pädagogische Psychologie: Theorie und Praxis des Lebenslangen Lernens*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ministerium des Inneren des Landes Nordrhein-Westfalen (APO-S I) (2012). Verordnung über die Ausbildung und die Abschlussprüfungen in der Sekundarstufe I (Ausbildungs- und Prüfungsordnung Sekundarstufe I – APO-S I) vom 2. November 2012, zuletzt geändert durch Artikel 2 des Gesetzes vom 14. Februar 2012 (GV. NRW. S. 97). Zuletzt zugriffen am 17.03.2020 unter https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_text_anzeigen?v_id=100000000000000000640#NORM.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur (SchulO RP) (2009). Schulordnung für die öffentlichen Realschulen plus, Integrierten Gesamtschulen, Gymnasien, Kollegs und Abendgymnasien (Übergreifende Schulordnung). Zuletzt zugriffen am 17.03.2020 unter http://www.jumu-rheinland-pfalz.de/uebergreifende_Schulordnung_rlp_2009.pdf.
- Mischke, W., & Kiper, H. (2008). *Selbstreguliertes Lernen – Kooperation – Soziale Kompetenz: Fächerübergreifendes Lernen in der Schule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mittag, W., Kleine, D., & Jerusalem, M. (2002). Evaluation der schulbezogenen Selbstwirksamkeit von Sekundarschülern. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hg.), *Zeitschrift für Pädagogik Beiheft 44. Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 145–173). Weinheim: Beltz.

- Moè, A., Pazzaglia, F., & Ronconi, L. (2010). When being able is not enough. The combined value of positive affect and self-efficacy for job satisfaction in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1145–1153.
- Moegling, K. (2010). *Kompetenzaufbau im fächerübergreifenden Unterricht: Förderung vernetzten Denkens und komplexen Handelns; didaktische Grundlagen, Modelle und Unterrichtsbeispiele für die Sekundarstufen I und II*. Immenhausen: Prolog.
- Möller, J., & Trautwein, U. (2015). Selbstkonzept. In E. Wild & J. Möller (Hg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 177–197). Berlin, Heidelberg, s.l.: Springer Verlag.
- Müller, K., & Ehmke, T. (2013). Soziale Herkunft als Bedingung der Kompetenzentwicklung. In M. Prenzel, C. Sälzer, E. Klieme, & O. Köller (Hg.), *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland* (S. 245–274). Münster: Waxmann.
- Mutz, M. (2006). Soziale Chancengleichheit in Bildungssystemen – Länderunterschiede und ihre strukturellen Ursachen. Potsdamer Beiträge zur Sozialforschung Nr. 27. Zuletzt zugegriffen am 17.03.2020 unter https://publishup.uni-potsdam.de/files/1077/Potsdamer_Beitrag_Nr.27.pdf.
- Neubert, S. (2004). Pragmatismus – thematische Vielfalt in Deweys Philosophie und in ihrer heutigen Rezeption. In L. A. Hickman, S. Neubert, & K. Reich (Hg.), *John Dewey. Zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus* (S. 13–27). Münster: Waxmann.
- Neugebauer, M. (2013). Wer entscheidet sich für ein Lehramtsstudium – und warum? Eine empirische Überprüfung der These von der Negativselektion in den Lehrerberuf. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(1), 157–184.
- Newmann, F. M., Rutter, R. A., & Smith, M. S. (1989). Organizational factors that affect school sense of efficacy, community, and expectations. *Sociology of Education*, 62(4), 221.
- Niedersächsisches Kultusministerium (MK) (2014a). Kerncurriculum für die Integrierte Gesamtschule: Schuljahrgänge 5 - 10 Gesellschaftslehre. Zuletzt zugegriffen am 17.02.2020 unter http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/20140702_onlinefassung_kc-gl.pdf.
- Niedersächsisches Kultusministerium (MK) (2014b). RdErl. d. MK „Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5 bis 10 der Integrierten Gesamtschule (IGS)“: zuletzt geändert durch Verwaltungsvorschrift vom 17.09.2015 (SVBl. 2015 Nr. 10, S. 496). Zuletzt zugegriffen am 29.08.2019 unter http://www.mk.niedersachsen.de/download/91811/Erlass_Die_Arbeit_in_den_Schuljahrgaengen_5_bis_10_der_Integrierten_Gesamtschule_IGS_vom_01.08.2014.pdf.

- Nübling, M., Vomstein, M., Haug, A., & Nübling, T. (2012). *Personenbezogene Gefährdungsbeurteilung an öffentlichen Schulen in Baden-Württemberg: Erhebung psychosozialer Faktoren bei der Arbeit*. Zuletzt zugegriffen am 20.02.2017 unter <http://www.ffaw.de/assets/Uploads/Abschlussbericht-Schulen-in-Baden-Wuerttemberg.pdf>.
- Oberle, M., Weißeno, G., & Weschenfelder, E. (2012). Professionskompetenz von Lehramtsstudierenden, Referendar/-innen und Lehrer/-innen: Skizze eines Forschungsprojekts. In I. Juchler (Hg.), *Unterrichtsleitbilder in der politischen Bildung* (S. 127–138). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Oberle, M., Weschenfelder, E., & Weißeno, G. (2013). Motivationale Orientierungen angeheender und praktizierender Politiklehrkräfte. In A. Besand (Hg.), *Wochenschau Wissenschaft: Bd. 12. Lehrer- und Schülerforschung in der politischen Bildung* (S. 55–67). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Oberle, M., Weschenfelder, E., & Weißeno, G. (2015). Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Belastungserleben von Politiklehrkräften. In G. Weißeno & C. Schelle (Hg.), *Empirische Forschung in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken* (S. 129–138). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Obermaier, G., & Frank, F. (2016). Entwicklung eines theoriegestützten und empirisch überprüften Kompetenzentwicklungsmodells für den Standard O3 S8 "Schülerinnen und Schüler können topographische Übersichtsskizzen und einfache Karten anfertigen". Zuletzt zugegriffen am 15.06.2016 unter http://www.geographiedidaktik.uni-bayreuth.de/de/research/aktuelle_Projekte/Bildungsstandards/index.html.
- Oelkers, J. (2009). Fächerkanon und Fachunterricht. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik, & W. Sacher (Hg.), *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung* (S. 305–313). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ophardt, D., & Thiel, F. (2013). *Klassenmanagement: Ein Handbuch für Studium und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Oser, F. (1995). Selbstwirksamkeit und Bildungsinstitutionen. In W. Edelstein (Hg.), *Entwicklungskrisen kompetent meistern. Der Beitrag der Selbstwirksamkeitstheorie von Albert Bandura zum pädagogischen Handeln* (S. 63–73). Heidelberg: Asanger.
- Parker, L. E. (1994). Working together: perceived self- and collective-efficacy at the workplace. *Journal of Applied Social Psychology*, 24(1), 43–59.

- Patrick, L., Care, E., & Ainley, M. (2011). The relationship between vocational interests, self-Efficacy, and achievement in the prediction of educational pathways. *Journal of Career Assessment*, 19(1), 61–74.
- Peterßen, W. H. (2000). *Fächerverbindender Unterricht: Begriff – Konzept – Planung – Beispiele*. München: Oldenbourg.
- Piller, S. M. (2016). Fächerübergreifende Verstehenskonzepte im Bereich Politik/Wirtschaft. In C. Deichmann & M. May (Hg.), *Politikunterricht verstehen und gestalten* (S. 91–107). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Pohlmann, B., & Möller, J. (2010). Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24(1), 73–84.
- Prenzel, M. (Hg.) (2004). *PISA 2003: Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland - Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster u.a.: Waxmann.
- Rabe, T., Meinhardt, C., & Krey, O. (2012). Entwicklung eines Instruments zur Erhebung von Selbstwirksamkeitserwartungen in physikdidaktischen Handlungsfeldern. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 18, 295–317.
- Rabenstein, K. (2003). *In der gymnasialen Oberstufe fächerübergreifend lehren und lernen: Eine Fallstudie über die Verlaufslogik fächerübergreifenden Projektunterrichts und die Erfahrungen der Schüler*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Raithel, J. (2008). *Quantitative Forschung: Ein Praxiskurs* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reeder, G. D. (2013). Attribution as a gateway to social cognition. In D. E. Carlston (Hg.), *The Oxford handbook of social cognition* (S. 95–117). Oxford: Oxford University Press.
- Reinisch, H. (2009). Lehrerprofessionalität als theoretischer Term. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus, & R. Multer (Hg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 33–43). Weinheim: Beltz.
- Reusser, K., Pauli, C., & Elmer, A. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 478–495). Münster: Waxmann.
- Riggs, I. M., & Enochs, L. G. (1990). Toward the development of an elementary teacher's science teacher efficacy belief instrument. *Science Education*, 76(6), 625–637.
- Roberts, K. J., & Henson, R. K. (2000). *Self-efficacy teaching and knowledge instrument for science teachers (SETAKIST): A proposal for a new efficacy instrument*. Paper presented at

- the annual meeting of the mid-south educational research association (Bowling Green, KY, November 17–19, 2000). Zuletzt zugegriffen am 17.03.2020 unter <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448208.pdf>.
- Robinson, L. J., Stevens, L. H., Threapleton, C. J. D., Vainiute, J., McAllister-Williams, R. H., & Gallagher, P. (2012). Effects of intrinsic and extrinsic motivation on attention and memory. *Acta psychologica*, *141*(2), 243–249.
- Roll-Pettersson, L. (2008). Teacher's perceived efficacy and the inclusion of a pupil with dyslexia or mild retardation: Findings from Sweden. *Education and Training in Developmental Disabilities*, *43*(2), 174–185.
- Rose, J. S., & Medway, F. J. (1981). Measurement of teachers' beliefs in their control over student outcome. *The Journal of Educational Research*, *74*(3), 185–190.
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effects of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, *17*(1), 51–65.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, *80*(1), 1–28.
- 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.
- Sander, W. (1994). Neue Rahmenplanentwürfe für Sozialkunde und Gesellschaftslehre in Hessen. *Forum politische Bildung*, *10*(1), 3–9.
- Sander, W. (1998). Gesellschaftslehre: Eine Chance für vernetztes Lernen. *Praxis Schule 5-10*, *9*(6), 6–8.
- Sander, W. (2005). Politische Bildung als fächerübergreifende Aufgabe der Schule. In W. Sander (Hg.), *Handbuch politische Bildung* (S. 254–264). Bonn: bpb.
- Sander, W. (2014). Fächerübergreifende politische Bildung: Ansätze und Perspektiven. In C. Deichmann & C. K. Tischner (Hg.), *Handbuch fächerübergreifender Unterricht in der politischen Bildung* (S. 15–26). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Satow, L., & Bäßler, J. (1998). Selbstwirksamkeit und körperliches Befinden Jugendlicher. *Unterrichtswissenschaft*, *26*(2), 127–139.
- Sauer, M. (2002). Methodenkompetenz als Schlüsselqualifikation. Eine neue Grundlegung des Geschichtsunterrichts? *Geschichte, Politik und ihre Didaktik*, *30*(3-4), 183–192.

