



Julia Kantreiter

Unterrichtsplanung unter die Lupe genommen

Eine empirische Studie zum Zusammenhang der
intrinsischen motivationalen Orientierungen von
Grundschullehrkräften und dem beigemessenen Wert
der Planungsqualität im Sachunterricht

Unterrichtsplanung unter die Lupe genommen

**Empirische Forschung im
Elementar- und Primarbereich
Band 10**

herausgegeben von
Andreas Hartinger, Friederike Heinzel,
Gisela Kammermeyer und Sabine Martschinke

Julia Kantreiter

Unterrichtsplanung unter die Lupe genommen

Eine empirische Studie zum Zusammenhang
der intrinsischen motivationalen Orientierungen von
Grundschullehrkräften und dem beigemessenen Wert
der Planungsqualität im Sachunterricht

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2022

k

Für Andrej, Gabriele, Andreas, Sarah, Benjamin und Hannah.

Diese Dissertation wurde von der Kommission „Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe“ in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) mit dem Aloys-Fischer-Grundschulforschungspreis 2022 ausgezeichnet.

Die vorliegende Arbeit wurde am 02.08.2021 vom Ständigen Promotionsausschuss der Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Augsburg unter dem Titel „Unterrichtsplanung unter die Lupe genommen. Eine empirische Studie zum Zusammenhang der intrinsischen motivationalen Orientierungen von Grundschullehrkräften und dem beigemessenen Wert der Planungsqualität im Sachunterricht“ als Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Dr. phil. angenommen.

Erstgutachter: Prof. Dr. Andreas Hartinger (Universität Augsburg)

Zweitgutachterin: Jun.-Prof. Dr. Ulrike Nett (Universität Augsburg)

Drittgutachterin: Prof. Dr. Sandra Tänzer (Universität Erfurt)

Tag der Disputation: 28.01.2022

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

2022.kg © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Foto Umschlagseite 1: © Maximilian Stark.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.

Printed in Germany 2022.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-5967-7 Digital

ISBN 978-3-7815-2527-6 Print

Zusammenfassung

Ziel der vorliegenden Studie war es, Zusammenhänge zwischen den intrinsischen motivationalen Orientierungen mit dem beigemessenen Wert der Planungsqualität im Sachunterricht zu untersuchen.

Erste Studien zeigten, dass die Planungsqualität ein wichtiger Prädiktor für die Unterrichtsqualität ist (Windt et al. 2016). Ob Lehrkräfte Merkmale der Unterrichtsqualität umsetzen, hängt davon ab, wie viel Wert sie diesen beimessen (Kastens 2009). Die Unterrichtsqualität wird positiv durch den Lehrer*innenenthusiasmus und das Lehrer*inneninteresse beeinflusst (Kunter et al. 2011b; Schiefele et al. 2013; Keller et al. 2016) – beide Konstrukte weisen je eine fachliche und eine unterrichtliche Dimension auf (Kunter et al. 2008; Keller 2011; Büchel 2019). Die intrinsischen motivationalen Orientierungen setzen sich aus Lehrer*innenenthusiasmus und Lehrer*inneninteresse zusammen (Kunter 2014).

Offen ist, ob die intrinsischen motivationalen Orientierungen von Bedeutung dafür sind, wie viel Wert Grundschullehrkräfte Planungsqualitätsmerkmalen beimessen. Im Fokus standen mögliche Unterschiede zwischen der fachlichen und der unterrichtlichen Dimension der intrinsischen motivationalen Orientierungen.

Dieser Frage wurde anhand des sachunterrichtlichen Themas *Pflanzen des Waldes* in einer Querschnittsbefragung mit $N = 464$ Grundschullehrkräften nachgegangen.

In konfirmatorischen Faktorenanalysen konnte die fachliche und unterrichtliche Dimension der intrinsischen motivationalen Orientierungen empirisch getrennt werden; die Trennbarkeit zwischen Lehrer*innenenthusiasmus und Lehrer*inneninteresse zeigte sich allerdings nicht. Demgegenüber ließen sich die postulierten Faktoren der Planungsqualitätsmerkmale hinsichtlich ihres beigemessenen Werts konfirmatorisch trennen. Anhand von Strukturgleichungsmodellen wurde bestätigt, dass die fachliche und die unterrichtliche Dimension jeweils mit dem beigemessenen Wert unterschiedlicher Planungsqualitätsmerkmale positiv zusammenhängen. Aus diesen Erkenntnissen werden Implikationen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften abgeleitet.

