

**Studien
zur Entwicklung eines
metaphernbasierten Instruments
zur Erfassung instruktionsbezogener Kognitionen**

Inauguraldissertation zur Erlangung des akademischen
Grades eines Doktors der Wirtschaftswissenschaften der
Universität Mannheim

vorgelegt von

Dipl.-Hdl. Birgit Metzger
Friesenheim

Dekan:	Joachim Lutz
Referent:	Prof. Dr. Hermann G. Ebner
Korreferent:	Prof. Dr. Carmela Aprea
Korreferent:	Prof. Dr. Jürgen Seifried
Tag der mündlichen Prüfung:	20.07.2021

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	
1 Problemstellung und Zielsetzung	1
2 Theoretische und konzeptionelle Grundlagen	3
2.1 Theorieansätze zur Analyse von Metaphern	3
2.1.1 Theorieansätze zur Analyse der Konstruktionsmerkmale von Metaphern	3
2.1.2 Konzepte zur Analyse der funktionalen Aspekte von Metaphern	5
2.1.3 Das Konzept „Metapher“: Synthese für psychologisch-instruktionale Anwendungsbereiche	7
2.2 Das theoretische Rahmenmodell	7
2.2.1 Anforderungen an und Leitbilder für den Lehrerberuf	7
2.2.2 Handlungskompetenz und Lernmuster von Lehrpersonen	8
2.2.3 (Lehr-)Berufsbezogene Überzeugungen	10
2.2.4 Rollentheorie: Lehrertätigkeitsbezogene Erwartungen der Gesellschaft und die intrasubjektive Repräsentation	11
2.2.5 Identitätstheorie(n)	12
2.2.6 „Onion-Model of levels of change“ von Korthagen (2004)	12
2.2.7 Synthese zum theoretischen Rahmenmodell des Forschungsprogramms	13
3 Konzeptuelle Beiträge und bisherige Reviews	15
3.1 Konzeptuelle Beiträge	15
3.2 Darstellung und kritische Würdigung bisheriger Reviews	16
4 Der Stand der Forschung	19
4.1 Methodische Vorgehensweise	19
4.2 Analyse ausgewählter empirischer Studien	20
4.2.1 Tabellarische Übersicht: Metaphern zur Umschreibung der Lehrertätigkeit	20
4.2.2 Kritische Würdigung und Forschungsdesiderate	21
5 Eigene Studien	24
5.1 Das Forschungsprogramm: Erster Abschnitt	25
5.2 Das Forschungsprogramm: Zweiter und dritter Abschnitt	31
6 Schlussresümee	32
6.1 Prüfung der Thesen	32
6.2 Prüfung der konvergenten und divergenten Validität	34
6.3 Diskussion der weiteren Ergebnisse der eigenen Studien, Grenzen und Forschungsdesiderate	35
7 Literaturverzeichnis	38
8 Anhang (mit Anhangsverzeichnis)	47
Kurzlebenslauf	209

Vorwort

Ich danke allen, die mich ermutigt und unterstützt haben, als Lehrperson tätig zu werden und diese Forschungsarbeit fertigzustellen.

Besonders hervorheben möchte ich meinen Betreuer Herrn Prof. Dr. Hermann G. Ebner, der trotz der langen Dauer und vieler Hindernisse mir zur Seite stand. Des Weiteren gilt mein Dank den beiden Korreferenten Frau Prof. Dr. Carmela Aprea und Prof. Dr. Jürgen Seifried, die die Begutachtung dieser Arbeit von der leider von uns gegangenen Frau Prof. Dr. Sabine Matthäus übernommen haben.

Last but not least möchte ich mich bei meiner Familie bedanken – bei meinem Mann Daniel und meinem dreijährigen Sohn Michael sowie meinen Eltern und Schwiegereltern, die mir die Zeit und die Kraft gegeben haben, das Werk zu Ende zu bringen. Ihnen widme ich diese Arbeit!

Meinem Sohn wünsche ich, dass er in seinem Leben Lehrpersonen findet, die seinen unbändigen Wissensdurst stillen, seine Entwicklung liebevoll begleiten und ihm helfen, seine Ziele zu verwirklichen.

„The world in which we live is becoming increasingly complex. In order to handle complexity, powerful intellectual tools are needed.“

(Seel, Darabi & Nelson, 2006, S. 304)

1. Problemstellung und Zielsetzung

In der modernen („westlichen“) Gesellschaft erfolgt der Zugang zu den in normativen Diskursen festgelegten Bildungsinhalten in institutionalisierter Form. Eine zentrale Position in dem Gefüge Schule nehmen Lehrpersonen ein (Hattie, 2009, 2012). Die (Haupt-)Aufgabe von Lehrpersonen ist die Gestaltung effektiver Lernumgebungen: Gemäß dem Angebots-Nutzungsmodell nach Fend (2002) bzw. erweitert nach Helmke (2012) unterbreiten Lehrpersonen ein möglichst geeignetes Angebot, das den Lernenden bei adäquater Nutzung den Aufbau von (beruflicher) Handlungskompetenz ermöglicht (Ebner, 2010). Auf diesem Wege werden die Voraussetzungen geschaffen, einen Beitrag zum Funktionieren der Gesellschaft und deren Weiterentwicklung leisten zu können.

Dieser Argumentation zufolge stellt die Gewinnung und Qualifizierung von Personen für den Lehrberuf ein neuralgischer Punkt dar. Im Idealfall beginnen nur Personen mit für den Lehrberuf günstigen Dispositionen ein entsprechendes Studium. Es existieren divergente Ansichten, welche Merkmale, in welcher Ausprägung als günstige Voraussetzung für instruktionsbezogene Tätigkeiten anzusehen sind. Ein weitgehender Konsens besteht jedoch dahingehend, dass sich bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Interessen und insbesondere Kognitionen hinsichtlich der (Lehrer-)Tätigkeit entwicklungshemmend oder -fördernd auswirken können.