- Sauer, M. (2012). Kompetenzen für Geschichtslehrer – was ist wichtig und wo sollte es gelernt werden? Ergebnisse einer empirischen Studie. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 63(5/6), 324–348.
- Schaarschmidt, U. (Hg.) (2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (2. Aufl.). Beltz Pädagogik. Weinheim u.a.: Beltz.
- Schaarschmidt, U. (2006). *Die Potsdamer Lehrerstudie: Ergebnisüberblick, Schlussfolgerungen und Maßnahmen*. Zuletzt zugegriffen am 14.04.2018 unter https://www.schulberatung.bayern.de/imperia/md/content/schulberatung/pdfschw/pdfschw0809/lehrergesundheit_potsdamer_lehrerstudie_06.pdf.
- Schaarschmidt, U., & Kieschke, U. (2007). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf: Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In M. Rothland (Hg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 81–89). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Scheller, P., Isleib, S., & Sommer, D. (2013). Studienanfängerinnen und Studienanfänger im Wintersemester 2001/12: HIS: Forum Hochschule 6/2013. Zuletzt zugegriffen am 17.03.2020 unter http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201306.pdf.
- Schiefele, U., & Schaffner, E. (2015). Teacher interests, mastery goals, and self-efficacy as predictors of instructional practices and student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 42, 159–171.
- Schlink, B. (1997). *Der Vorleser: Roman*. Zürich: Diogenes.
- Schlöpke, W.-I. (1998). Himmlische Höhen und irdische Himmelsbilder: Höhenmessungen mit einem historischen Quadranten. *Praxis Schule 5-10*, 9(1), 18–23.
- Schmitz, G. (1998). Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrern. *Unterrichtswissenschaft*, 26(2), 140–157.
- Schmitz, G., & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hg.), *Zeitschrift für Pädagogik Beiheft 44. Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 192–214). Weinheim: Beltz.
- Schmitz, G. S. (2001). Kann Selbstwirksamkeitserwartung Lehrer von Burnout schützen? Eine Längsschnittstudie in zehn Bundesländern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 48(1), 49–67.

- Schmitz, G. S., & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14(1), 12–25.
- Schneider, M. (2014). Risikowahl-Modell. In F. Dorsch, M. A. Wirtz, & J. Strohmmer (Hg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie* (S. 1431). Bern: Huber.
- Schönemann, B. (2014). Lehrpläne, Richtlinien, Bildungsstandards. In H. Günther-Arndt & M. Zültdorf-Kersting (Hg.), *Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 50–66). Berlin: Cornelsen.
- Schubert, J. C., & Uphues, R. (2009). Learning with geoinformation in German schools: systematic integration with a GIS competency model. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 18(4), 275–286.
- Schulte, K. (2008). *Selbstwirksamkeitserwartungen in der Lehrerbildung – Zur Struktur und dem Zusammenhang von Lehrer- Selbstwirksamkeitserwartungen, Pädagogischem Professionswissen und Persönlichkeitseigenschaften bei Lehramtsstudierenden und Lehrkräften: Zugl. Univ. Diss.* Zuletzt zugegriffen am 17.03.2020 unter https://ediss.uni-goettingen.de/bitstream/handle/11858/00-1735-0000-0006-AD1A-3/schulte_neoffi_korr_2018_11_29.pdf?sequence=4.
- Schulte, K., Bögeholz, S., & Watermann, R. (2008). Selbstwirksamkeitserwartungen und Pädagogisches Professionswissen im Verlauf des Lehramtsstudiums. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11(2), 268–287.
- Schulte, K., Watermann, R., & Bögeholz, S. (2011). Überprüfung der faktoriellen Validität einer multidimensionalen Skala der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung. *Empirische Pädagogik*, 25(2), 232–256.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1999). Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen: Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen. Zuletzt zugegriffen am 17.03.2020 unter <http://www.psyc.de/skalendoku.pdf>.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hg.), *Zeitschrift für Pädagogik Beiheft 44. Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 28–53). Weinheim: Beltz.
- Schwarzer, R., & Schmitz, G. S. (1999). Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Eine Längsschnittstudie in zehn Bundesländern. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 30(4), 262–274.

- Schwarzer, R., & Warner, L. M. (2011). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 496–510). Münster: Waxmann.
- Schweizer, K., & Horn, M. (2010). Subjektive Überzeugungen, Selbstwirksamkeit und Medien: Welchen Einfluss hat die medienbezogene Selbstwirksamkeitserwartung Lehramtsstudierender der Geographie? In B. Schwarz, P. Nenniger, & R. S. Jäger (Hg.), *Erziehungswissenschaftliche Forschung - nachhaltige Bildung. Beiträge zur 5. DGfE-Sektionstagung "Empirische Bildungsforschung"/AEPF-KBBB im Frühjahr 2009* (S. 197–203). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Seel, N. M., & Hanke, U. (2010). *Lernen und Behalten*. Weinheim: Beltz.
- Sharma, U., & Sokal, L. (2015). The impact of a teacher education course on pre-service teachers' beliefs about inclusion: An international comparison. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(4), 276–284.
- Sia, A. P. (1992). *Preservice elementary teachers' perceived efficacy in teaching environmental education: A preliminary study*. Paper presented at the annual meeting of the ECO-ED North American Association for Environmental Education (Toronto, Ontario, Canada, October 20, 1992). Zuletzt zugegriffen am 17.03.2020 unter <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED362487.pdf>.
- Sieland, B. (2007). Wie gehen Lehrkräfte mit Belastungen um? Belastungsregulierung zwischen Entwicklungsbedarf und Änderungsresistenz. In M. Rothland (Hg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 206–226). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Simeaner, H., Ramm, M., & Kolbert-Ramm, C. (2017). Studiensituation und Studierenden: Studierendensurvey 1993–2016 nach Geschlecht. Zuletzt zugegriffen am 21.05.2020 unter https://www.soziologie.uni-konstanz.de/typo3temp/secure_downloads/101429/0/ca5d85f55f3b87255f5bcd2799a664b5076bb211/alm1016geschlecht.pdf.
- Six, B., & Caspar, F. (2014). Attributionsfehler. In F. Dorsch, M. A. Wirtz, & J. Strohmer (Hg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie* (S. 211). Bern: Huber.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611–625.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059–1069.

- Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *Journal of Special Education*, 27(1), 66–81.
- Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1996). Teacher efficacy: Toward the understanding of a multifaceted construct. *Teaching and Teacher Education*, 12(4), 401–411.
- Stewart, T., Allen, K. W., & Bai, H. (2011). The effects of service-learning participation on pre-internship educators' teachers' sense of efficacy. *Alberta Journal of Educational Research*, 57(3), 298–316.
- Stichweh, R. (1996). Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In A. Combe & W. Helsper (Hg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 46–69). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Stubbe, T. C., Bos, W., & Hornberg, S. (2008). Soziale und kulturelle Disparitäten der Schülerleistungen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. In W. Bos (Hg.), *IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich* (S. 103–110). Münster u.a.: Waxmann.
- Stübiger, F. (2009). Fächerübergreifender Unterricht. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik, & W. Sacher (Hg.), *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung* (S. 313–317). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stübiger, F., Ludwig, P. H., & Bosse, D. (2008). Problemorientierte Lehr-Lern-Arrangements in der Praxis: Eine empirische Untersuchung zur Organisation und Gestaltung fächerübergreifenden Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(3), 376–395.
- Stübiger, F., Ludwig, P. H., Bosse, D., Gessner, E., & Lorberg, F. (2006). *Bestandsaufnahme zur Praxis fächerübergreifenden Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe im Bundesland Hessen*. Kassel: Kassel University Press.
- Sutor, B. (2002). Politische Bildung Im Streit um die „intellektuelle Gründung“ der Bundesrepublik Deutschland. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 52(45), 17–27.
- Szlovák, B. (2005). Fächerübergreifenden Unterricht in kollegialer Zusammenarbeit erfolgreich umsetzen: Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt. In H. Binggeli (Hg.), *Forschung und Entwicklung: Nr. 28. Fächerübergreifender Unterricht in der Berufsbildung. Ergebnisse, Positionen, Perspektiven* (S. 49–58). Zollikofen: SIBP.
- Terhart, E. (2013). Anmerkungen zur Situation und Entwicklung der empirischen Forschung zur Lehrerbildung. In S. Popp, M. Sauer, B. Alavi, M. Demantowsky, & A. Kenkmann (Hg.), *Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern. Nationale und internationale Perspektiven* (S. 39–55). Göttingen: V & R Unipress.

- Thienel-Saage, I. (1978). Ansätze zu einer Didaktik des fächerübergreifenden politischen Unterrichts. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 27(51/52), 34–45.
- Trentham, L., Silvern, S., & Brogdon, R. (1985). Teacher efficacy and teacher competency ratings. *Psychology in the Schools*, 22(3), 343–352.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944–956.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805.
- Tschannen-Moran, M., & McMaster, P. (2009). Sources of self-efficacy: Four professional development formats and their relationship to self-efficacy and implementation of a new teaching strategy. *The Elementary School Journal*, 110(2), 228–245.
- Ukley, N. (2014). *fächerübergreifender Unterrichte im Spannungsfeld von bildungs- und kompetenztheoretischen Begründungsmustern: Analyse und Reflexion von Anschlussfähigkeit an den Sportunterricht*. Zugl.: Bielefeld, Univ., Diss.
- Urbach, D. (2012). *Exposé zum Dissertationsprojekt: Fach- und Selbstkonzepte von Geschichtslehrkräften (an Gymnasien in NRW) vom Berufseinstieg bis zur Pensionierung – Ein Beitrag zur geschichtsdidaktischen Lehrerberufs-Forschung*. Zuletzt zugegriffen am 17.03.2020 unter http://www.ruhr-uni-bochum.de/histdidaktik/pdf/Urbach_Expose_Mai2012.pdf.
- Urton, K., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2014). Der Zusammenhang zwischen der Einstellung zur Integration und der Selbstwirksamkeit von Schulleitungen und deren Kollegien. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(1), 3–16.
- Urton, K., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2015). Die Einstellung zur Integration und die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62(2), 147–157.
- VGD (2006). Bildungsstandards Geschichte: Rahmenmodell Gymnasium 5. - 10. Jahrgangsstufe. Zuletzt zugegriffen am 17.03.2020 unter <https://docplayer.org/16335874-Bildungsstandards-geschichte.html>.
- Voss, T., Kunter, M., Seiz, J., Hoehne, V., & Baumert, J. (2014). Die Bedeutung des pädagogisch-psychologischen Wissens von angehenden Lehrkräften für die Unterrichtsqualität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(2), 184–201.