Abstract

The quality of lesson planning predicts the quality of instruction (Windt et al. 2016). In General Studies, both contain six characteristics: *effective classroom-management, clarity and structure, cognitive activation, supportive classroom climate, handling heterogeneity and arrangement of the rhythmic learning environment* (Hasenkamp i. p.; Rau 2017). Whether teachers implement characteristics of instructional quality into practice depends on how much they attribute value to them (Kastens 2009). Instructional quality is positively influenced by teacher enthusiasm and teacher interest, which combined form the construct of intrinsic motivational orientations (Kunter 2014). Teacher enthusiasm includes behavioral expressions and affective experiences; the latter is distinguished into a subject and a teaching dimension (Keller et al. 2016). Teacher interest contains also a subject and a teaching dimension and can be described by emotional characteristics, value-related characteristics, intrinsic quality and cognitive aspects (Keller 2011). Both dimensions have different effects on the instructional quality (Kunter et al. 2008) – but it is still unsolved if this is applicable for the quality of lesson planning. Hence, this study focused on three questions:

1. Are the characteristics of teacher interest and teacher enthusiasm distinguishable for the subject dimension (RQ 1.1a) and the teaching dimension (RQ 1.1b)? Can the emotional characteristics be attributed to both teacher enthusiasm and teacher interest for the subject dimension (RQ 1.2a) and for the teaching dimension (RQ 1.2b)? Are the subject dimension, the teaching dimension and the behavioral component of the intrinsic motivational orientations distinct factors (RQ 1.3)?
2. Are the characteristics of planning quality with regard to the attributed value distinguishable (RQ 2)?
3. Do the intrinsic motivational orientations correlate with the value teachers attribute to the characteristics of lesson planning (RQ 3)?

In a correlative design, $N = 464$ primary school teachers answered questionnaires. The instruments contained adapted as well as new developed scales and showed acceptable reliabilities ($\alpha \geq .68$).

Confirmatory factor analyses were conducted to investigate the structure of the constructs. For the subject dimension, the single subfacets were consolidated into one factor due to multicollinearity (RQ 1.1a). There were two factors distinguished for the teaching dimension: an emotional-value related component and a cognitive one (RQ 1.1b). RQ 1.2a and RQ 1.2b could not be tested. As multicollinearity existed for the behavioral component and the emotional-value component of the teaching dimension, these two were merged into one factor. This three-factor model (subject dimension, emotional-value teaching dimension with behavioral component, cognitive aspects of teaching dimension) fitted the data significantly better than the baseline model (RQ 1.3). As hypothesized, the six factors of the characteristics of planning quality with regard to the attributed value, were distinguishable (RQ 2). As structural equation modeling revealed, the subject dimension was positively associated with the attributed value of *cognitive activation* as well as with *clarity and structure*. In contrast, the teaching related *cognitive aspects* and the *emotional-value-behavioral component* correlated positively with the attributed value of *supportive classroom climate, arrangement of the rhythmic learning environment and handling heterogeneity*. The attributed value of *effective classroom-management* correlated only with the emotional-value-behavioral component of the teaching dimension (RQ 3).

As an implication, the subject as well as the teaching dimension of intrinsic motivational orientations should be fostered in teacher education.

Danksagung

Bei der Entstehung dieser Arbeit haben mich eine Reihe von Personen begleitet und unterstützt, bei denen ich mich herzlich bedanken möchte.

An erster Stelle danke ich meinem Doktorvater Prof. Dr. Andreas Hartinger, der meine Arbeit von der ersten Idee bis zur Fertigstellung begleitet hat. Danke, dass du mich ermutigt hast, diesen Weg einzuschlagen. Vielen Dank für dein aufrichtiges Interesse an meiner Arbeit, deine kritisch-konstruktiven Rückmeldungen und deine Impulse zur Bewältigung der unterschiedlichen Herausforderungen.

Mein herzlicher Dank gilt auch Jun.-Prof. Dr. Ulrike Nett, die mich als Zweitgutachterin unterstützt hat. Vielen Dank für deine Beratung bei der Entwicklung der Instrumente sowie bei der Auswertung und Interpretation der Daten. Zudem möchte ich dir für deine Anregungen danken, meine Forschung aus einem weiteren Blickwinkel zu betrachten.