Basierend auf den Befunden der (allgemeinen) Lehr-Lernforschung gibt es Anhaltspunkte, dass sich Kognitionen hinsichtlich der Lehrertätigkeit (1) a) bereits während der eigenen Schulzeit ausbilden und b) (über die Ausbildungszeit hinweg) relativ veränderungsresistent sind, (2) a) als Wahrnehmungsfilter fungieren und b) das Denken und Handeln beeinflussen bzw. sogar steuern. Sowohl im Rahmen der Forschung als auch in der Lehreraus- und -weiterbildung werden Metaphern¹ als Instrument eingesetzt, um diese Kognitionen zu erkunden. Deren Einsatz indiziert: (3) a) Die Arbeit mit Metaphern könnte im Vergleich zu anderen Vorgehensweisen besser geeignet sein, um die oftmals nur unbewusst vorhandenen Kognitionen zu eruieren – möglicherweise, da auf authentische Assoziationen zurückgegriffen und ein ‚wirklichkeitsgetreues‘, elaborierteres Abbild generiert werden kann. Darüber hinaus wird in diesem Zusammenhang angenommen, dass b) zur Umschreibung der verschiedenen Facetten der Lehrertätigkeit mehrere Metaphern benötigt werden und Metaphern c) eine ‚idiosynkratische Natur‘ aufweisen und daher unter Umständen nur von den Individuen selbst valide gebildet werden können. Diese drei Thesen sollen im Rahmen dieser Arbeit einer literaturbasierten und empirischen Überprüfung unterzogen werden.

Vermunt & Endedijk (2011) stellen fest: „[T]here is a need for standardised, well-documented instruments to tap components of teacher learning“ (S. 301). Es gibt Bestrebungen, den Studieninteressierten und (Lehramt-)Studierenden zur Orientierung möglichst einschlägige, reliable und validierte Selbsterkundungsinstrumente zur Verfügung zu stellen (siehe z.B. den cct-Test via <http://www.cct-germany.de/> oder FIT-L-Test via <http://www.coping.at/index.php?Inhalt-des-FIT>). Bislang wurde allerdings nicht ausreichend nachgewiesen, dass die bisher eingesetzten (Online-)Prüfverfahren zu der intendierten (selbstkritischen) (Vor-)Selektion führen. Ein metaphernbasiertes Instrument könnte sich insbesondere für Novizen eignen, um valide instruktionsbezogene Kognitionen zu erfassen. Prospektiv können zwei potenzielle Anwendungsfelder für ein solches metaphernbasiertes Instrument identifiziert werden. Die Offenlegung dieser Kognitionen mit Hilfe von Metaphern könnte (1) vor und/ oder (2) im Rahmen der Lehreraus- und -weiterbildung genutzt werden: In dem zuerst genannten Anwendungsfeld als Kriterium

¹ ‚Metapher‘ stammt vom griechischen „metaphérein = anderswohin tragen“ und kann in einem ersten Zugang als (bildliche) Übertragung [= ein Wort (eine Wortgruppe) wird aus seinem eigentlichen Bedeutungszusammenhang in einen anderen transferiert] betrachtet werden (Duden, 2012).

zur effizienten Feststellung der Eignung für ein „Lehramtsstudium“ (z.B. den Masterstudiengang „Wirtschaftspädagogik“) und im zweiten Anwendungsfeld zur adressatengerechteren und somit effektiveren Gestaltung des Programms bzw. der enthaltenen Lehrveranstaltungen.

Im Rahmen dieser Arbeit werden in **Kapitel 2** die theoretischen und konzeptuellen Grundlagen dargestellt, die mit unterschiedlicher Pointierung Metaphernstudien zu instruktionsbezogenen Kognitionen zugrunde legen. Auf dieser Basis wird das theoretische Rahmenmodell für die Arbeit entwickelt. In **Kapitel 3** werden konzeptuelle Beiträge und bisherige Reviews vorgestellt. Eine tabellarische Übersicht ausgewählter empirischer Studien zum Thema „Metaphern zur Umschreibung der Lehrertätigkeit“ wird in **Kapitel 4** erstellt, in der unter anderem die jeweilige theoretische bzw. konzeptuelle Bezugsbasis, der jeweilige Untersuchungsgegenstand, zentrale Elemente des Untersuchungsdesigns (Probanden, Erhebungsmethode und ggf. -instrument) und Ergebnisse dargestellt werden. Des Weiteren erfolgt eine zusammenfassende kritische Würdigung der Studien. Eine begründete Ableitung und eine Beschreibung des Forschungsprogramms werden in **Kapitel 5** präsentiert. Im letzten **Kapitel 6** werden die drei eingangs aufgestellten Thesen einer abschließenden Prüfung unterzogen, die Ergebnisse zusammengefasst und diskutiert, die Grenzen des Forschungsprogramms aufgezeigt und Vorschläge für Folgestudien aufgeführt.

2. Theoretische und konzeptionelle Grundlagen

Als Erstes gilt es zu definieren, was rekurrend auf verschiedenen Theorieansätzen als Metapher aufgefasst werden kann. Auf dieser Basis wird abgeleitet, was im Rahmen der darauf aufbauenden Forschungsarbeiten als Metapher für psychologisch-instruktionale Anwendungsbereiche bezeichnet wird. Im Folgenden wird ein theoretisches Rahmenmodell entwickelt, das die verschiedenen theoretischen Konstrukte in Beziehung setzt, die zur Erklärung der Funktionsweise von Metaphern verwendet werden können.

2.1 Theorieansätze zur Analyse von Metaphern

Der Sprachwissenschaftler Rolf (2005) hat verschiedene „Metapherntheorien“ zusammengetragen, kritisch gewürdigt und klassifiziert². In Übereinstimmung mit der Rezension von Gansen (2008) wird dessen Klassifikationsschema (nur) für sprachwissenschaftliche Kontexte als geeignet eingestuft. Für andere Anwendungsbereiche – wie der Umschreibung der Lehrertätigkeit – erscheint eine andere Einteilung zweckmäßig. Aus diesem Grunde werden die im Folgenden vorgestellten Konzepte zwei verschiedenen Kategorien zugewiesen: Konzepte, die (1) für die Analyse der KONSTRUKTIONSMERKMALE der lehrertätigkeitsbezogenen Metaphern gebraucht werden oder (2) zur Erklärung der FUNKTION (insbesondere bzgl. der Steuerung von Handlungen) nützlich sind. In die erste Kategorie fallen die „Vergleichstheorie der Metapher“ [Cicero], die „Analogietheorie der Metapher“ [Aristoteles; Coenen], die „Interaktionstheorie der Metapher“ [Richards; Black], die „Divergenztheorie der Metapher“ [Searle], die „Kognitionstheorie der Metapher“ [Mac Cormac], die „Gestalttheorie der Metapher“ [Ehrenfels; Bühler], die „Gradient Salience Hypothesis“ [Giora], die „Coarse Semantic Coding Theory“ [Beeman]. Die zweite umfasst die „Kognitive Theorie der Metapher“ [Lakoff & Johnson], die in Verbindung mit der „Theorie der kognitiven Entwicklung“ [Piaget] und den theoretischen Konstrukten „kognitive Schemata“ und „mentale Modelle“ [Seel, Darabi & Nelson, 2006; Dutke, 1994] betrachtet werden muss. Im Folgenden werden die Theorieansätze bzw. Konstrukte jeweils kurz dargestellt. Abschließend wird eine Synthese des Konzepts „Metapher“ für psychologisch-instruktionale Anwendungsbereiche gebildet.