- Wan, S. W.-Y. (2016). Differentiated instruction: Hong Kong prospective teachers' teaching efficacy and beliefs. *Teachers and Teaching*, 22(2), 148–176.
- Wang, H., Hall, N. C., & Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, 47, 120–130.
- Weiner, B., Heckhausen, H., Meyer, W.-U., & Cook, R. E. (1972). Causal ascription and achievement behavior: A conceptual analysis of effort and reanalysis of locus of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21(2), 239–248.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen: eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 17–31). Weinheim, Basel: Beltz.
- Weißeno, G., Weschenfelder, E., & Oberle, M. (2013). Empirische Ergebnisse zur professionellen Kompetenz von Politiklehrer/-innen. In K.-P. Hufer & D. Richter (Hg.), *Politische Bildung als Profession. Verständnisse und Forschungen* (S. 187–202). Bonn: bpb.
- Weißeno, G., Weschenfelder, E., & Oberle, M. (2014). Kausalattribution, Selbsteinschätzung und Selbstwirksamkeitserwartungen angehender Politiklehrkräfte. In B. Ziegler (Hg.), *Vorstellungen, Konzepte und Kompetenzen von Lehrpersonen der politischen Bildung* (S. 110–123). Zürich: Rüegger.
- Weißeno, G., Weschenfelder, E., & Oberle, M. (2015). Überzeugungen, Fachinteresse und professionelles Wissen von Studierenden des Lehramts Politik. In G. Weißeno & C. Schelle (Hg.), *Empirische Forschung in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken* (S. 139–154). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Woodcock, S., Hemmings, B., & Kay, R. (2012). Does study of an inclusive education subject influence pre-service teachers' concerns and self-efficacy about inclusion? *Australian Journal of Teacher Education*, 37(6), 1–11.
- Woolfolk Hoy, A. (2015). Teachers' sense of efficacy scale (long form). Zuletzt zugegriffen am 10.05.2018 unter <https://cpb-us-w2.wpmucdn.com/u.osu.edu/dist/2/5604/files/2018/04/TSES-scoring-zted8m-1s63pv8.pdf>.
- Woolfolk Hoy, A., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343–356.

- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015.
- Zimmermann, E., & Skrobanek, J. (2015). "Glaube an dich, dann schaffst du es auch?!" - Die Rolle der allgemeinen Selbstwirksamkeitsüberzeugung im Ausbildungsübergang. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(2), 351–374.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., & Förster, M. (2012). Die Rolle der kollektiven Selbstwirksamkeit von Lehrkräften für erfolgreiche Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse – Ergebnisse einer empirischen Studie. In E. Baum, T.-S. Idel, & H. Ullrich (Hg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 181–190). Wiesbaden: Springer Verlag.

Appendix

Messinstrumente zu Selbstwirksamkeitserwartungen

Tabelle 10: Political Efficacy Scale (PES) (angepasst nach Campbell et al., 1971, S. 187–188)

1. I don't think public officials care much what people like me think
2. The way people vote is the main thing that decides how things are run in this country.
3. Voting is the only way that people like me can have any say about how the government runs things.
4. People like me don't have any say about what the government does.
5. Sometimes politics and government seem so complicated that a person like me can't really understand what's going on.

(Nachdruck mit Erlaubnis / reprinted with permission)

Tabelle 11: RAND-Items (Armor et al., 1976, S. 72–73)

SENSE OF EFFICACY. Product of:

Please indicate whether you agree or disagree with each of the following statements about this district, this school, and about teaching.

	Strongly Agree	Agree	Neither Agree Nor Disagree	Disagree	Strongly Disagree
When it comes right down to it, a teacher really can't do much—most of a student's motivation and performance depends on his or her home environment	1	2	3	4	5
If I try really hard, I can get through to even the most difficult or unmotivated students	5	4	3	2	1

(Nachdruck mit Erlaubnis / reprinted with permission)

Tabelle 12: Responsibility for Student Achievement Questionnaire (RSA) (Guskey, 1981, S. 46–47)

DIRECTIONS:

For each of the following questions, please give a weight or percent to each of the two choices according to your preferences. For example:

If most students complete a home assignment you make, is it usually

- _____ a. because of their personal motivation, or
- _____ b. because you were very clear in making the assignment?

You may feel that students complete assignments more because of personal motivation than because of your clarity in making the assignment. In that case, you might answer:

85% a.

15% b.

Or you may feel quite the opposite. The percentage will vary according to how strongly you feel about each alternative. You may see choice (b) almost totally responsible for students completing assignments and might give it 99%. Choice (a) would then get 1%. The two must always add to 100%.

1. If a student does well in your class, would it probably be _____ a. because that student had the natural ability to do well, or
R+ _____ b. because of the encouragement you offered?
2. When your class is having trouble understanding something you have taught, is it usually
R- _____ a. because you did not explain it very clearly, or
_____ b. because your students are just slow in understanding difficult concepts?
3. When most of your students do well on a test, is it more likely to be
_____ a. because the test was very easy, or
R+ _____ b. because you let them know what you expected?
4. When a student in your class can't remember something you said just moments before, is it usually
R- _____ a. because you didn't stress the point strongly enough, or
_____ b. because some students just don't pay attention?
5. Suppose your chairman or principal says you are doing a fine job. Is that likely to happen
R+ _____ a. because you've been successful with most of your students, or
_____ b. because chairmen and principals say that sort of thing to motivate teachers?
6. Suppose you are particularly successful in one class. Would it probably happen
R+ _____ a. because you helped them overcome their learning difficulties, or
_____ b. because these students usually do well in school?
7. If your students learn an idea quickly, is it
R+ _____ a. because you were successful in encouraging their learning effort, or
_____ b. because your students are basically intelligent?
8. If your chairman or principal suggests you change some of your class procedures, is it more likely
_____ a. because of his/her personal ideas about teaching methodology, or
R- _____ a. because your students haven't been doing well?
9. When a large percent of the students in your class are doing poorly, does it usually happen
_____ a. because they have done poorly before and don't really try, or
R- _____ b. because you haven't had the time to give them all the help they need?
10. When your students seem to learn something easily, is it usually
_____ a. because they were already interested in it, or
R+ _____ b. because you have helped them organize the concepts?
_____ b. because he usually works on something until he gets it?
24. When you are having a hard time getting your students interested in a lesson, is it usually
R- _____ a. because you didn't have the time to plan the presentation well, or
_____ b. because your students are generally hard to motivate?
25. If one of your students says, "You're a rotten teacher!" is it probably
_____ a. because many of your students have learning problems, or
R- _____ b. because you haven't been able to give that student enough individual attention?
26. When your students seem interested in your lessons right from the beginning, is it
_____ a. because the topic is one which students generally find interesting, or
R+ _____ b. because you were able to get most of the students involved?
27. If you were to discover most of the students in your class

11. When students in your class forget something that you explained before, is it usually
_____ a. because most students forget new concepts quickly, or
R- _____ b. because you didn't get them actively involved in learning?
12. When you find it hard to get a lesson across to particular students, is it
R- _____ a. because you haven't insisted on their learning earlier lessons, or
_____ b. because they are just slow in understanding and learning?
13. Suppose you present a new idea to your students and most of them remember it. Is it likely to be
R+ _____ a. because you reviewed and re-explained the difficult parts, or
_____ b. because they were interested in it even before you explained it?
14. When your students do poorly on a test, is it
_____ a. because they didn't really expect to do well, or
R- _____ b. because you didn't insist they prepare adequately?
15. When parents commend you on your work as a teacher, is it usually
R+ _____ a. because you have made a special effort with their child, or
_____ b. because their child is generally a good student?
16. If a child doesn't do well in your class, would it probably be
_____ a. because he did not work very hard, or
R- _____ b. because you didn't provide the proper motivation for him?
17. Suppose you don't have as much success as usual with a particular class. Would this happen
R- _____ a. because you didn't plan as carefully as usual, or
_____ b. because these students just had less ability than others?
18. If one of your students says, "Ya know, you're a pretty good teacher," is it probably
R+ _____ a. because you make learning interesting for that student, or
_____ b. because students generally try to get on a teacher's good side?
19. Suppose you find that many students are eager to be in your class. Do you think this would happen
_____ a. because most students feel you have a nice personality, or
R+ _____ b. because you encourage most of your students to learn well?
20. Suppose you are trying to help a student solve a particular problem but she is having great difficulty with it. Would that happen
R- _____ a. because you may not be explaining it her level, or
_____ b. because she is not used to being helped by adults?
21. When you find it easy to get a lesson across to a class, is it
R+ _____ a. because you could get most students to participate in the lesson, or
_____ b. because the lesson was an easy one to teach?
22. When a student in your class remembers something you talked about weeks before, is it usually
_____ a. because some students have that potential to remember things well, or
R+ _____ b. because you made the point interesting for that student?
23. If you are working with a student who can't remember a concept and he suddenly gets it, is that likely to happen
R+ _____ a. because you have him regular feedback on each learning step, or
_____ b. because he usually works on something until he gets it?
_____ a. because their parents were supporting the school's efforts, or
R+ _____ b. because you had been able to motivate them to work hard?
28. When your students seem to have difficulty learning something, is it usually
_____ a. because you are not willing to really work at it, or
R- _____ b. because you weren't able to make it interesting for them?
29. If a parent is critical of you as a teacher, is it likely to be
R- _____ a. because you have difficulty getting that parent's child to do the work you require, or
_____ b. because that parent's child is developmentally not ready to do well in your class?
30. On those days when you are depressed about teaching, is it
_____ a. because learning is a difficult activity for many of your students, or
R- _____ b. because you just weren't able to motivate students to work as hard as they should?

(Nachdruck mit Erlaubnis / reprinted with permission)

Tabelle 13: Teacher Locus of Control (TLC) gekürzte Fassung (Rose & Medway, 1981, S. 189)

Item	Biserial Item Correlations	Item	Biserial Item Correlations
1. When the grades of your students improve, it is more likely <i>I+</i> a. because you found ways to motivate the students, or b. because the students were trying harder to do well.	.30	6. When some of your students fail a math test, it is more likely a. because they weren't attending to the lesson, or <i>I-</i> b. because you didn't use enough examples to illustrate the concept.	.31
2. Suppose you had difficulties in setting up learning centers for students in your classroom. Would this probably happen a. because you lacked the appropriate materials, or <i>I-</i> b. because you didn't spend enough time in developing activities to go into the center?	.41	7. Suppose you were successful at using learning centers with your class of 30 students. Would this occur <i>I+</i> a. because you worked hard at it, or b. because your students easily conformed to the new classroom procedure?	.29
3. Suppose your students did not appear to be benefitting from a more individualized method of instruction. The reason for this would probably be <i>I-</i> a. because you were having some problems managing this type of instruction, or b. because the students in your class were such that they needed a more traditional kind of approach.	.45	8. When a student pulls his or her grade up from a "C" to a "B," it is more likely <i>I+</i> a. because you came up with an idea to motivate the student, or b. because the student was trying harder to do well.	.52
4. When a student gets a better grade on his report card than he usually gets, is it a. because the student was putting more effort into his schoolwork, or <i>I+</i> b. because you found better ways of teaching that student?	.38	9. Suppose you are teaching a student a particular concept in arithmetic or math and the student has trouble learning it. Would this happen a. because the student wasn't able to understand it, or <i>I-</i> b. because you couldn't explain it very well?	.43
5. If the students in your class became disruptive and noisy when you left them alone in the room for five minutes, would this happen <i>I-</i> a. because you didn't leave them interesting work to do while you were gone, or b. because the students were more noisy that day than they usually are?	.41	10. When a student does better in school than he usually does, is it more likely a. because the student was trying harder, or <i>I+</i> b. because you tried hard to encourage the student to do better?	.36
		11. If you couldn't keep your class quiet, it would probably be a. because the students came to school more rowdy than usual, or <i>I-</i> b. because you were so frustrated that you weren't able to settle them down.	.51

(Nachdruck mit Erlaubnis / reprinted with permission)

Tabelle 14: Teacher Efficacy Scale (TES) (angepasst nach Gibson & Dembo, 1984, S. 581–582)

Please indicate the degree to which you agree or disagree with each statement below by circling the appropriate numeral to the right of each statement.