Durch eure hervorragende Betreuung habe ich sehr viel gelernt und mich dadurch nicht nur fachlich, sondern auch persönlich weiterentwickelt. Prof. Dr. Sandra Tänzer danke ich für die externe Begutachtung der Arbeit. Bei Prof. Dr. Andreas Gegenfurtner bedanke ich mich dafür, dass er als Drittprüfer bei der Disputation zur Verfügung stand.

Besonders bedanken möchte ich mich auch bei denjenigen, die meine Arbeit mit großem Interesse verfolgten, mir immer wieder wertvolle Impulse gaben und mich bei wichtigen Schritten meiner Forschung unterstützten: Dr. Sarah Rau-Patschke, Dr. Anita Stender, Dr. Martin Daumiller, Dr. Barbara Lenzgeiger, Prof. Dr. Katrin Lohrmann, Wolfgang Schwamborn, Rosemarie Kohnen, Prof. Dr. Anne Frenzel, Dr. Melanie Keller, Dr. Florian Dörschl, Dr. Martin Greisel, Alexandria Krug, Ulrike Lachenmayer und Franziska Schwarz.

Ein ganz großer Dank geht zudem an meine ehemaligen und aktuellen Kolleg*innen des Lehrstuhls für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik: für angeregte Diskussionen, gemeinsam ausgerichtete und besuchte Tagungen, versüßte Mittagspausen und viele Erinnerungen an eine tolle Zeit mit euch! Ausdrücklich bedanken möchte ich mich auch bei allen Teilnehmenden des Forschungskolloquiums: der fachliche Austausch und euer wertschätzendes Feedback haben mich sehr weitergebracht. Auch meinen Wegbegleiter*innen der AG Promotion sowie der Peer-Beratungsgruppe Empirische Bildungsforschung gilt mein Dank. Simon Brunk danke ich für seine Tätigkeit als Hilfskraft. Bei Maximilian Stark, M.Sc. bedanke ich mich herzlich dafür, dass er das Titelbild mit viel Geduld und pädagogischem Feingefühl fotografierte und bearbeitete.

Zu außerordentlichem Dank verpflichtet sehe ich mich bei all jenen, die mir die Datengewinnung ermöglichten, indem sie mir ihre Zeit schenkten: bei den Lehrkräften, Direktor*innen und Schulamtsdirektor*innen. Ohne Sie alle wäre diese Studie nicht möglich gewesen.

Ebenfalls bedanke ich mich bei der Bischöflichen Studienförderung *Cusanuswerk*, die mein Dissertationsprojekt finanzierte und dadurch sehr gute Rahmenbedingungen für meine Promotion geschaffen hat.

Auch möchte ich Georg Wittmann danken: Deine klugen Rückmeldungen als guter Freund, dein realistischer Blick aus der Schulpraxis und die schönen Unternehmungen mit dir haben meine Promotionszeit besonders gemacht.

Ganz besonders möchte ich mich bei meinen Eltern Andreas und Gabriele Honner sowie bei meinen Geschwistern Sarah König, Benjamin und Hannah Honner bedanken. Ihr habt mir mit Rat und Tat zur Seite gestanden und hattet immer ein offenes Ohr für mich. Danke, dass ihr an mich geglaubt und mich mit unendlicher Kraft und Geduld unterstützt habt.

Von ganzem Herzen danke ich meinem Ehemann Andrej: Du hast meine Arbeit vom ersten Moment an begleitet, hast mit mir Erfolge gefeiert und bist mir in schwierigen Zeiten zur Seite gestanden. Danke für deine zuverlässige und liebevolle Art, mit der du mir stets geholfen hast, die wesentlichen Dinge des Lebens nicht aus den Augen zu verlieren.

Daher ist diese Arbeit meinen treuesten Wegbegleiter*innen gewidmet: meinem Ehemann Andrej sowie meiner Familie.