2.1.1 Theorieansätze zur Analyse der Konstruktionsmerkmale von Metaphern

Unter Bezugnahme auf die Ausführungen von Black ([1954], 1983) und Searle (1982) stellt eine Metapher („A ist B“) eine Analogie her, in dem von einer Person (implizit) ein Vergleich zwischen zwei oder mehr Gegenständen oder Situationen hergestellt und eine Übereinstimmung von einem Gegenstand/ einer Situation mit einem anderen Gegenstand/ einer anderen Situation festgestellt wird³. Gemäß Ricœur ([1975], 1986) ist somit ein Vergleich („A ist wie B“) als eine entfaltete Metapher anzusehen (Rolf, 2005). An der „Vergleichstheorie der Metapher“ wird kritisiert: (1) Gemäß Searle (1982) muss nicht jede metaphorische Äußerung einen ‚realistischen‘ Vergleich enthalten und (2) gemäß Glucksberg & Keysar (1993) lässt sich nicht jede Metapher gleichwertig als Vergleich umformulieren (Rolf, 2005).

In der „Analogietheorie der Metapher“ wird der Grundgedanke der „Vergleichstheorie der Metapher“ weiterentwickelt: Gemäß Coenen (2002) begründet nicht jede Analogie eine Metapher; aber jede Metapher setzt eine nicht-triviale Analogie voraus, d.h. eine auf Gemeinsamkeiten bzw. Ähnlichkeiten (Analogiewurzel) beruhende Übertragung, welche nicht auf rein semantische Ursprünge bzw. weitläufig gebräuchliche Klassifikationen der Analogiepartner zurückzuführen ist (Rolf, 2005). Im Gegensatz zu anderen Ansätzen (z.B. der „Kognitive Theorie der Metapher“ von Lakoff & Johnson) plädiert Coenen (2002) dafür, sich auf die sprachliche Relation (Verhältnis von Gegenstand, Wort und Begriff) zu konzentrieren (Rolf, 2005). Für instruktionsbezogene Kontexte ist diese Fokussierung nur bedingt zweckmäßig, da hierbei Sprache nicht als literarisches Stilmittel (z. B. „Nebelkleid“ für „nur schemenhaft Sichtbares“, „Wüstenschiff“ für „Kamele, die durch ein trockenes Gebiet ziehen“ oder „ein Meer von Rosen“

² Rolf (2005) unterscheidet bei den „Semiotischen Theorien“ „formbezogene“/ „strukturelle“ und „gebrauchsbezogene“/ „pragmatische“ Ansätze und bei den „Semiotischen Theorien“ „bedeutungsbezogene“/ „semantische“ und „leistungsbezogene“/ „funktionale“ Ansätze.

³ Gemäß Coenen (2002) wird Analogie vom griechischen Adjektiv „análogos“ abgeleitet und bedeutet „übereinstimmend, entsprechend, in gleichem Verhältnis stehend“ (S. 9). Bezugnehmend auf konstruktivistische Ansätze muss vorausgesetzt werden, dass eine Analogie nicht per se besteht, sondern von der jeweiligen Person bei/ mit Hilfe der Bildung einer Metapher konstruiert wird.

für „eine grenzenlos erscheinende Anzahl an Rosen“) eingesetzt werden soll. Statt als kunstvoll kreiertes Element sollen Metaphern zur Förderung des Verständnisses eines Sachverhalts dienen.

Die von Richards ([1936], 1983) und Black ([1954], 1983) vertretene „Interaktionstheorie der Metapher“ betont, dass zwei Vorstellungen („A“ als „Tenor“ und „B“ als „Vehikel“) gleichzeitig aktiv sind und somit miteinander in Wechselwirkung treten (Rolf, 2005). Dieser reziproke Einfluss führt gemäß Waggoner (1990) zu einer Bedeutungsänderung (Rolf, 2005).

In die gleiche Richtung führen die Überlegungen von Searle (1981). Die von ihm entwickelte „Divergenztheorie der Metapher“ besagt, dass die (wörtliche) Aussage eines Satzes von der (eigentlichen) Bedeutung abweichen kann. Gemäß Searle (1982) spielen nicht die Gegenstände als solche, sondern die Intentionalität und unter anderem die hierfür zugrundeliegenden Überzeugungen und Assoziationen eine entscheidende Rolle hinsichtlich des Generierens und Verstehens metaphorischer Äußerungen (Rolf, 2005). In jedem Fall erfordert dessen Offenlegung, sich aktiv mit der Metapher auseinanderzusetzen und auf diesem Wege ‚auszuknobeln‘, was sich hinter der ungewöhnlichen ‚Fassade‘ verbirgt (Searle, 1981). Bei diesem Entschlüsselungsprozess sind sowohl der Urheber als auch kontextuelle Hintergründe der Verwendung zu beachten.

Gemäß Mac Cormac (1985) ist eine Metapher sowohl als semantisch-syntaktisches als auch als kognitives Werkzeug zur Erfassung eines Prozesses aufzufassen und hat die sprachlich-kulturelle Evolution entscheidend geprägt (Rolf, 2005). Die „Kognitionstheorie der Metapher“ besagt: Metaphern weisen ein austariertes Maß an Ähnlichkeiten und Unähnlichkeiten auf, die kognitiv mit Hilfe von Kreativität, visuellem Vorstellungsvermögen und Wissenselementen erschlossen werden (Rolf, 2005). Disparate semantische Begriffe werden nebeneinandergestellt und somit eine semantische Anomalie erzeugt, die eine gewisse emotionale Spannung birgt und zum „Wundern“ (Nachdenken) anregt; zur Auflösung dieser semantischen Dissonanz müssen in einem kognitiven Prozess von den Referenten die enthaltenen Analogien identifiziert werden (Rolf, 2005). Mac Cormac (1985) entkräftet die geäußerte Kritik, mit Metaphern werde absichtlich etwas (oberflächlich) „Falsches“ geäußert, mit dem Hinweis, dass durch sie neue Einsichten ermöglicht werden und sie als Ausdruck einer partiellen Wahrheit zu verstehen sind (Rolf, 2005).