	Strongly disagree	Moderately disagree	Disagree slightly more than agree	Agree slightly more than disagree	Moderately agree	Strongly agree
1. When a student does better than usual, many times it is because I exerted a little extra effort.	1	2	3	4	5	6
2. The hours in my class have little influence on students compared to the influence of their home environment.	1	2	3	4	5	6
3. If parents comment to me that their child behaves much better at school than he/she does at home, it would probably be because I have some specific techniques of managing his/her behavior which they may lack.	1	2	3	4	5	6
4. The amount that a student can learn is primarily related to family background.	1	2	3	4	5	6
5. If a teacher has adequate skills and motivation, she/he can get through to the most difficult students.	1	2	3	4	5	6
6. If students aren't disciplined at home, they aren't likely to accept any discipline.	1	2	3	4	5	6
7. I have enough training to deal with almost any learning problem.	1	2	3	4	5	6
8. My teacher training program and/or experience has given me the necessary skills to be an effective teacher.	1	2	3	4	5	6
9. Many teachers are stymied in their attempts to help students by lack of support from the community.	1	2	3	4	5	6
10. Some students need to be placed in slower groups so they are not subjected to unrealistic expectations.	1	2	3	4	5	6
11. Individual differences among teachers account for the wide variations in student achievement.	1	2	3	4	5	6
12. When a student is having difficulty with an assignment, I am usually able to adjust it to his/her level.	1	2	3	4	5	6
13. If one of my new students cannot remain on task for a particular assignment, there is little that I could do to increase his/her attention until he/she is ready.	1	2	3	4	5	6
14. When a student gets a better grade than he usually gets, it is usually because I found better ways of teaching that student.	1	2	3	4	5	6
15. When I really try, I can get through to most difficult students.	1	2	3	4	5	6
16. A teacher is very limited in what he/she can achieve because a student's home environment is a large influence on his/her achievement.	1	2	3	4	5	6
17. Teachers are not a very powerful influence on student achievement when all factors are considered.	1	2	3	4	5	6
18. If students are particularly disruptive one day, I ask myself what I have been doing differently.	1	2	3	4	5	6
19. When the grades of my students improve it is usually because I found more effective teaching approaches.	1	2	3	4	5	6
20. If my principal suggested that I change some of my class curriculum, I would feel confident that I have the necessary skills to implement the unfamiliar curriculum.	1	2	3	4	5	6
21. If a student masters a new math concept quickly, this might be because I knew the necessary steps in teaching that concept.	1	2	3	4	5	6
22. Parent conferences can help a teacher judge how much to expect from a student by giving the teacher an idea of the parents' values toward education, discipline, etc.	1	2	3	4	5	6
23. If parents would do more with their children, I could do more.	1	2	3	4	5	6
24. If a student did not remember information I gave in a previous lesson, I would know how to increase his/her retention in the next lesson.	1	2	3	4	5	6
25. If a student in my class becomes disruptive and noisy, I feel assured that I know some techniques to redirect him quickly.	1	2	3	4	5	6
26. School rules and policies hinder my doing the job I was hired to do.	1	2	3	4	5	6
27. The influences of a student's home experiences can be overcome by good teaching.	1	2	3	4	5	6
28. When a child progresses after being placed in a slower group, it is usually because the teacher has had a chance to give him/her extra attention.	1	2	3	4	5	6
29. If one of my students couldn't do a class assignment, I would be able to accurately assess whether the assignment was at the correct level of difficulty.	1	2	3	4	5	6
30. Even a teacher with good teaching abilities may not reach many students.	1	2	3	4	5	6

(Nachdruck mit Erlaubnis / reprinted with permission)

Tabelle 15: Teacher Efficacy Scale mit 16 Items (Soodak & Podell, 1993, S. 70)

FACTOR ANALYSIS OF TEACHER EFFICACY SCALE			
Item	Factor		h^2
	1	2	
1. When a student does better than usual, many times it is because I exerted a little extra effort.	44	03	195
2. The hours in my class have little influence on students compared to the influence of their home environment.	-18	59	383
3. The amount a student can learn is primarily related to family background.	03	45	199
4. If students aren't disciplined at home, they aren't likely to accept any discipline.	-04	54	298
5. When a student is having difficulty with an assignment, I am usually able to adjust it to his/her level.	38	-15	164
6. When a student gets a better grade than usual, it is generally because I found better ways of teaching the student.	69	02	479
7. When I really try, I can get through to most difficult students.	57	-17	348
8. A teacher is very limited in what he/she can achieve because a student's home environment is a large influence on his/her achievements.	-03	72	517
9. When the grades of my students improve, it is usually because I found more effective teaching strategies.	70	-09	500
10. If a student masters a new concept quickly, this might be because I knew the necessary steps in teaching that concept.	54	01	288
11. If parents would do more with their children, I could do more.	32	38	250
12. If a student did not remember information I gave in a previous lesson, I would know how to increase his/her retention in the next lesson.	41	-23	220
13. If a student in my class becomes disruptive and noisy, I feel assured that I know some techniques to redirect him/her quickly.	28	-36	204
14. The influences of a student's home experiences can be overcome by good teaching.	30	-48	317
15. If one of my students couldn't do an assignment, I would be able to accurately assess whether the assignment was at the correct level of difficulty.	51	-28	338
16. Even a teacher with good teaching abilities may not reach many students.	-10	26	080

Note. Numbers in bold indicate items that were included in final factor scores. Decimal points are omitted.

(Nachdruck mit Erlaubnis / reprinted with permission)

Tabelle 16: Teacher Efficacy Scale (TES) mit 10 Items (angepasst nach Hoy & Woolfolk, 1993, S. 370–371)

Personal Teaching Efficacy:

1. When I really try, I can get through to most difficult students.
2. If a student did not remember information I gave in a previous lesson, I would know how to increase his or her retention in the next lesson.
3. When a student gets a better grade than he or she usually gets, it is usually because I found a better way.
4. If a student in my class becomes disruptive and noisy, I feel assured that I know some techniques to redirect him or her quickly.
5. If I try hard, I can get through to even the most difficult or unmotivated students.

General Teaching Efficacy:

1. The amount a student can learn is primarily related to family background.
2. A teacher is very limited in what he or she can achieve because a student's home environment is a large influence on his or her achievement.
3. When it comes right down to it, a teacher really can't do much because most of a student's home environment is a large influence on his or her achievement.
4. If students are not disciplined at home, they aren't likely to accept any discipline.
5. If parents would do more for their children, I could do more.

(Nachdruck mit Erlaubnis / reprinted with permission)

Tabelle 17: Ohio State Teacher Efficacy Scale (OSTES/TSES) (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001, S. 800)

Ohio State teacher efficacy scale (OSTES)	24 items	12 items
<i>Factor 1: Efficacy for instructional strategies</i>		
1. To what extent can you use a variety of assessment strategies?	0.72	0.73
2. To what extent can you provide an alternative explanation or example when students are confused?	0.70	0.75
3. To what extent can you craft good questions for your students?	0.68	0.63
4. How well can you implement alternative strategies in your classroom?	0.66	0.73
5. How well can you respond to difficult questions from your students?	0.66	
6. How much can you do to adjust your lessons to the proper level for individual students?	0.59	
7. To what extent can you gauge student comprehension of what you have taught?	0.57	
8. How well can you provide appropriate challenges for very capable students?	0.55	
<i>Factor 2: Efficacy for classroom management</i>		
9. How much can you do to control disruptive behavior in the classroom?	0.78	0.83
10. How much can you do to get children to follow classroom rules?	0.69	0.66
11. How much can you do to calm a student who is disruptive or noisy?	0.66	0.63
12. How well can you establish a classroom management system with each group of students?	0.66	0.61
13. How well can you keep a few problem students from ruining an entire lesson?	0.62	
14. How well can you respond to defiant students?	0.61	
15. To what extent can you make your expectation clear about student behavior?	0.53	
16. How well can you establish routines to keep activities running smoothly?	0.50	
<i>Factor 3: Efficacy for student engagement</i>		
17. How much can you do to get students to believe they can do well in schoolwork?	0.75	0.75
18. How much can you do to help your students value learning?	0.70	0.69
19. How much can you do to motivate students who show low interest in schoolwork?	0.66	0.64
20. How much can you assist families in helping their children do well in school?	0.63	0.62
21. How much can you do to improve the understanding of a student who is failing?	0.57	
22. How much can you do to help your students think critically?	0.56	
23. How much can you do to foster student creativity?	0.50	
24. How much can you do to get through to the most difficult students?	0.47	

(Nachdruck mit Erlaubnis / reprinted with permission)

Tabelle 18: Lehrer-Selbstwirksamkeits-Skala (Schmitz & Schwarzer, 2000, S. 18)

Items der Lehrer-Selbstwirksamkeits-Skala	M_1	r_{it1}	M_2	r_{it2}
Ich weiß, daß ich es schaffe, selbst den problematischsten Schülern den Stoff zu vermitteln.	2.34	.49	2.54	.43
Ich traue mir zu, die Schüler für neue Projekte zu begeistern.	3.03	.64	2.97	.56
Ich kann Innovationen auch gegenüber skeptischen Kollegen durchsetzen.	2.63	.57	2.63	.49
Ich weiß, daß ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.	2.97	.51	3.09	.40
Ich bin mir sicher, daß ich auch mit den problematischen Schülern in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.	3.22	.53	3.23	.45
Ich bin mir sicher, daß ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler noch besser einstellen kann.	2.76	.50	2.91	.34
Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.	2.87	.46	2.97	.41
Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf die Schüler eingehen.	2.93	.43	2.99	.29
Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner Schüler engagiere, weiß ich, daß ich nicht viel ausrichten kann. (-)	2.73	.36	2.80	.41
Ich bin mir sicher, daß ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere.	3.13	.44	3.13	.47

Anmerkung: N_1 , α_1 sowie r_{it1} und M_1 beziehen sich auf den ersten, N_2 , α_2 sowie r_{it2} und M_2 auf den zweiten Meßzeitpunkt.