Augsburg, im August 2022

Julia Kantreiter

Inhaltsverzeichnis

1	Einführung und Ziele der Arbeit	13
2	Angebots-Nutzungs-Modelle der Wirkweise von Unterricht	17
3	Lehrer*innenprofessionalität	21
4	Die intrinsischen motivationalen Orientierungen als Facetten professioneller Handlungskompetenz	25
4.1	Annäherung an das Konstrukt	25
4.1.1	Zum Begriff des Lehrer*innenenthusiasmus	25
4.1.2	Zum Begriff des Lehrer*inneninteresses	31
4.1.3	Konzeptualisierung von Lehrer*innenenthusiasmus und Lehrer*inneninteresse als Bestandteile der intrinsischen motivationalen Orientierungen	39
4.2	Zusammenhänge der intrinsischen motivationalen Orientierungen mit Merkmalen der Akteur*innen und dem Gegenstand des Unterrichts	40
4.2.1	Privates und berufliches Leben von Lehrkräften	41
4.2.2	Charakteristika der Klassen und Entwicklung der Schüler*innen	45
4.2.3	Schulkontext	49
4.2.4	Unterrichtsqualität	50
4.3	Fazit und Konsequenzen für die vorliegende Studie	55
5	Die Planungsqualität und ihre Bezüge zur Unterrichtsqualität und zur professionellen Handlungskompetenz	57
5.1	Annäherung an das Konstrukt der Unterrichtsplanung	57
5.2	Unterrichtsqualität aus fachübergreifender Perspektive	58
5.2.1	Ansätze zur Definition der Unterrichtsqualität	58
5.2.2	Oberflächen- und Tiefenmerkmale des Unterrichts	59
5.2.3	Das Modell der drei Basisdimensionen	60
5.2.4	Konsequenzen für die Konzeptualisierung der Planungsqualität	67
5.3	Planungs- und Unterrichtsqualität aus sachunterrichtsdidaktischer Perspektive	68
5.3.1	Sachunterrichtsdidaktische Aspekte der Qualität von Planung und Unterricht	68
5.3.2	Strukturdiagramm und Prozessmodell: Generative Unterrichtsplanung Sachunterricht	71
5.3.3	Planungs- und Unterrichtsqualität im Sachunterricht: Projekt EuLe ...	74
5.3.4	Qualitätsstandards für die Unterrichtsplanung im Fach Sachunterricht	82
5.4	Überblick zu empirischen Studien zur Unterrichtsplanung auf der Makroebene und der Mikroebene	83
5.5	Zusammenhänge der Planungsqualität mit der Unterrichtsqualität	91

5.6	Zusammenhänge der professionellen Handlungskompetenz mit der Planungsqualität	94
5.6.1	Professionelles Wissen	94
5.6.2	Überzeugungen und Einstellungen	96
5.6.3	Selbstregulative Fähigkeiten	97
5.6.4	Motivationale Orientierungen	98
5.7	Fazit und Konsequenzen für die vorliegende Studie	100
5.7.1	Vergleich von sachunterrichtsdidaktischen Modellen zur Unterrichtsplanung unter Berücksichtigung der Zielstellung der Arbeit	101
5.7.2	Auswahl von Merkmalen der Planungsqualität	102
6	Erwartungs-Wert-Modelle als Basis für die Entwicklung eines Rahmenmodells für die vorliegende Arbeit	105
6.1	Erwartungs-Wert-Theorien als theoretische Grundlage	105
6.2	Erwartungs-Wert-Modelle im Kontext der Lehrer*innenprofessionalität	106
6.3	Entwicklung eines Rahmenmodells zur Bedeutsamkeit der intrinsischen motivationalen Orientierungen für die Qualität der Planung von Unterricht	108
7	Ableiten von Forschungsdesiderata, offenen Forschungsfragen, Zielsetzungen und Hypothesen	111
7.1	Zusammenfassung des bisherigen Forschungsstandes, Aufzeigen von Forschungsdesiderata und Ableiten offener Forschungsfragen	111
7.2	Zentrale Zielsetzungen und Hypothesen	113
7.2.1	Zielsetzung 1: Untersuchung der Struktur der intrinsischen motivationalen Orientierungen	114
7.2.2	Zielsetzung 2: Untersuchung der Struktur der Planungsqualität in Bezug auf den beigemessenen Wert	115
7.2.3	Zielsetzung 3: Untersuchung der Zusammenhänge der intrinsischen motivationalen Orientierungen mit dem beigemessenen Wert der Planungsqualitätsmerkmale	115
8	Methodisches Vorgehen	119
8.1	Design	119
8.2	Beschreibung der Stichprobe	119
8.2.1	Beschreibung der Zielgruppe	119
8.2.2	Berechnung des Stichprobenumfangs	120
8.2.3	Rekrutierung und Zusammensetzung der Stichprobe	120
8.3	Erhebungsinstrumente	121
8.3.1	Intrinsische motivationale Orientierungen	122
8.3.2	Beigemessener Wert der Planungsqualitätsmerkmale	128
8.3.3	Fragebogenkonstruktion und Pilotierung	131
8.3.4	Hinweise auf Gütekriterien der Erhebungsinstrumente	134
8.4	Auswertungsverfahren	142
8.4.1	Datenaufbereitung	142
8.4.2	Umgang mit fehlenden Werten	142
8.4.3	Strukturgleichungsmodelle	145
8.4.4	Multikollinearität	152