Dieser Grundgedanke ist ebenfalls in der „Gestalttheorie der Metapher“ enthalten. Auf Ehrenfels (1890, 1974) geht das Prinzip der Übersummativität und auf Bühler (1934, 1978) das der Untersummativität zurück, die gemäß Brekle (1984) als komplementär einzustufen sind (Rolf, 2005). Das zuerst genannte Prinzip betont den zumindest für einige Bedeutungsgefüge geltenden Grundsatz ‚Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile‘; letzteres Prinzip ergänzt, es werden durch die Neukomposition einige ursprünglich zugeschriebenen Eigenschaften verdeckt, andere hingegen selektiv stärker hervorgehoben (Rolf, 2005). Diese beiden Prinzipien sind auf Komposita wie beispielsweise Melodien oder Metaphern anwendbar (Rolf, 2005).

In den Neurowissenschaften wurden ebenfalls die kognitiven Prozesse untersucht, die bei der Verwendung von Metaphern im Gegensatz zu anderen Äußerungen ablaufen und Erklärungen hinsichtlich dem ‚Mehrwert‘ von Metaphern abgeleitet. Zwei theoretische Ansätze werden im Zusammenhang mit der unterschiedlichen neuronalen Verarbeitung von sprachlichen Äußerungen häufig genannt: Zum einen die „Gradient Salience Hypothesis“ von Giora (1997) und zum anderen die „Coarse Semantic Coding Theory“ von Beeman (1998). Erstere besagt, dass das kognitive Aktivierungsmuster insbesondere durch die Auffälligkeit einer Äußerung determiniert wird, welche wiederum durch Faktoren wie Auftretenshäufigkeit, Gebräuchlichkeit, Vertrautheit und kontextueller Gegebenheiten bestimmt wird (Diaz, Barrett & Hogstrom, 2011). Letztere beschreibt die vermutete funktionelle Aufgabenteilung und Spezialisierung der beiden Großhirnhemisphären, die beide bei der Verarbeitung eingehender Informationen (z.B. Metaphern) zusammenwirken: „The right hemisphere is involved in non-selective, widespread, semantic activation (e.g. coarse coding), while the left hemisphere supports more focused, context-relevant, semantic activation (e.g. fine coding). [...] Both hypothesis predict greater recruitment of right hemisphere resources when processing stimuli with distant semantic relationships“ (Diaz, Barret & Hogstrom, 2001, S. 321, 329). Diese Erklärungsansätze wurden in mehreren empirischen Studien geprüft und konnten (zumindest) partiell gestützt werden. So haben Stringaris, Medford, Giampietro, Brammer & David (2007) mit Anwendung der ereignisbezogenen, funktionalen Magnetresonanztomographie

(ER-fMRI) herausgefunden, dass sich die involvierten neuronalen ‚Träger‘ (Gehirnregionen) bei der Verarbeitung metaphorischer Äußerungen von denen anderer unterscheiden: „Our results are also in line with previous findings pointing to an important role of thalamic activation as an integrative and modulatory device“ (S.160). Die Autoren schlussfolgern: Die Art und Weise der kognitiven Verarbeitung⁴ von Metaphern führt zu einer reichhaltigeren, allerdings „offeneren“ (und somit individuell interpretationsbedürftigen) Repräsentation der Bedeutung. Darüber hinaus scheinen beispielsweise nach Schmidt & Seger (2009) ebenfalls Konstruktionsfaktoren wie die Bildhaftigkeit der Sprache, die Gebräuchlichkeit sowie Bekanntheit des bzw. Vertrautheit mit dem Ausdruck/s und dessen „Schwierigkeit“⁵ bei der Art und Weise der kognitiven Verarbeitung eine Rolle zu spielen. Diese Faktoren werden ebenfalls bei Analyse und Verarbeitung von Metaphern in den empirischen Studien zu beachten sein.

2.1.2 Konzepte zur Analyse der funktionalen Aspekte von Metaphern

Metaphern sind nach der „Kognitive Theorie der Metapher“⁶ von Lakoff & Johnson (1980a) ein zentraler Bestandteil von kognitiven Prozessen, was sich in unserer (Alltags-)Kommunikation sowie unserem Denken und Handeln zeigt: „We have found [...] that metaphor is pervasive in everyday life [...] Our ordinary conceptual system, in terms of which we both think and act, is fundamentally metaphorical in nature [...] The concepts that govern our thought [...] also govern [...] what we perceive, [...] the way we think, what we experience and what we do every day“ (S. 3). Die Autoren vermuten, dass Menschen versuchen, Nichtphysisches bzw. Abstraktes mit Hilfe von (be-)greifbaren, schärfer konturierten Begriffen zu verstehen, indem ein bereits bekanntes Konzept (die „source domain“) auf das zu erschließende, neue Konzept (die „target domain“) bezogen wird (Rolf, 2005). Unter Berufung auf Coenen (2002) und Leezenberg (2001) wird von Rolf (2005) u.a. die einseitige Fokussierung auf das menschliche Begriffs(bildungs)system und die damit verbundene Reduktion der Sprache als „bloße Manifestation metaphorisch strukturierten Denkens“ (S. 240) kritisiert – diese Kritik scheint für den sprachwissenschaftlichen und philosophischen Bereich hinsichtlich mancher Problemstellungen berechtigt zu sein, für psychologisch-instruktionale Anwendungsbereiche steht hingegen gerade das Eruiere ablaufender Kognitionsprozesse im Vordergrund.

Zur Erklärung der Funktionsweise von Metaphern können daher die „Theorie der kognitiven Entwicklung“ von Piaget (1976) und insbesondere die assoziierten theoretischen Konstrukte „kognitive Schemata“ und „mentale Modelle“ einen Beitrag leisten: „[A] fundamental issue that we now need to consider is that of the mechanisms used to retain learning experiences in a learner’s memory system. [...] Various types of cognitive structures are used to store this knowledge such as lists, associations, plans, scripts, schemata, and mental models.“ (Seel et al., 2006, S. 305) Unter Bezugnahme auf die Kognitionspsychologie werden nach Seel, Darabi & Nelson (2006) die beiden kognitiven Strukturen als fundamental für das Erzeugen interner Repräsentationen erachtet, mit denen die Adaption an (sich stetig verändernde) Umgebungsbedingungen erfolgt. So können beispielsweise durch Mustererkennung komplexe Aufgaben bewältigt werden können. Rumelhart, Smolensky, McClelland & Hinton (1986) und Seel (1991) gehen in ihrer theoretischen Konzeption der kognitiven Architektur davon aus, dass durch das Zusammenspiel der beiden Einheiten die von Piaget (1976) beschriebenen basalen mentalen Prozesse der Assimilation und der Akkommodation zustande kommen (Seel, Darabi & Nelson, 2006). Assimilation [lat. assimilatio = Ähnlichmachung (Duden, 2012)] bedeutet, dass etwas (hier: Informationen) aus der Umwelt aufgenommen und in körpereigene Verbindungen (hier: interne Repräsentationen) transformiert werden kann (Piaget, 1976). Falls sich etwas nicht in das bestehenden (kognitive) Grundgerüst integrieren lässt, muss eine Akkommodation [lat. accommodatio = Anpassung (Duden, 2012)] eingeleitet