(Nachdruck mit Erlaubnis / reprinted with permission)

Tabelle 19: Multidimensionale Skala der Selbstwirksamkeitserwartung (Schulte, 2008, S. 41–42)

Items	<i>M</i>	<i>r_{it}</i>
<i>Unterrichtsplanung</i>		
1. Auch bei Schülern mit Schwierigkeiten im eigenverantwortlichen Arbeiten weiß ich, wie ich dieses bei ihnen fördern kann.	2.33	.53
2. Auch bei unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler weiß ich, wie ich verschiedene Lernformen einsetze, um das Verstehen individuell zu fördern.	2.34	.73
3. Auch bei der Planung von 45-minütigen Unterrichtsstunden kann ich Methoden kooperativen Lernens systematisch einbinden.	2.27	.71
4. Ich weiß, wie ich auch bei komplexen Themen das Lernen der Schüler fördere.	2.37	.74
5. Auch bei der Planung von 45-minütigen Unterrichtsstunden kann ich Methoden eigenverantwortlichen Lernens systematisch einbinden.	2.37	.72
6. Auch bei leistungsschwachen Schülergruppen kann ich Methoden selbstbestimmten Lernens berücksichtigen.	2.34	.75
7. Auch für unterschiedlichste Situationen weiß ich, wie ich verschiedene Medien situationsgerecht einsetze.	2.51	.63
8. Auch für unterschiedlichste Unterrichtssituationen kenne ich passende Aufgabenformen und weiß, wie ich sie einsetze.	2.33	.77
9. Unabhängig vom Thema weiß ich, wie ich Schüler in den Unterricht einbeziehe.	2.74	.65
10. Wenn ich mal das Gefühl habe, in meiner Unterrichtsplanung nicht weiter zu kommen, kenne ich Verfahren für die Beurteilung von Unterrichtsqualität.	1.91	.58
<i>Leistungsbeurteilung</i>		
11. Ich kenne die Funktionen von Leistungsbeurteilungen und kann sie im Unterricht berücksichtigen.	2.64	.79
12. Ich kenne die Vor- und Nachteile von Leistungsbeurteilungen und kann sie im Unterricht berücksichtigen.	2.79	.76
13. Auch bei heterogenen Schülergruppen kenne ich Prinzipien der adressatenaquaten Rückmeldung von Leistung.	2.20	.64
14. Im späteren Schulalltag kann ich verschiedene Bezugssysteme der Leistungsbeurteilung gegeneinander abwägen.	2.54	.66
15. Nach Leistungsbeurteilungen kann ich den Schülern Lernperspektiven aufzeigen.	2.66	.65
16. Ich bin mir sicher, auch in schwierigen Situationen unterschiedliche Formen der Leistungsbeurteilung voneinander abgrenzen zu können.	2.54	.57

	<i>M</i>	<i>r_{it}</i>
<i>Diagnose von Lernvoraussetzungen</i>		
17. Ich kann hochbegabte Schüler identifizieren und kenne Möglichkeiten der Förderung.	2.12	.64
18. Ich vertraue darauf, bei Schülern Formen von Hochbegabung erkennen zu können.	2.26	.73
19. Ich vertraue darauf, bei Schülern mit Schwierigkeiten Arbeitsstörungen unterscheiden zu können.	2.51	.70
20. Ich kann Schüler mit Lernstörungen identifizieren und kenne Fördermöglichkeiten.	2.16	.46
21. Ich vertraue darauf, bei Schülern mit Schwierigkeiten Lernstörungen unterscheiden zu können.	2.32	.70
<i>Kommunikation und Konfliktlösung</i>		
22. Auch in schwierigen Situationen in Unterricht und im Gespräch mit Eltern kenne ich Regeln der Gesprächsführung, die mir helfen werden.	2.40	.58
23. Ich bin davon überzeugt, bei Problemen in der Schule von meinen Kenntnissen über Kommunikation Nutzen ziehen zu können.	2.74	.60
24. Bei Konflikten im Elterngespräch helfen mir meine Kommunikationskenntnisse weiter.	2.58	.76
<i>Anforderungen des Lehrerberufs</i>		
25. Um in der Schule zurecht zu kommen, kenne ich wesentliche Ergebnisse der Stressforschung.	1.46	.62
26. Auch wenn die Schule besonders stressig ist, weiß ich aus der Stressforschung, wie ich mich schützen kann.	1.72	.76
27. Um mich vor Stress in der Schule zu schützen, kenne ich Erkenntnisse der Belastungsforschung.	1.57	.78
28. Um in der Schule zurecht zu kommen, kenne ich wesentliche Ergebnisse der Belastungsforschung.	1.58	.76

(Nachdruck mit Erlaubnis / reprinted with permission)

Tabelle 20: Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung (Schwarzer & Jerusalem, 1999, S. 13)

1. Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.
2. Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.
3. Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.
4. In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.
5. Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, daß ich gut mit ihnen zurechtkommen werde.
6. Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.
7. Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen.
8. Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.
9. Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.
10. Wenn ein Problem auf mich zukommt, habe ich meist mehrere Ideen, wie ich es lösen kann.

(Nachdruck mit Erlaubnis / reprinted with permission)

Tabelle 21: Allgemeine Selbstwirksamkeit Kurzskala (AKSU) (Beierlein et al., 2014, S. 1)

Die folgenden Aussagen können mehr oder weniger auf Sie zutreffen. Bitte geben Sie bei jeder Aussage an, inwieweit diese auf Sie persönlich zutrifft.

	trifft gar nicht zu	trifft wenig zu	trifft etwas zu	trifft ziemlich zu	trifft voll und ganz zu
In schwierigen Situationen kann ich mich auf meine Fähigkeiten verlassen.	1	2	3	4	5
Die meisten Probleme kann ich aus eigener Kraft gut meistern.	1	2	3	4	5
Auch anstrengende und komplizierte Aufgaben kann ich in der Regel gut lösen.	1	2	3	4	5

(Nachdruck mit Erlaubnis / reprinted with permission)

Tabelle 22: Science Teaching Efficacy Instrument (STEBI-A) (Riggs & Enochs, 1990, S. 634–635)

Please indicate the degree to which you agree or disagree with each statement below by circling the appropriate letters to the right of each statement.

SA = Strongly Agree
 A = Agree
 UN = Uncertain
 D = Disagree
 SD = Strongly Disagree

1. When a student does better than usual in science, it is often because the teacher exerted a little extra effort.	SA A UN D SD
2. I am continually finding better ways to teach science.	SA A UN D SD
3. Even when I try very hard, I don't teach science as well as I do most subjects.	SA A UN D SD
4. When the science grades of students improve, it is most often due to their teacher having found a more effective teaching approach.	SA A UN D SD
5. I know the steps necessary to teach science concepts effectively.	SA A UN D SD
6. I am not very effective in monitoring science experiments.	SA A UN D SD
7. If students are underachieving in science, it is most likely due to ineffective science teaching.	SA A UN D SD
8. I generally teach science ineffectively.	SA A UN D SD
9. The inadequacy of a student's science background can be overcome by good teaching.	SA A UN D SD
10. The low science achievement of some students cannot generally be blamed on their teachers.	SA A UN D SD
11. When a low achieving child progresses in science, it is usually due to extra attention given by the teacher.	SA A UN D SD
12. I understand science concepts well enough to be effective in teaching elementary science.	SA A UN D SD
13. Increased effort in science teaching produces little change in some students' science achievement.	SA A UN D SD
14. The teacher is generally responsible for the achievement of students in science.	SA A UN D SD
15. Students' achievement in science is directly related to their teacher's effectiveness in science teaching.	SA A UN D SD
16. If parents comment that their child is showing more interest in science at school, it is probably due to the performance of the child's teacher.	SA A UN D SD
17. I find it difficult to explain to students why science experiments work.	SA A UN D SD
18. I am typically able to answer students' science questions.	SA A UN D SD
19. I wonder if I have the necessary skills to teach science.	SA A UN D SD
20. Effectiveness in science teaching has little influence on the achievement of students with low motivation.	SA A UN D SD
21. Given a choice, I would not invite the principal to evaluate my science teaching.	SA A UN D SD
22. When a student has difficulty understanding a science concept, I am usually at a loss as to how to help the student understand it better.	SA A UN D SD
23. When teaching science, I usually welcome student questions.	SA A UN D SD
24. I don't know what to do to turn students on to science.	SA A UN D SD
25. Even teachers with good science teaching abilities cannot help some kids learn science.	SA A UN D SD

(Nachdruck mit Erlaubnis / reprinted with permission)

Tabelle 23: Science Teaching Efficacy Belief Instrument (STEBI-B) (Enochs & Riggs, 1990, S. 25–26)

Please indicate the degree to which you agree or disagree with each statement below by circling the appropriate letters to the right of each statement.

SA = STRONGLY AGREE
 A = AGREE
 UN = UNCERTAIN
 D = DISAGREE
 SD = STRONGLY DISAGREE

1.	When a student does better than usual in science, it is often because the teacher exerted a little extra effort.	SA A UN D SD
2.	I will continually find better ways to teach science.	SA A UN D SD
3.	Even if I try very hard, I will not teach science as well as I will most subjects.	SA A UN D SD
4.	When the science grades of students improve, it is often due to their teacher having found a more effective teaching approach.	SA A UN D SD
5.	I know the steps necessary to teach science concepts effectively.	SA A UN D SD
6.	I will not be very effective in monitoring science experiments.	SA A UN D SD
7.	If students are underachieving in science, it is most likely due to ineffective science teaching.	SA A UN D SD
8.	I will generally teach science ineffectively.	SA A UN D SD
9.	The inadequacy of a student's science background can be overcome by good teaching.	SA A UN D SD
10.	The low science achievement of some students cannot generally be blamed on their teachers.	SA A UN D SD
11.	When a low-achieving child progresses in science, it is usually due to extra attention given by the teacher.	SA A UN D SD
12.	I understand science concepts well enough to be effective in teaching elementary science.	SA A UN D SD
13.	Increased effort in science teaching produces little change in some students' science achievement.	SA A UN D SD
14.	The teacher is generally responsible for the achievement of students in science.	SA A UN D SD
15.	Students' achievement in science is directly related to their teacher's effectiveness in science teaching.	SA A UN D SD
16.	If parents comment that their child is showing more interest in science at school, it is probably due to the performance of the child's teacher.	SA A UN D SD
17.	I will find it difficult to explain to students why science experiments work.	SA A UN D SD
18.	I will typically be able to answer students' science questions.	SA A UN D SD
19.	I wonder if I will have the necessary skills to teach science.	SA A UN D SD
20.	Given a choice, I will not invite the principal to evaluate my science teaching.	SA A UN D SD
21.	When a student has difficulty understanding a science concept, I will usually be at a loss as to how to help the student understand it better.	SA A UN D SD
22.	When teaching science, I will usually welcome student questions.	SA A UN D SD
23.	I do not know what to do to turn students on to science.	SA A UN D SD