9	Ergebnisse	157
9.1	Trennbarkeit der intrinsischen motivationalen Orientierungen (H_1)	157
9.1.1	Fachliche Dimension	157
9.1.2	Unterrichtliche Dimension	161
9.1.3	Trennbarkeit der behavioralen Komponente, der fachlichen Dimension und der unterrichtlichen Dimension	165
9.2	Trennbarkeit der Planungsqualitätsmerkmale hinsichtlich des beigemessenen Werts	169
9.2.1	Deskriptive Statistiken und bivariate Korrelationen zwischen den Subskalen	169
9.2.2	Konfirmatorische Prüfung der inneren Struktur des beigemessenen Werts der Planungsqualitätsmerkmale (H_2)	170
9.3	Zusammenhänge zwischen den intrinsischen motivationalen Orientierungen von Grundschullehrkräften und dem beigemessenen Wert der Planungsqualitätsmerkmale ($H_{3,1}$ - $H_{3,6}$)	171
10	Diskussion	175
10.1	Zusammenfassung der Ergebnisse und Einbettung in den vorliegenden Theorie- und Forschungsstand	175
10.1.1	Struktur der intrinsischen motivationalen Orientierungen	176
10.1.2	Struktur der Planungsqualitätsmerkmale hinsichtlich des beigemessenen Werts	179
10.1.3	Zusammenhänge der intrinsischen motivationalen Orientierungen mit dem beigemessenen Wert der Planungsqualitätsmerkmale	181
10.2	Limitationen der Studie	182
10.2.1	Zusammensetzung der Stichprobe	182
10.2.2	Design	183
10.2.3	Erhebungsinstrumente	183
10.2.4	Modellgüte	185
10.3	Implikationen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften	186
10.4	Ausblick	191
	Verzeichnisse	193
	Abkürzungsverzeichnis	193
	Tabellenverzeichnis	194
	Abbildungsverzeichnis	195
	Literaturverzeichnis	196
	Anlagen	235

1 Einführung und Ziele der Arbeit

Die zentrale Aufgabe des Sachunterrichts ist es,

„Schülerinnen und Schüler darin zu unterstützen, ihre natürliche, kulturelle, soziale und technische Umwelt sachbezogen zu verstehen, sie sich auf dieser Grundlage bildungswirksam zu erschließen und sich darin zu orientieren, mitzuwirken und zu handeln“ (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts 2013, 9).

Dabei ist es Anspruch und Ziel des Sachunterrichts, vorhandene lebensweltliche Erfahrungen der Schüler*innen aufzugreifen, diese im Unterricht zu ermöglichen sowie das Gelernte auf die Lebenswelt der Kinder zu transferieren (Köhnlein 1998, 40; Kahlert 1998b, 14-16; Jonen et al. 2003, 95-97; Ewerhardy et al. 2012, 78-79; Baar 2013; Rau 2017, 231; Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts 2013, 9-12; Hartinger und Lange-Schubert 2019; Lauterbach und Tänzler 2020, 51-52; Kirsch 2020b, 414).