⁴ D.h. ausgebaute reziproke Verbindungen zwischen Kortex und Thalamus in Kombination mit dem schnellen Zusammenspiel verschiedener bei der Informationsverarbeitung aktivierter Kortexregionen (Stringaris et al., 2007).

⁵ Im Sinne der zu erfüllenden Anforderungen, sich einen Zugang zur Bedeutung der Äußerung verschaffen zu können (Schmidt & Seger, 2009).

⁶ Abweichend dazu wird von Rolf (2005) die Bezeichnung „Konzeptualisierungstheorie der Metapher“ verwendet, was er folgendermaßen begründet: „[E]in spezifisches Merkmal, das sich zu seiner Charakterisierung eher eignet: [ist] das Moment der Konzeptualisierung. Daß und inwiefern Metaphern bei der Konzeptualisierung unserer Erfahrungen eine entscheidende Rolle spielen, das ist es, was die Autoren aufzeigen wollen.“ (Rolf, 2005, S. 235).

werden, in dem ein neues kognitives Schema gebildet und damit eine neue Handlungsoption eröffnet wird (Piaget, 1976).

Kognitive Schemata sind im Langzeitgedächtnis gespeicherte, abstrakte Datenstrukturen, d.h. sie repräsentieren, verallgemeinerte Erfahrungen und typische Sachverhalte bzw. zu erwartende Zusammenhänge (Dutke, 1994). Diese Schemata können als hypothetisches Konstrukt aufgefasst werden, mit dem die Organisation von Wissen im Gedächtnis erfolgt (Dutke, 1994). Sie enthalten Leerstellen, die – basierend auf den Ausprägungen der Komponenten der (professionellen) Kompetenz des jeweiligen Individuums – Informationen zu typischen Merkmalsausprägungen und Relationen zwischen bestimmten Kategorien aufweisen. Diese ‚Voreinstellung‘ wird folgendermaßen zur Verarbeitung neu eintreffender Informationen eingesetzt: Entweder (1) ist das Ausfüllen der Leerstellen mit spezifischen Werten möglich, und es wird ein (oder mehrere) bereits bestehende(s) Schema(ta) aktiviert [Assimilation], oder (2) es gelingt nicht bzw. nur partiell, dann wird entweder das bestehende modifiziert oder ein neues kognitives Schema gebildet, um die Informationen verarbeiten zu können [Akkommodation mit anschließender Assimilation]. Der zweite Fall erfolgt nach Seel, Darabi & Nelson (2006) mit Hilfe von mentalen Modellen.

Mentale Modelle werden zum Zeitpunkt des ‚Inputs‘, d.h. nach Wahrnehmung und Internalisierung der Umgebungsreize, im Arbeitsgedächtnis in reduzierter und zugleich elaborierter Form (re-)konstruiert (Dutke, 1994). Die Beschaffenheit der jeweiligen (Lern-)Umgebung und der darin gemachten Erfahrungen bedingen die Konstruktion entsprechender mentaler Modelle (Seel, Darabi & Nelson, 2006) – vermutlich insbesondere bei Wiederholung gleichartiger Situationen über einen längeren Zeitraum hinweg, wie dies im schulischen Umfeld der Fall ist. Mentale Modelle werden als kurzfristige, dynamische, konkrete, exemplarische, anschauliche, situations- und interaktionsbezogene, propositionale interne Repräsentationen definiert (Dutke, 1994). Diese kognitiven Produkte gelten als transitorische Vorstellungen, die dennoch relativ veränderungsresistent sein können, insbesondere wenn sie sich zur Lösung einer Aufgabe (mehrfach) als nützlich erweisen bzw. von einem Individuum als hilfreich eingestuft werden. Entscheidend ist nicht die objektive Richtigkeit der mentalen Modelle, sondern die intrasubjektive Beurteilung der Funktionalität dieser hypothetischen Heuristiken (Dutke, 1994). Nach Seel, Darabi & Nelson (2006) generieren mentale Modelle Erwartungen, wie die (Um-)Welt beschaffen ist, und ermöglichen dadurch, Handlungen und deren Effekte zu prognostizieren. So werden sie gegebenenfalls zur Planung und Steuerung vor bzw. während der Ausführung einer Handlung eingesetzt und (fortlaufend) ein Abgleich der erwarteten mit den real eingetretenen Effekten vollzogen.

Auf Basis struktureller Gegebenheiten der Modellbildung und dem damit in Beziehung stehenden „analogical reasoning“ können somit vier generelle Arbeitsweisen mit Modellen unterschieden werden (Seel, Darabi & Nelson, 2006): Modelle helfen (1) bei der Simplifizierung, da nur bestimmte, für die Analyse relevante Phänomene zueinander in Beziehung gesetzt werden; (2) beim (bildlichen) Vorstellen komplexer Strukturen oder Systemen; (3) bei der Konstruktion von Analogien, die ermöglichen etwas Unbekanntes mit Hilfe von etwas Bekanntem zu erschließen und somit das eigene Wissensnetz zu elaborieren; (4) bei der Simulation von Prozessen, z.B. mit welcher Handlung eine bestimmte Situation vermutlich erfolgreich(er) gemeistert werden kann. Diese strukturellen Merkmale können sowohl auf externe (konzeptuelle) als auch bei internalen (mental)en Modellen angewendet werden.