(Nachdruck mit Erlaubnis / reprinted with permission)

Tabelle 24: (Preservice) Science Teaching Efficacy Belief Instrument (STEBI-B) (Bleicher, 2004, S. 391)

Please indicate the degree to which you agree or disagree with each statement below by placing an “X” on the appropriate letters to the right of each statement. SA = STRONGLY AGREE, A = AGREE, UN = UNCERTAIN, D = DISAGREE, SD = STRONGLYDISAGREE

1.	When a student does better than usual in science, it is often because the teacher exerted a little extra effort.	SA	A	UN	D	SD
2.	I will continually find better ways to teach science	SA	A	UN	D	SD
3.	Even if I try very hard, I will not teach science as well as I will most subjects.	SA	A	UN	D	SD
4.	When the science grades of students improve, it is often due to their teacher having found a more effective teaching approach	SA	A	UN	D	SD
5.	I know the steps necessary to teach science concepts effectively.	SA	A	UN	D	SD
6.	I will not be very effective in monitoring science experiments.	SA	A	UN	D	SD
7.	If students are underachieving in science, it is most likely due to ineffective science teaching.	SA	A	UN	D	SD
8.	I will generally teach science ineffectively.	SA	A	UN	D	SD
9.	The inadequacy of a student’s science background can be overcome by good teaching.	SA	A	UN	D	SD
10.	The low science achievement of students cannot generally be blamed on their teachers	SA	A	UN	D	SD
11.	When a low-achieving child progresses in science, it is usually due to extra attention given by the teacher.	SA	A	UN	D	SD
12.	I understand science concepts well enough to be effective in teaching elementary science.	SA	A	UN	D	SD
13.	Increased effort in science teaching produces little change in students’ science achievement.	SA	A	UN	D	SD
14.	The teacher is generally responsible for the achievement of students in science.	SA	A	UN	D	SD
15.	Students’ achievement in science is directly related to their teacher’s effectiveness in science teaching.	SA	A	UN	D	SD
16.	If parents comment that their child is showing more interest in science, it is probably due to the child’s teacher.	SA	A	UN	D	SD
17.	I will find it difficult to explain to students why science experiments work.	SA	A	UN	D	SD
18.	I will typically be able to answer students’ science questions.	SA	A	UN	D	SD
19.	I wonder if I will have the necessary skills to teach science.	SA	A	UN	D	SD
20.	Given a choice, I will not invite the principal to evaluate my science teaching.	SA	A	UN	D	SD
21.	When a student has difficulty understanding a science concept, I will usually be at a loss as to how to help the student understand.	SA	A	UN	D	SD
22.	When teaching science, I will usually welcome student questions.	SA	A	UN	D	SD
23.	I do not know what to do to turn students on to science.	SA	A	UN	D	SD

(Nachdruck mit Erlaubnis / reprinted with permission)

Tabelle 25: Self-Efficacy Teaching and Knowledge Instrument for Science Teachers (SETAKIST) (Roberts & Henson, 2000, S. 27)

Please indicate the degree to which you agree or disagree with each of the following statements by circling the appropriate number to the right of each statement.

	Strongly Disagree	Disagree	Uncertain	Agree	Strongly Agree
1. When teaching science, I usually welcome student questions.	1	2	3	4	5
2. I do not feel I have the necessary skills to teach science.	1	2	3	4	5
3. I am typically able to answer students' science questions.	1	2	3	4	5
4. Given a choice, I would not invite the principal to evaluate my science teaching.	1	2	3	4	5
5. I feel comfortable improvising during science lab experiments.	1	2	3	4	5
6. Even when I try very hard, I do not teach science as well as I teach most other subjects.	1	2	3	4	5
7. After I have taught a science concept once, I feel confident teaching it again.	1	2	3	4	5
8. I find science a difficult topic to teach.	1	2	3	4	5
9. I know the steps necessary to teach science concepts effectively.	1	2	3	4	5
10. I find it difficult to explain to students why science experiments work.	1	2	3	4	5
11. I am continually finding better ways to teach science.	1	2	3	4	5
12. I generally teach science ineffectively.	1	2	3	4	5
13. I understand science concepts well enough to teach science effectively.	1	2	3	4	5
14. I know how to make students interested in science.	1	2	3	4	5
15. I feel anxious when teaching science content that I have not taught before.	1	2	3	4	5
16. I wish I had a better understanding of the science concepts I teach.	1	2	3	4	5

(Nachdruck mit Erlaubnis / reprinted with permission)

Tabelle 26: Mathematics Teaching Efficacy Belief Instrument (MTEBI) (angepasst nach Enochs et al., 2000, S. 200–201)

Please indicate the degree to which you agree or disagree with each statement below by circling the appropriate letters to the right of each statement.

	SA Strongly Agree	A Agree	UN Uncertain	D Disagree	SD Strongly Disagree
1. When a student does better than usual in mathematics, it is often because the teacher exerted a little extra effort.	SA	A	UN	D	SD
2. I will continually find better ways to teach mathematics.	SA	A	UN	D	SD
3. Even if I try very hard, I will not teach mathematics as well as I will most subjects.	SA	A	UN	D	SD
4. When the mathematics grades of students improve, it is often due to their teacher having found a more effective teaching approach.	SA	A	UN	D	SD
5. I know how to teach mathematics concepts effectively.	SA	A	UN	D	SD
6. I will not be very effective in monitoring mathematics activities.	SA	A	UN	D	SD
7. If students are underachieving in mathematics, it is most likely due to ineffective mathematics teaching.	SA	A	UN	D	SD
8. I will generally teach mathematics ineffectively.	SA	A	UN	D	SD
9. The inadequacy of a student's mathematics background can be overcome by good teaching.	SA	A	UN	D	SD
10. When a low-achieving child progresses in mathematics, it is usually due to extra attention given by the teacher.	SA	A	UN	D	SD
11. I understand mathematics concepts well enough to be effective in teaching elementary mathematics.	SA	A	UN	D	SD
12. The teacher is generally responsible for the achievement of students in mathematics.	SA	A	UN	D	SD
13. Students' achievement in mathematics is directly related to their teacher's effectiveness in mathematics teaching.	SA	A	UN	D	SD
14. If parents comment that their child is showing more interest in mathematics at school, it is probably due to the performance of the child's teacher.	SA	A	UN	D	SD
15. I will find it difficult to use manipulatives to explain to students why mathematics works.	SA	A	UN	D	SD
16. I will typically be able to answer students' questions.	SA	A	UN	D	SD
17. I wonder if I will have the necessary skills to teach mathematics.	SA	A	UN	D	SD
18. Given a choice, I will not invite the principal to evaluate my mathematics teaching.	SA	A	UN	D	SD
19. When a student has difficulty understanding a mathematics concept, I will usually be at a loss as to how to help the student understand it better.	SA	A	UN	D	SD
20. When teaching mathematics, I will usually welcome student questions.	SA	A	UN	D	SD
21. I do not know what to do to turn students on to mathematics.	SA	A	UN	D	SD

(Nachdruck mit Erlaubnis / reprinted with permission)

Anschreiben IGS Niedersachsen zum ersten Termin

Sehr geehrte Damen und Herren,

im Rahmen des Schlözer Programms Lehrerbildung verfasse ich meine Masterarbeit an der Universität Göttingen. Für meine Studie bin ich auf Rückmeldungen aus der Praxis angewiesen. Wie erleben praktizierende Lehrkräfte ihren Unterricht im Fach Gesellschaftslehre? Mit welchen Herausforderungen sehen sie sich konfrontiert? Wo wünschen sie sich Unterstützung?

Bitte leiten Sie diese E-Mail an die Kolleginnen und Kollegen weiter, die an Ihrer Schule Gesellschaftslehre unterrichten und bitten Sie sie, den nachfolgenden online-Fragebogen bis zum **13. März** auszufüllen. Die Einhaltung der Frist ist für das Gelingen des Forschungsprojekts maßgeblich.

Herzlichen Dank!

Sehr geehrte Lehrkräfte,

Mit Ihrer Teilnahme an der Erhebung zum Erleben des Unterrichtens im Fach Gesellschaftslehre leisten Sie einen Beitrag zur Grundlagenforschung in diesem Bereich. Die Befunde fließen in die Verbesserung der Lehrerausbildung für das fächerübergreifende Unterrichten der Gesellschaftslehre ein.

Ich bitte Sie daher, den kurzen Fragebogen bis zum **13. März** auszufüllen.

Eine Einführung mit weiteren Informationen erhalten Sie gleich auf der ersten Seite.

Link zum Fragebogen: <https://www.soscisurvey.de/Gesell2016/>

Alle gemachten Angaben werden streng vertraulich behandelt und nur zu wissenschaftlichen Zwecken erhoben. Rückschlüsse auf Sie oder Ihre Schule sind nicht möglich.

Für Rückfragen stehe ich Ihnen selbstverständlich unter marcel.grieger@stud.uni-goettingen.de zur Verfügung.

Für Fragen zum Schlözer Programm Lehrerbildung, wenden Sie sich bitte unter monika.oberle@sowi.uni-goettingen.de an Prof. Dr. Monika Oberle.

Herzlichen Dank für Ihre Unterstützung!

Anschreiben IGS Niedersachsen zum zweiten Termin

Sehr geehrte Damen und Herren,

am 03.03. habe ich mich mit einem Master-Projekt zur Gesellschaftslehre an Sie gewandt. Die Hälfte des Umfragefensters ist nun verstrichen. Daher möchte ich Sie erneut bitten, den Link zur Teilnahme an die betreffenden Lehrkräfte der Gesellschaftslehre weiterzuleiten, um noch mehr Daten für die Verbesserung der Lehrerausbildung im fächerübergreifenden Unterricht zu gewinnen.

Herzlichen Dank für Ihre Mithilfe!

Marcel Grieger

Liebe Lehrkräfte,

an Sie direkt: Vielen Dank für Ihre bisherige Teilnahme an meinem Masterarbeits-Projekt. Die Teilnahmequote war überwältigend!

Ich lade diejenigen von Ihnen ein, die bisher noch nicht die Zeit gefunden haben an der Umfrage teilzunehmen, dies noch bis zum **13. März** zu tun.

Link zum Fragebogen: <https://www.soscisurvey.de/Gesell2016/>

Alle gemachten Angaben werden streng vertraulich behandelt und nur zu wissenschaftlichen Zwecken erhoben. Rückschlüsse auf Sie oder Ihre Schule sind nicht möglich.

Herzliche Dank und baldige schöne Osterferien!

Marcel Grieger

Musterexemplar: Fragebogen zur Gesellschaftslehre an IGS in Niedersachsen

Sehr geehrte Lehrkräfte,

vielen Dank, dass Sie an meiner Untersuchung teilnehmen!