Eine fächerübergreifende Aufgabe, welche besonders stark mit der Lebenswelt der Schüler*innen vernetzt ist, ist die Umwelterziehung bzw. Bildung für nachhaltige Entwicklung (Kahlert 2014). Zu einer der größten gesellschaftlichen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts, welche auch die gegenwärtige und zukünftige Lebenswelt der Kinder entscheidend prägt, gehört der Klimawandel (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2014). Da u. a. Bäume und Wälder zentrale Klimafunktionen übernehmen, wird nach Ansätzen gesucht, diese entsprechend auf die klimatischen Veränderungen vorzubereiten (Frehner et al. 2019). Dabei wird Klimaforschung auch auf die Lebenswelt der Kinder transferiert: Beispielsweise wird im Projekt *Fit für den Klimawandel* nicht nur zur Anpassung von Feuchtwäldern geforscht, sondern auch die Rolle des Waldes für die Umwelt durch Unterrichtsmodule sowie einen Wald-Klima-Lehrpfad für Schüler*innen erfahrbar gemacht (Linnemann et al. 2018). Zugleich erfüllt der Wald weitere Funktionen, die große Anknüpfungspunkte an die Lebenswelt der Kinder zeigen – beispielsweise die Erholungsfunktion (Stinglwagner et al. 2016, 933). So wird auch im Projekt *Erklär mir mal den Wald!* die Förderung des Fachwissens sowie Fachwortschatzes und der medienbezogenen Kompetenzen von Grundschüler*innen mit Freude am Erleben von Natur verbunden (Hauck-Thum o. J.). Mit ihrer Naturwerkstatt setzt die Bielefelder Laborschule darauf, den Schüler*innen unmittelbare Walderfahrungen anzubieten (Bosse 2013). Auch im bayerischen LehrplanPLUS stellt der Wald ein Kernthema des Sachunterrichts dar (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014). Unter Bezugnahme zum Perspektivrahmen der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (2013) führt u. a. der bayerische LehrplanPLUS aus, dass das Thema Wald unter der naturwissenschaftlichen, geographischen, technischen, historischen und sozialwissenschaftlichen Perspektive betrachtet werden sollte – dies „ermöglicht vielfältige Zugänge zu einem Thema und dient einem nachhaltigen, dauerhaften und vielfach vernetzten Kompetenzerwerb (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014, 86).

Der Wald ist ergo von hoher gesellschaftlicher Relevanz. Um Kinder zu befähigen, die Gesellschaft langfristig verantwortlich mitzugestalten, sollte der Wald im Unterricht zum Thema gemacht werden. Dabei hängt der Lernerfolg sowie die Entwicklung der Schüler*innen maßgeblich von der Qualität des Unterrichts ab (Kunter et al. 2007a; Hattie 2009; Baumert et al. 2010; Ewerhardy et al. 2012; Fauth et al. 2014b; Seiz et al. 2016; Kleickmann et al. 2020). Die Unterrichtsqualität wiederum wird von der Planungsqualität beeinflusst (Windt et al. 2016).

Die Qualität der Planung und Durchführung im Sachunterricht lässt sich durch bestimmte Merkmale beschreiben (Rau 2017; Hasenkamp in Vorbereitung; Kirsch 2020b).

Dabei hängt die Planung und Durchführung eines Unterrichtsthemas erstens maßgeblich von den räumlichen und zeitlichen Rahmenbedingungen sowie von den individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler*innen ab (Haas 1998; Giest 2002; Haas 2005; Retelsdorf et al. 2010; Stender 2014; Bieda et al. 2020). Zweitens wird die Planung und Gestaltung des Unterrichts auch durch Charakteristika der Lehrperson bestimmt. Nach Kastens (2009) beeinflusst der Wert, den Lehrkräfte Unterrichtsqualitätsmerkmalen beimessen, ob sie diese auch tatsächlich im Unterricht umsetzen. Dementsprechend ist es naheliegend, dass Lehrkräfte insbesondere diejenigen Merkmale, denen sie hohen Wert beimessen, auch in der Planung und Durchführung des Unterrichts berücksichtigen. Zudem wird in jüngerer Forschung vor allem die Rolle der professionellen Handlungskompetenz für die Qualität der Planung und des Unterrichts betont (Baumert und Kunter 2006; Baer et al. 2011; Baumert und Kunter 2011; Tänzler 2012; Kunter 2014; Wilhelm 2014; Hammer 2016; Tänzler 2017; Franz 2019a; König 2019; Schröder et al. 2020). Intrinsische motivationale Orientierungen stellen einen Teilbereich der professionellen Handlungskompetenz dar und erwiesen sich als bedeutsam für die Unterrichtsqualität (Kunter et al. 2011b; Kunter 2014; Holzberger et al. 2016; Bleck 2019; Büchel 2019). Erste Studien deuteten zudem darauf hin, dass intrinsische motivationale Orientierungen auch für die Unterrichtsplanung relevant sind (Stender 2014; Litten 2017).