In Übereinstimmung dazu werden u.a. von Dutke (1994) Metaphern als instruktionspsychologische Möglichkeit deklariert, um (bildhaft) die Analogiebeziehung zwischen zwei Aufgaben zu veranschaulichen. Sie werden somit als Werkzeug zur Strukturübertragung verwendet, wenn eine Analogie, d.h. eine (partielle) Überlappung im Basis- und Zielbereich besteht. Dieser Transfer erfordert bei beiden Aufgaben die Instantiierung des gleichen kognitiven Schemas durch das Individuum. In Anlehnung an Ortony (1975) wird darauf hingewiesen, dass Metaphern durch charakteristische Merkmale, wie ihre Anschaulichkeit und ihre Emotionen hervorrufende Komponente, sich leicht in das Gedächtnis einprägen können (Dutke, 1994). Metaphern könnten somit geeignet sein, „den Aufbau individueller mentaler Modelle [zu] fördern“ (Dutke, 1994, S. 20) bzw. selbst als solches zu fungieren. Folglich könnte es zweckmäßig sein, Metaphern als Instrument zur Messung von Kognitionen sowie zur Erweiterung der (Handlungs-)Kompetenz eines Individuums einzusetzen.

2.1.3 Das Konzept „Metapher“: Synthese für psychologisch-instruktionale Anwendungsbereiche

Unter einer Metapher zur Umschreibung der Lehrertätigkeit wird im Rahmen dieser Arbeit eine bildhaft in Szene gesetzte Verknüpfung von Subjekten bzw. Objekten bezeichnet, die hinsichtlich ihres begrifflichen Ursprungs unterschiedlichen Bereichen zugeordnet werden können, sich zum Hervorheben bestimmter übereinstimmender Charakteristika in besonderem Maße eignen und auf diesem Wege zur Analogiebildung anregen. Für psychologisch-instruktionale Anwendungsbereiche ist weniger die ästhetische bzw. Emotionen hervorrufende Wirkung (infolge der gelungenen semantischen Komposition) relevant; im Fokus steht hingegen, inwiefern Metaphern Elaborations- bzw. Reflexionsprozesse fördern und ihnen eine handlungssteuernde Funktion zuteilwird.

2.2 Das theoretische Rahmenmodell

Kognitive Schemata und mentale Modelle werden intrasubjektiv und in Abhängigkeit der Interaktion eines Subjekts mit der Umwelt gebildet. Aus diesem Grunde erscheint es zweckmäßig, sich mit dem Arbeitsumfeld, den vorliegenden Arbeitsbedingungen und den (Haupt-)Interaktionspartnern von Lehrpersonen auseinanderzusetzen. In diesem Zusammenhang werden als externale, d.h. intersubjektiv festgelegte Faktoren die Anforderungen an und Leitbilder für den Lehrerberuf analysiert. Im Anschluss wird wiederum auf internale Faktoren Bezug genommen, indem Arbeiten zu Handlungskompetenz, zu Lernmustern von Lehrpersonen und spezifischer zu (lehr-)berufsbezogenen Überzeugungen rezipiert werden. Zur weiteren theoretischen Fundierung werden daran anknüpfend zentrale Aspekte der Rollentheorie nach Turner (2002) und der Identitätstheorie(n) von Stryker & Burke (2000) erläutert. Abschließend wird das „Onion-Model of levels of change“ von Korthagen (2004) beschrieben, welches einen ganzheitlichen Ansatz darstellt und sich daher als übergreifende Orientierungsbasis als nützlich erweist.

2.2.1 Anforderungen an und Leitbilder für den Lehrerberuf

Die Lehrertätigkeit, insbesondere deren Kernprozess ‚das Unterrichten‘, zeichnet sich durch ein hohes Maß an Unsicherheit, Ambiguität und Eigenverantwortung aus. Fortlaufend sind Lehrpersonen gefordert, effektive Lehr-Lernarrangements zu gestalten und die per se kochkomplexen Lernumgebungen zu orchestrieren bzw. zu kontrollieren (Kagan, 1992). Aufgrund des charakteristischen Vorliegens von zahlreichen zu lösenden „ill-structured problem[s]“ (S. 80) in Kombination mit der Existenz nicht unumstrittener (bzw. zumindest auslegungsbedürftiger) externer Richtlinien hält es Kagan (1992) für unumgänglich, dass jede Lehrperson sich ihr eigenes, in sich konsistentes System lehrertätigkeitsbezogener Überzeugungen kreiert. Die Autorin zieht die Schlussfolgerung: „Teacher beliefs appear to arise out of the exigencies inherent in classroom teaching, it may be the clearest measure of a teacher’s professional growth, and it appears to be instrumental in determining the quality of interaction one finds among the teachers in a given school.“ (Kagan, 1992, S. 85).

Herzog & Makarova (2011) nehmen ebenfalls die (hohen) Anforderungen und Leitbilder für den Lehrerberuf in den Blick. Da die Literatur zum Lehrerberuf reich an Metaphern ist, beziehen sie dabei diese „Hilfsmittel zur Veranschaulichung begrifflich schwer oder gar nicht fassbarer Inhalte“ (Herzog & Makarova, 2011, S. 64) ein. Die Autoren merken kritisch an, dass sich die Metaphern i.d.R. vorwiegend auf den Unterricht beziehen (Herzog & Makarova, 2011). Obwohl sich das Aufgabenspektrum einer Lehrperson unbestreitbar erweitert hat (siehe hierzu Ebner, 2010), ist die Haupttätigkeit einer Lehrperson dennoch zu unterrichten und die Erstellung hierfür geeigneter unterrichtsbezogener Produkte; alles Weitere stellen Unterstützungsleistungen dar (z.B. die Mitwirkung am Qualitätsmanagement). Aus diesem Grund erscheint es zweckmäßig, gerade den Unterricht in den Fokus zu nehmen. Als problematisch betrachten Herzog & Makarova (2011) zudem, dass Metaphern begrifflich vage sind. Diese Form von bildhaften Kognitionen seien somit nur individuell auslegbar. Sie stufen Metaphern zur Kommunikation als attraktiv ein, jedoch seien sie zur Formulierung eines Leitbildes bzw. zur Gewinnung einer präzisen Auftragsbeschreibung des Lehrerberufs ungeeignet (Herzog & Makarova, 2011). Im Rahmen des Forschungsprogramms wird daher zu klären sein, wie dieser ‚Offenheit‘ im Rahmen empirischer Studien begegnet wird und ob sich die Eigenschaft von Metaphern als bedeutsames Manko erweist oder auch produktiv nutzen lässt.