Für ein **Masterarbeits-Projekt** am Lehrstuhl Politikwissenschaft/Didaktik der Politik der Universität Göttingen untersuche ich, wie Lehrkräfte im Fach Gesellschaftslehre in Niedersachsen ihren Unterricht erleben und mit welchen Herausforderungen Sie sich konfrontiert sehen.

Die gewonnenen Erkenntnisse fließen direkt in die **Weiterentwicklung der Lehrerbildung** für das Fach Gesellschaftslehre ein.

Ihre Antworten werden **streng vertraulich** behandelt und nur zu wissenschaftlichen Zwecken verwendet. Es gibt keine ‚richtigen‘ oder ‚falschen‘ Antworten. Rückschlüsse auf Ihre Person sind nicht möglich. Ihre Schulleitung erfährt ebenfalls keine schulbezogenen Ergebnisse.

Die Befragung dauert nicht länger als **10-15 Min.**

Bitte schließen Sie die Umfrage bis spätestens zum **13. März.**

Sollten Sie eine Zusammenfassung der Ergebnisse der Studie wünschen, richten Sie dazu bitte eine formlose Anfrage an *Marcel Grieger*.

Bei Rückfragen können Sie mich ebenfalls unter dieser Adresse kontaktieren.

Herzlichen Dank für Ihre Unterstützung!

Beginnen wir mit einigen biographischen Angaben

1. Sie Sind?

- männlich
- weiblich
- keine Angabe

2. Wie alt sind Sie?

_____ Jahre

3. Wie ist Ihr beruflicher Status?

- Referendar/in
- Fachlehrer/in (mit einem studierten Fach der Gesellschaftslehre)
- Fachlehrer/in (mit zwei oder mehr studierten Fächern der Gesellschaftslehre)
- Fachfremd Unterrichtende/r
- Quereinsteigende/r Lehrer/in

4. Welche Fächer haben Sie studiert?

Fach: _____

Fach: _____

Fach: _____

5. Seit wie vielen Jahren unterrichten Sie schon Gesellschaftslehre?

Falls Sie es nicht genau wissen, schätzen Sie bitte so gut wie möglich. Wenn Sie noch kein volles Schuljahr unterrichtet haben, tragen Sie hier bitte „1“ ein.

Seit _____ Jahre/n

6. Haben Sie schon einmal eine Fortbildung zum fächerübergreifenden Unterrichten im Fach Gesellschaftslehre besucht?

- ja
- nein

Kommen wir nun zu den einzelnen Fächern

7. Wie interessiert sind Sie (ganz allgemein) an Politik?

überhaupt nicht
interessiert

eher nicht
interessiert

eher
interessiert

sehr
interessiert

8. Bitte geben Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen:

	trifft überhaupt nicht zu	trifft nicht zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
Über ein politisches Problem nachzudenken macht mir Spaß.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mir ist es wichtig, über ein fundiertes politisches Wissen zu verfügen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich über eine politische Frage nachdenke, kann es passieren, dass ich gar nicht merke, wie die Zeit verfliegt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich über Politik etwas Neues dazulernen kann, bin ich bereit, auch Freizeit dafür zu verwenden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Politik gehört für persönlich zu den wichtigsten Dingen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Wie interessiert sind Sie (ganz allgemein) an Wirtschaft?

überhaupt nicht
interessiert

eher nicht
interessiert

eher
interessiert

sehr
interessiert

10. Bitte geben Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen:

	trifft überhaupt nicht zu	trifft nicht zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
Über ein wirtschaftliches Thema nachzudenken macht mir Spaß.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mir ist es wichtig, über ein fundiertes wirtschaftliches Wissen zu verfügen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich über eine wirtschaftliche Frage nachdenke, kann es passieren, dass ich gar nicht merke, wie die Zeit verfliegt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich über Wirtschaft etwas Neues dazulernen kann, bin ich bereit, auch Freizeit dafür zu verwenden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wirtschaft gehört für persönlich zu den wichtigsten Dingen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Wie interessiert sind Sie (ganz allgemein) an Geschichte?

überhaupt nicht
interessiert

eher nicht
interessiert

eher
interessiert

sehr
interessiert

12. Bitte geben Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen:

	trifft überhaupt nicht zu	trifft nicht zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
Über ein historisches Ereignis nachzudenken macht mir Spaß.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mir ist es wichtig, über ein fundiertes geschichtliches Wissen zu verfügen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich über ein historisches Ereignis nachdenke, kann es passieren, dass ich gar nicht merke, wie die Zeit verfliegt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich über Geschichte etwas Neues dazulernen kann, bin ich bereit, auch Freizeit dafür zu verwenden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Geschichte gehört für persönlich zu den wichtigsten Dingen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Wie interessiert sind Sie (ganz allgemein) an Geografie?

überhaupt nicht
interessiert

eher nicht
interessiert

eher
interessiert

sehr
interessiert

14. Bitte geben Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen:

	trifft überhaupt nicht zu	trifft nicht zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
Über ein geografisches Phänomen nachzudenken macht mir Spaß.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mir ist es wichtig, über ein fundiertes geografisches Wissen zu verfügen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich über ein geografisches Phänomen nachdenke, kann es passieren, dass ich gar nicht merke, wie die Zeit verfliegt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich über Geografie etwas Neues dazulernen kann, bin ich bereit, auch Freizeit dafür zu verwenden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Geografie gehört für persönlich zu den wichtigsten Dingen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nun zum Fach Gesellschaftslehre

15. Bitte geben Sie an, wie kompetent Sie sich beim Unterrichten von Gesellschaftslehre fühlen:

überhaupt nicht kompetent sehr kompetent

16. Welche Schwierigkeiten/Probleme treten nach Ihrer Erfahrung bei der Planung und Durchführung beim Unterrichten von Gesellschaftslehre auf?

Bitte seien Sie so ausführlich, wie Sie möchten!

17. Haben Sie Vermutungen, warum gerade diese Schwierigkeiten auftreten? Wenn ja, vermerken Sie Ihre Vermutungen stichpunktartig.

18. Gibt es im Hinblick auf das fächerübergreifende Unterrichten von Gesellschaftslehre einen Bereich, in dem Sie besonders dringenden Verbesserungsbedarf sehen oder sich Unterstützung wünschen?

Falls nicht, klicken Sie bitte auf „Weiter“.

Ja, und zwar:

19. Bitte geben Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen:

	trifft überhaupt nicht zu	trifft nicht zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
Es gelingt mir, die einzelnen fachlichen Teilbereiche der Gesellschaftslehre sinnvoll zu verknüpfen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich weiß, dass meine Kolleginnen und Kollegen der Gesellschaftslehre jederzeit zur Teamarbeit bereit sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin mir sicher, fehlendes Fachwissen in den nicht von mir studierten Fächern der Gesellschaftslehre kompensieren zu können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann die Vorbereitung für den fächerübergreifenden Unterricht zeitlich gut meistern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin überzeugt, dass organisatorische Probleme (z.B. Stundenplangestaltung, Klausurtermine) keinen negativen Einfluss auf mein Unterrichten von Gesellschaftslehre haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Wenn Sie die Möglichkeit hätten, wie sehr wären Sie daran interessiert, an einer (weiteren) Fortbildung zum fächerübergreifenden Unterrichten im Fach Gesellschaftslehre teilzunehmen?

überhaupt nicht interessiert

eher nicht interessiert

eher interessiert

sehr interessiert

Noch eine letzte Frage

21. An welcher Schule unterrichten Sie?

Diese Angabe ist nötig, um die Rücklaufquote und damit die Repräsentativität der Stichprobe ermitteln zu können. Alle Angaben werden anonymisiert.

Möchten Sie dennoch Ihre Schule nicht nennen, klicken Sie einfach auf „Weiter“.

22. Gibt es Ihrerseits noch etwas, das Sie als relevant erachten und uns mitteilen möchten?

Falls nicht, klicken Sie einfach auf „Weiter“.

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Kodierleitfaden für die offenen Fragen

Übergeordnete Kategorie	Codename	Beschreibung	Ankerbeispiel(e)
Ausbildung	Fachwissen	L. beklagen unter expliziter Nennung des Wissens-Begriffs ihr eigenes fehlendes Fachwissen in einem oder mehreren der nicht von ihnen studierten Fächer.	„Lückenhaftes Fachwissen in den Fächern, die man nicht studiert hat.“
	Untercode: Oberflächlichkeit	L. fühlen sich gezwungen, aufgrund fehlenden Fachwissens den Unterricht oberflächlich gestalten zu müssen.	„Dadurch, dass wenigstens 2/3 des Fachs fachfremd unterrichtet werden, kann es gar keine durchweg kompetente Lehrkraft für das Fach geben. Der Unterricht muss so an vielen Stellen oberflächlich bleiben [...].“
	Fachdidaktisches Wissen	L. beklagen unter expliziter Nennung des Wissens-Begriffs ihr eigenes fehlendes fachdidaktisches bzw. methodisches Wissen in einem oder mehreren der nicht von ihnen studierten Fächer.	„Man weiß nicht immer, welche fachspezifischen Methoden und Kompetenzen die Schüler für die Oberstufe (in den Fächern, in denen man nicht ausgebildet ist) benötigen.“
	Studium allgemein	L. bemängeln rückblickend ihr fehlendes Studium bzw. ihre fehlende Ausbildung. Sie bleiben dabei aber bei einer generellen Beschreibung, ohne fehlendes Fachwissen oder fachdidaktisches Wissen anzusprechen.	„[...] ich habe zwei Fächer, die ich unterrichten muss, nicht studiert [...]“ „Weil man in der Universität nicht ausreichend ausgebildet wurde.“
	Weiterbildung	L. fehlen entsprechende Weiterbildungsmöglichkeiten oder sie kritisieren die von ihnen bereits besuchten.	„Mir fehlt im Grunde eine Fortbildung, die mir zeigt auf welcher zeitextensive Weise ich fächerübergreifend unterrichten kann.“

Unterrichtsmaterialien	Mangel	L. konstatieren einen weitgehenden Mangel an Materialien für das Fach Gesellschaftslehre.	<p>„Man hat kaum Material aus den fachfremden Bereichen.“</p> <p>„Und ich habe kein Material dafür.“</p> <p>„Zudem hat man nicht immer Material zur Verfügung.“</p>
	Untercode: Eigenarbeit	L. fühlen sich gezwungen, aufgrund festgestellten Mangels/festgestellter Mängel selber Materialien zu kreieren oder zu besorgen.	<p>„Ich muss viele Materialien selbst erstellen.“</p> <p>„Material für die entsprechenden Schülerjahrgänge ist oft zu anspruchsvoll, daher mache ich das meiste selbst und vereinfache!“</p>
	Qualität	L. empfinden Qualität des vorhandenen Materials als nicht den Anforderungen entsprechend.	<p>„Die Schulmaterialien sind ausnahmslos nicht zu gebrauchen!“</p> <p>„Im Bereich Wirtschaft ist für mich wichtig Externe einzuladen, dabei habe ich oft das Problem, dass diese mir häufig nicht neutral genug erscheinen.“</p>
	Untercode: Schulbuch	L. bemängeln explizit die Eignung des für das Fach Gesellschaftslehre verwendeten Schulbuchs und das Verlagsmaterial und nicht nur des Materials im Allgemeinen.	<p>„Unser Lehrbuch fördert den Fachübergreif nur selten.“</p> <p>„Im Gesellschaftslehrebuch (Gesellschaft bewusst) sind die Themen jedoch erfahrungsgemäß nach Fächern getrennt.“</p>