Ausgehend davon ist es das Ziel dieser Arbeit, mögliche Zusammenhänge zwischen intrinsischen motivationalen Orientierungen und der Planungsqualität im Sachunterricht zu untersuchen. Offen ist die Frage, ob intrinsische motivationale Orientierungen dafür bedeutsam sind, wie viel Wert Lehrkräfte Merkmalen der Planungsqualität beimessen. Aus den Erkenntnissen dieser Fragestellung lassen sich Hinweise für die Aus- und Weiterbildung von (angehenden) Lehrkräften ableiten.

Zunächst wird der theoretische Hintergrund und empirische Forschungsstand dargestellt, der im Hinblick auf die Fragestellung dieser Arbeit relevant ist. Ausgehend von Angebots-Nutzungs-Modellen wird erläutert, wie die Wirkweise des Unterrichts durch das Handeln verschiedener Akteur*innen zustande kommt (vgl. Kapitel 2). Dabei wird die Rolle der Lehrkraft für die Erstellung des Unterrichtsangebots näher betrachtet. In Kapitel 3 wird dargestellt, welche professionellen Kompetenzen Lehrkräfte benötigen, um qualitativ hochwertigen Unterricht anzubieten, d.h. zu planen und durchzuführen. Neben Professionswissen, Selbstregulation sowie Überzeugungen, Werthaltungen und Zielen beinhaltet die professionelle Handlungskompetenz auch motivationale Orientierungen (Baumert und Kunter 2006, 2011). Für die Aufrechterhaltung des Arbeitsverhaltens sind insbesondere intrinsische (motivationale) Orientierungen bedeutsam (Kunter 2011, 262). Intrinsische motivationale Orientierungen bestehen aus Lehrer*innenenthusiasmus und Lehrer*inneninteresse (Baumert und Kunter 2006, 2011; Kunter 2011, 2014) und werden in Kapitel 4 näher definiert. Fokussiert werden dabei die fachliche und die unterrichtliche Dimension der intrinsischen motivationalen Orientierungen. Es wird aufgezeigt, welche Bedeutung der fachlichen und der unterrichtlichen Dimension jeweils für das private und berufliche Leben von Lehrkräften, die Charakteristika und Entwicklung der Schüler*innen sowie den Schulkontext zukommt. Dabei existieren Befunde, nach denen die fachliche und die unterrichtliche Dimension jeweils unterschiedlich mit der Qualität des Unterrichts zusammenhängen. Davon ausgehend wird vermutet, dass intrinsische motivationale Orientierungen nicht nur mit der Unterrichtsqualität, sondern auch mit der vorgelagerten Planungsqualität zusammenhängen und sich dabei ebenfalls Unterschiede zwischen der

fachlichen und unterrichtlichen Dimension feststellen lassen. Darauf aufbauend werden in Kapitel 5 Unterrichtsqualität und Planungsqualität aus allgemeindidaktischer sowie aus sachunterrichtsdidaktischer Perspektive betrachtet. Die Analyse der vorliegenden Forschungsbefunde legt nahe, dass Planungsqualität und Unterrichtsqualität eng aufeinander bezogen sind. Nicht nur Unterrichtsqualität, sondern auch Planungsqualität wird durch professionelle Handlungskompetenz beeinflusst. Erste Hinweise deuteten an, dass dafür auch intrinsische motivationale Orientierungen bedeutsam sind. Ausgehend von Erwartungs-Wert-Modellen wird das Rahmenmodell zur Bedeutsamkeit der intrinsischen motivationalen Orientierungen für die Qualität der Planung von Unterricht entwickelt, welches Planungshandeln von Lehrkräften in den verschiedenen Phasen der Planung erklärt (vgl. Kapitel 6). Unter Berücksichtigung bisheriger Erkenntnisse wird abgeleitet, dass sich der Prozess der Unterrichtsplanung und deren Qualität in verschiedene Stadien unterteilt: Vor dem Beginn des eigentlichen Planens stehen auf der Ebene der Prädiktoren des professionellen Handelns sowohl die Erwartung, inwieweit die Lehrkraft sich die erfolgreiche Umsetzung von Planungsqualitätsmerkmalen zutraut als auch der Wert, den sie den Planungsqualitätsmerkmalen für die eigene Unterrichtsplanung beimisst. Vorhandene Studien legten nahe, dass intrinsische motivationale Orientierungen für den beigemessenen Wert der Planungsqualitätsmerkmale von Bedeutung sind (Kastens 2009; Stender 2014). Anschließend erfolgt das tatsächliche Planungshandeln, welches die Umsetzung der Planungsqualitätsmerkmale in der Vorabplanung sowie im Unterricht – unter Berücksichtigung der situativen Unterrichtsplanung – beinhaltet.