Die (Lehrer-)Persönlichkeit als verdichtete Form der Anforderungen an den Lehrerberuf zu betrachten, erachten Herzog & Makarova (2011) ebenfalls nicht für zweckmäßig – schließlich begründe es sich in weitgehend unspezifischen Idealvorstellungen und übergehe dabei die Spezifika des (institutionellen) Kontexts im Bildungsbereich. Ein anderer Weg, der zur Fixierung der Anforderungen an den Lehrerberuf beschritten wurde, ist die Formulierung von Standards für die Lehrerbildung. Im US-amerikanischen Bereich wurde 2002 vom National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) bestimmt, was ‚gute‘ Lehrpersonen kennzeichnet: „1. Teachers are Committed to Students and Their Learning [...] 2. Teachers Know the Subjects They Teach and How to Teach Those Subjects to Students [...] 3. Teachers are Responsible for Managing and Monitoring Student Learning [...] 4. Teachers Think Systematically about Their Practice and Learn from Experience [...] 5. Teachers are Members of Learning Communities“. In Deutschland wurden 2004 von der Kultusministerkonferenz (KMK) vier Kompetenzbereiche (Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Innovieren), entsprechend ausformulierte Kompetenzen und dazu Standards für die theoretischen sowie die praktischen Ausbildungsabschnitte fixiert, die zur Sicherung der Qualität schulischer Bildung beitragen sollen.

Kernaussagen wie diese werden in vielfältigen, teilweise sehr umfassenden Katalogen mit Kriterien weiter operationalisiert und deklarieren im Detail, was von einer Lehrperson erwartet wird (Herzog & Makarova, 2011). Herzog & Makarova (2011) beanstanden die nicht immer ausreichend nachgewiesene theoretische sowie empirische Evidenzbasierung dieser Listen und die damit verbundene willkürlich erscheinende Kriterienzusammenstellung. Darüber hinaus bestehe die Gefahr, die Lehrperson als „Superman“ bzw. als „zertifizierte[n] Megaexperten“ (Herzog & Makarova, 2011, S. 74) idealistisch zu überhöhen. Aufgrund dieser Maßlosigkeit zweifeln die Autoren daran, ob derartige Leitbilder einen Fortschritt darstellen oder nicht sogar beispielsweise die Burnoutgefährdung noch forcieren⁷. Stattdessen fordern Herzog & Makarova (2011), realistische und die individuelle Entwicklung unterstützende Leitbilder zu formulieren, indem die Erklärungsansätze der Professionstheorie berücksichtigt werden: Es gelte zu akzeptieren, dass die Lehrertätigkeit auf der besonderen Professionalität des Berufsausübenden beruht, die nur begrenzt „technisierbar“ ist (Herzog & Makarova, 2011, S. 75). Jedoch bieten sorgfältig ausgearbeitete, evidenzbasierte Kriterienkataloge eine wertvolle Orientierungshilfe zur Konzeption von Lehrveranstaltungen in der Lehreraus- und -weiterbildung – nur wenn das komplexe Anforderungsprofil des Lehrberufs (Ziel) differenziert erfasst ist, können effektive Angebote für (angehende) Lehrpersonen gestaltet und deren individuelle Entwicklung zielgerecht beeinflusst werden.

Mit lehrpersonen-/ lehrberufsbezogenen Faktoren, die positive Effekte bei Lernenden evozieren, hat sich Hattie (2009, 2012) beschäftigt. Er hat zu diesem Zweck in einer Metaanalyse mehr als 800 Metaanalysen ausgewertet und zusammengefasst, wie diese Befunde von Lehrpersonen zur effektiveren Unterrichtsgestaltung genutzt werden können. Gemäß Hattie (2009, 2012) gibt es ebenfalls „keine pädagogischen Patentrezepte“, allerdings Faktoren, die den leistungsbezogenen Lernerfolg („achievement“) von Schülern mehr bzw. weniger stark beeinflussen (Spiewak, 2013). Als Quintessenz extrahiert Spiewak (2013), dass eine ‚gute‘ Lehrperson den Unterricht von Anfang bis Ende (zielorientiert) steuert, hierbei immer die Perspektive der Lernenden einnimmt und ihr Handeln im Unterricht permanent selbstkritisch reflektiert, was zu allererst einer entsprechenden „Haltung“ bedarf. Diese Aspekte sind elementare Bestandteile der (beruflichen) Handlungskompetenz einer Lehrperson, welche quasi die „Brücke“ zwischen den externalen und internalen, d.h. intrasubjektiv ablaufenden Faktoren schlägt.

2.2.2 Handlungskompetenz und Lernmuster von Lehrpersonen

Nach Ebner (2012) wird Kompetenz „zumeist als ein wissensbasiertes, individuelles Entwicklungs- oder Handlungspotential aufgefasst“ (S. 123), das bei der Bearbeitung von Aufgaben aktiviert wird. Sie stellt ein theoretisches Konstrukt dar, auf das über die gezeigte Leistung bei der Lösung einer Aufgabe (Performanz) nur geschlossen werden kann (Ebner, 2012). Dementsprechend wird unter beruflicher Handlungskompetenz verstanden, dass der Ausübende einer beruflichen Tätigkeit die Fähigkeit besitzt, in seinem „Arbeitsgebiet die Aufgaben und Probleme sachgerecht und kontextgemäß“ (Ebner, 2012, S. 125) lösen zu können. Von Ebner (2012) werden unter Bezugnahme auf die Arbeiten von Anderson &

⁷ In zahlreichen empirischen Untersuchungen hat sich gezeigt, dass Burnout in der Lehrerschaft ohnehin ein sehr verbreitetes Problem darstellt (z.B. Schaarschmidt, 2005).

Krathwohl (2001) und Mayer (2008) vier Wissenstypen (Faktenwissen, konzeptuelles Wissen, prozedurales Wissen, metakognitives Wissen) und hinsichtlich der Befunde aus der Expertiseforschung (u.a. der von Hacker, 1992) drei Inhaltsbereiche von Wissen (Professionswissen, Interaktionswissen und Folgenwissen) unterschieden, die in Abhängigkeit von ihrer Elaboriertheit und Vernetzung die Ausprägung der beruflichen Handlungskompetenz bestimmen. Kognitive Schemata und mentale Modelle bilden dazu die kognitive Konstruktionsbasis.