Planung	Mehraufwand	L. empfinden einen generellen (zeitlichen) Mehraufwand bei der Planung und Einarbeitung von Unterrichtsstunden oder -einheiten.	<p>„Da ich in erster Linie die Geschichtsdidaktik beherrsche, ist es eher schwieriger und sehr zeitaufwändig die Erdkundeeinheiten zu planen.“</p> <p>„Zeit für die Vorbereitung neuen Stoffes fehlt.“</p>
	Wissen	L. sind sich unsicher, was bei der Planung der nicht von ihnen studierten Fächer zu beachten ist.	<p>„Gerade als frischer Lehrer, ohne Erfahrung bzgl. geografischer Themen, ist es nicht so einfach diese adäquat aufzubereiten.“</p> <p>„Die Lehrkräfte legen eher die Schwerpunkte auf ihnen vertraute Themen.“</p>

Unterrichtszeit	Allgemein	L. geben an, allgemein zu wenig Zeit für das Fach im Unterricht – nicht explizit bei der Planung – zu haben, nennen aber keine spezifischen Gründe.	„Es ist wenig Zeit, um auf die einzelnen Themen ausführlich einzugehen.“ „Allgemein wenig Zeit.“
	Untercode: Oberflächlichkeit	L. fühlen sich gezwungen, aufgrund fehlender Unterrichtszeit den Unterricht oberflächlich gestalten zu müssen.	„Alle Themen werden nur oberflächlich behandelt, da die Zeit kaum ausreicht, ein gesellschaftswissenschaftliches, historisches oder geografisches Problem zu vertiefen.“ „Zeitfaktor: Man kann die einzelnen Themen nur oberflächlich ansprechen.“
	Spezifisch	L. geben an, zu wenig Zeit für das Fach im Unterricht – nicht explizit bei der Planung – zu haben, und nennen konkrete Gründe.	„Durch die vielen interessanten Themenbereiche, die oft sehr verzahnt sind, läuft man immer Gefahr, kein Ende zu finden und die Stunde zu überziehen.“
	Einzelne Fächer	L. heben hervor, dass fehlende Zeit zu Lasten bestimmter Fächer geht.	„Bei uns kommen Wirtschaft und Geografie (vor allem in den Klassen ab Jg. 7) zu kurz.“

Beschaffenheit des Fachs	Aufbau	L. ist die Verbindung einzelner Themen und/oder Fächer nicht hinreichend deutlich. Auch wissen sie nicht, wie sie Fächerübergreif gestaltet sollen.	„Es geht darum, die Fächer dem Thema entsprechend zu integrieren.“ „Aufbau des Faches unklar.“
	Untercode: Fächerübergreif	L. äußern kein grundlegendes Unverständnis beim fächerübergreifenden Unterrichten. Sie bemerken aber, dass der gewünschte Fächerübergreif in der Praxis nicht praktiziert wird.	„Starre Abfolge von geografischen, politischen und geschichtlichen Themen, statt vernetzte Themen.“ „Es werden ja immer nur einzelne Themen behandelt. Die Zusammenhänge werden dann oft erst in den höheren Jahrgängen deutlich.“
	Fachfremd	L. erwähnen, dass sie aufgrund ihrer Studienfächer im Fach Gesellschaftslehre oftmals fachfremd unterrichten müssen. Die Beschaffenheit des Faches ist dafür ursächlich.	„Dadurch, dass wenigstens 2/3 des Fachs fachfremd unterrichtet werden, kann es gar keine durchweg kompetente Lehrkraft für das Fach geben.“
	Administrative Vorgaben	L. kritisieren die Struktur des Faches und die daraus resultierenden Konsequenzen unter Bezugnahme auf offizielle Vorgaben wie (schulinterne) Curricula.	„Das Curriculum sieht meiner Ansicht nach oft entweder historische Themen oder Erdkunde oder PoWi vor.“ „Stundenumfang in der Sek I ist zu niedrig.“
	Komplexität	L. kritisieren die hohe Komplexität und schwere Verständlichkeit der Themen	„Die Themen sind oft komplex und erfordern ein Grundwissen, zu dessen Vermittlung die Zeit fehlt.“

Persönliche Probleme der Lehrer	Unbehagen	L. drücken Gefühle der Unsicherheit und Unzufriedenheit aus, wenn sie Gesellschaftslehre unterrichten.	„Man hat immer ein schlechtes Gefühl.“ „Fühlt sich oft unsicher.“
	Untercode: Fundamental-Op- position	L. gehen über das Formulieren von Unsicherheiten hinaus und geben an, dass sie dem fächerübergreifenden Unterricht sehr skeptisch bis ablehnend gegenüberstehen. Die Kritik geht über das Kritisieren einzelner Aspekte hinaus und zielt auf die Auflösung des Fächerverbands.	„Fehlkonzeption des Faches. Einzelfächer wären sinnvoller.“ „Die Zusammenführung von drei Fächern kann nur zu einer qualitativen und quantitativen Verschlechterung führen.“
	Engagement	L. zeigen nicht denselben Enthusiasmus/ dasselbe Engagement in den Fächern, die sie nicht studiert haben.	„Außerdem bin ich bei Themen, die ich nicht studiert habe, nicht mit der gleichen Leidenschaft dabei.“ „Die SuS merken, wenn mein "Herzblut" bei historischen Themen dabei ist.“
	Stellenwert	L. nehmen war, dass das Fach Gesellschaftslehre nicht den Status hat, der ihm eigentlich zustehen sollte.	„GL ist m.E. nicht gleichwertig mit den einzelnen Fächern Ge, Erd u. Wirt.“

Persönliche Probleme der Schüler	Stellenwert	L. nehmen war, dass das Fach Gesellschaftslehre den Schüler nicht wichtig ist und sie sich dementsprechend weniger einbringen, als sie es in anderen Fächern tun.	„Das Fach Gesellschaftslehre hat bei den heutigen SuS nicht unbedingt den großen Stellenwert und genießt leider keine große Beliebtheit.“
	Bedürfnisse	L. konstatieren, auf die Bedürfnisse und Fragen der Schüler nicht differenziert genug eingehen zu können.	„Vor allem stellt sich die Problematik an allen SuS gerecht zu werden.“ „[...] fällt es mir manchmal schwer auf die Bedürfnisse und die fachliche Kompetenz der SuS aller Niveaus einzugehen.“
	Überforderung	L. beschreiben, dass die Schüler Schwierigkeiten haben, dem Unterricht zu folgen und Unklarheiten bestehen bleiben. Besonders schwächere Schüler leiden nach Aussage der L. darunter.	„Für die SchülerInnen in den unteren Jahrgängen scheint es nicht so einfach zu sein, sich auf die äußerst unterschiedlichen Themen aus den drei (vier) Fachbereichen einzulassen.“ „Wenn zwischen geschichtlichen Themen, geografische eingeschoben werden, dann verlieren die die Schüler die Zusammenhänge in den einzelnen Fächern aus den Augen.“

Andere Lehrkräfte	Ausbildung	L. schätzen die fachlichen und fachdidaktischen Kenntnisse ihrer Kollegen – nicht ihre eigenen – als hinderlich für ihre Arbeit ein. Auch fachfremd Unterrichtende werden kritisch gesehen.	„Zu wenig studierte Kollegen mit ausführlichem Wissen vorhanden.“ „Niemand der Kollegen hat GL studiert, entweder Ge oder Erdk, d.h. jeder ist irgendwie nur "halb" gelernt.“
	Teamarbeit	L. fehlt eine unterrichtsförderliche Zusammenarbeit im Kollegium.	„Die Kooperation im Jahrgangsteam muss verbessert werden.“ „Einzelkämpfertum, jeder denkt, er/sie sei der/die beste.“
	Untercode: Domänenspezifische Dominanz	L. bemerken, dass bestimmte Fachlehrkräfte an ihrer Schule im Überfluss vorhanden sind, während andere Fächer der Gesellschaftslehre weitestgehend fehlen.	„Mangelnde kollegiale Breite bzw. Mischung an Geschichts-. Geografie und Politikkollegen. 80 % des Fachbereiches GL sind Geschichtskollegen.“ „Geschichtslehrer überwiegen im Kollegium.“

Flankierende Bedingungen	Stundenausfall	L. beklagen den Ausfall von Stunden.	„Ausfall von anderen Unterrichtsstunden.“
	Heterogenität	L. beschreiben die unterschiedlichen Lernniveaus der Schüler als Problem.	„Teilweise extreme Heterogenität der Klassen an einer IGS.“ „Heterogenität der Lerngruppen.“
	Klassengröße	L. beschreiben die Anzahl der Schüler einer Klasse als zu viel.	„Zu große Klassen!!!!“
	Finanzierung	L. monieren eine zu geringe finanzielle Ausstattung ihres Unterrichts.	„Soll ein Handlungsprodukt erstellt werden, bei dem verschiedene Kompetenzbereiche erreicht und somit auch die theoretisch Bezüge hervorgehoben werden, bedarf es Zeit und Geld.“ „Ich möchte mehr Geld für die Durchführung des Unterrichts und eine stärkere Vernetzung von kulturellen (z. B. Museen) und politischen Institutionen mit den Schulen.“
	Inklusion	L. klagen über Inklusion und die damit einhergehenden Schwierigkeiten.	„Die Inklusion steckt eben noch in den Kinderschuhen.“ „Inklusion ist da, jedoch sind noch nicht ausreichend geeignete Lehrwerke da.“

Andere	L. benennen (teil fragmentarisch) einzeln Handlungsschwierigkeiten, die sich keinem der obigen Codes zuordnen lassen.	<p>„Mangelnde politische Allgemeinbildung bei SuS.“</p> <p>„Aktualität?“</p> <p>„Keine Ahnung - inzwischen wird wieder eine Didaktik des Inselwissens und der Institutionenkunde verfolgt - der emanzipatorische Gedanke wird vernachlässigt.“</p>
--------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Selbstständigkeitserklärung

Ich versichere, dass ich die Arbeit selbständig verfasst habe und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus Veröffentlichungen entnommen sind, sind als solche kenntlich gemacht. Ich versichere, dass die schriftliche (gebundene) und elektronische Form übereinstimmen.

Datum, 15. Mai 2016

Unterschrift