Auf Basis des theoretischen und empirischen Forschungsstandes werden Forschungsdesiderate aufgezeigt und drei Fragestellungen abgeleitet (vgl. Kapitel 7). Diese beziehen sich auf die Struktur der intrinsischen motivationalen Orientierungen, auf die Struktur der Planungsqualitätsmerkmale hinsichtlich ihres beigemessenen Werts sowie auf die Zusammenhänge zwischen den intrinsischen motivationalen Orientierungen und dem beigemessenen Wert der Planungsqualitätsmerkmale. Für jede Fragestellung werden Hypothesen aufgestellt.

Um die Forschungsfragen beantworten zu können, wird im Kapitel 8 das methodische Vorgehen dargelegt. Zunächst werden das Design und die Stichprobe beschrieben, bevor die Erhebungsinstrumente dargestellt werden. Für die intrinsischen motivationalen Orientierungen lagen aus der Literatur bereits verschiedene Items vor, welche jedoch nicht eindeutig für nur ein Konstrukt verwendet wurden. Daher wird in der vorliegenden Arbeit eine detaillierte Analyse dieser Items vorgenommen und eine klare Zuordnung zu den Konstrukten vorgenommen. Anschließend werden ausgewählte Items für die Fragestellung dieser Arbeit adaptiert. Für den beigemessenen Wert der Planungsqualitätsmerkmale lag noch kein standardisiertes Instrument vor. Ausgehend von dem qualitativen Kategoriensystem zur Planungsqualität nach Hasenkamp (in Vorbereitung) sowie zur Durchführungsqualität nach Rau (2017) wird ein Fragebogen neu konstruiert. Nach der Darstellung der Fragebogenentwicklung und Pilotierung erfolgt eine Analyse der Gütekriterien und zentralen Kennwerte der Skalen und Items. Schließlich werden die Auswertungsverfahren beschrieben.

Der Ergebnisteil (vgl. Kapitel 9) ist entsprechend der drei Fragestellungen gegliedert. Zunächst werden Ergebnisse zur Trennbarkeit der intrinsischen motivationalen Orientierungen sowie zur Trennbarkeit der Planungsqualitätsmerkmale hinsichtlich des beigemessenen Werts berichtet. Anschließend folgt die Darstellung der Ergebnisse zum Zusammenhang der intrinsischen motivationalen Orientierungen und dem beigemessenen Wert der Planungsqualitätsmerkmale. Schließlich werden die Ergebnisse dieser Arbeit im Hinblick auf den vorliegenden theoretischen und empirischen Forschungsstand diskutiert und bewertet (vgl. Kapitel 10). Bevor Implikatio-

nen aus den Erkenntnissen der vorliegenden Arbeit für die Lehrer*innenaus- und Weiterbildung abgeleitet werden, werden die Limitationen kritisch reflektiert. Zuletzt folgt ein Ausblick auf weiterführende Forschungsfragen.

Unterrichtsplanung ist eine Kernaufgabe von Lehrkräften. Dennoch liegen nur wenige empirische Befunde zur Planung von Unterricht vor. Offen ist u. a., inwieweit sich die Professionalität von Lehrkräften auf die Unterrichtsplanung und deren Qualität auswirkt.

In dieser quantitativen Studie wird untersucht, ob die intrinsischen motivationalen Orientierungen von Lehrkräften mit dem Wert, den sie Planungsqualitätsmerkmalen für ihre Unterrichtsplanung beimessen, zusammenhängen. In Strukturgleichungsmodellierungen werden Daten von 464 Grundschullehrkräften analysiert. Es zeigen sich unterschiedliche Zusammenhänge der fachlichen und der unterrichtlichen intrinsischen motivationalen Orientierungen mit dem beigemessenen Wert verschiedener Planungsqualitätsmerkmale. Aus den Erkenntnissen werden Implikationen für die Lehrkräftebildung abgeleitet.



Die Autorin

Dr. Julia Kantreiter promovierte am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Universität Augsburg. Seit 2021 ist sie am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Ludwig-Maximilians-Universität München tätig.