Baumert & Kunter (2006) deklarieren in ihrem Modell professioneller Handlungskompetenz ebenfalls professionsbezogenes⁸ Wissen und Können als zentrale Komponente. In Bezug auf die Typologie der Wissensdomänen folgen die Autoren dem Vorschlag von Shulman (1986) und greifen ergänzend die Überlegungen von Fried (2002) und Bromme & Rambow (2001) auf: Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, (allgemein) pädagogisches Wissen, Organisationswissen und Beratungswissen. Bezogen auf das Wissenskonzept von Ebner (2012) können sie als Spezifizierung des Inhaltsbereichs „Professionswissen“ einer Lehrperson aufgefasst werden. Darauf aufbauend werden von Ebner (2012) zwei zusätzliche Wissensbereiche unterschieden, die für effektives unterrichtliches Handeln als besonders bedeutsam einzustufen sind: Zum einen „Interaktionswissen“, d.h. die Fähigkeit „mit anderen Personen aufgabenbezogene Informationen auszutauschen und zielgerichtet zu kooperieren“ (Ebner, 2012, S. 126) und zum anderen „Folgenwissen“, d.h. die Fähigkeit, dynamische (mentale) Modelle zu generieren, die es bezugnehmend auf obige Überlegungen erlauben, die Effekte von Handlungen bzw. zukünftige Entwicklungen zu prognostizieren und (auch präventiv) steuernd einzugreifen.

Für den Aufbau professioneller Handlungskompetenz sind nach Baumert & Kunter (2006) neben (1) dem professionsbezogenen Wissen und Können drei weitere Komponenten von Bedeutung: (2) Überzeugungen und Werthaltungen (inkl. normative Präferenzen und Ziele), (3) motivationale Orientierungen (wie z.B. Kontrollüberzeugungen, Selbstwirksamkeitserwartung und Enthusiasmus) sowie (4) selbstregulative Fähigkeiten (wie z.B. Arbeitsengagement, Resilienz und berufsbegleitende Emotionen). Dieses prinzipiell generisch angelegte Vier-Komponenten-Strukturmodell muss für das Handeln von Lehrpersonen spezifiziert werden: Hierzu wurden die Kernaussagen der National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) verwendet, welche auf inhaltlichen und anforderungsbezogenen Aufgabenanalysen der Lehrertätigkeit in Verbindung mit allgemeinen, charakteristischen Merkmalen von Professionen beruhen (Baumert & Kunter, 2006).

Um Lernprozesse von Lehrpersonen erklären bzw. effektiv(er) unterstützen zu können, beziehen Vermunt & Endedijk (2011) in ihrem „model of patterns in teacher learning“ zwei Konstrukte ein, die (weitgehend) mit den Komponenten (2) und (3) von Baumert & Kunter (2006) übereinstimmen: Die Autoren weisen den „beliefs on learning about teaching“ und den „motivations to learn about teaching“ eine bedeutsame Rolle hinsichtlich der Regulation der Lernprozesse, der ausgeführten Lernaktivitäten und schlussendlich der sich u.a. im Denken und Handeln manifestierenden Lernergebnisse zu. Als „learning pattern“ verstehen die Autoren „an integrative concept capturing major individual differences in the way people go about learning. These individual differences may reside in the constituting elements (i.e. individual beliefs, motivations, way of regulation, and learning activities used), as well as in the relationships between these elements.“ (Vermunt & Endedijk, 2011, S. 300). Die Komponenten des Lernmusters können zueinander mehr bzw. weniger ‚konsonant‘ sein (Vermunt & Minnaert, 2003; Minnaert & Vermunt, 2010). Auf Basis der Auswertung früherer Studien identifizieren die Autoren – in Bezug auf die ‚konsonanten‘ Ausprägungen – drei Lernmuster: „(1) an immediate performance directed pattern, [...] (2) a meaning directed pattern, [...] and (3) an undirected pattern“ (Vermunt & Endedijk, 2011, S. 300). Im ersten Fall beabsichtigen die (angehenden) Lehrpersonen hauptsächlich, möglichst schnell ihre gezeigte Unterrichtsleistung zu verbessern; im zweiten streben sie an, Unterrichtsabläufe (inklusive der zugrundeliegenden Prinzipien) zu verstehen und die eigene „theory of practice“ (S. 300) (fortlaufend) zu erweitern bzw. zu verfeinern; im dritten Fall erleben sie das Unterrichten oder Innovationen im

⁸ Integrierte Tätigkeitskomplexe werden als Berufe bezeichnet; der Terminus „Profession“ wird verwendet, wenn zusätzliche Kriterien (wie eine spezielle Ausbildung und das Vorantreiben der Professionalisierung in organisierten Interessensvertretungs-bänden) vorliegen, welche die Eigenständigkeit, Besonderheit und Bedeutung eines Qualifikationsbündels begründen (zur Diskussion der Professionalisierung im Lehrerberufs siehe Feldmann, 2002).

Bildungsbereich als problembehaftet und vermeiden daher manchmal Lernprozesse einzugehen (Vermunt & Endedijk, 2011).

2.2.3 (Lehr-)Berufsbezogene Überzeugungen

Metaphern bieten einen anderen Zugang zu den Überzeugungen und Werthaltungen bzw. Sichtweisen auf die Lehrertätigkeit. In Anlehnung an die Ausführungen von Seifried (2010) wird der Begriff „Sichtweisen“ (vorzugsweise) verwendet, wenn Bündel von Vorstellungen bzw. persönlich gefärbte Grundorientierungen angesprochen werden, welche durch ihre Filterfunktion die Wahrnehmung vorstrukturieren, mentale Vorgänge steuern und somit das Handeln beeinflussen können. Wiederum der Argumentation von Seifried (2010) folgend wird die Bezeichnung „Sichtweisen“ als Oberbegriff von „Überzeugungen“, „Lehr-Lern-Vorstellungen“, „Subjektive Theorien“, oder „Implizite Persönlichkeitstheorien“ gebraucht, die sich im Wesentlichen hinsichtlich ihrer Zugehörigkeit zu verschiedenen Forschungstraditionen und deren präferierten Forschungsmethoden unterscheiden. In der internationalen Literatur wird meist als Terminus „teacher beliefs“ verwendet (Reusser, Pauli & Elmer, 2011), denen fünf charakteristische Merkmale zugeschrieben werden (Reusser, Pauli & Elmer, 2011): ‚Beliefs‘

- (1) weisen einen intentionalen Gegenstandsbezug (hier: die Lehrertätigkeit) und eine innere, „clusterartige“ Ordnung von Vorstellungen auf,
- (2) beziehen sich – u.a. unter Bezugnahme auf Calderhead (1996) und Pajares (1992) – auf „emotional [affektiv] aufgeladene mentale Strukturen mit normativ-evaluativem Charakter“ (S. 480) und besitzen eine Wertbindung, d.h. eine Assoziation zur „Berufsethik einer Profession und geben [...] Orientierung und Verhaltenssicherheit (Terhart, 2007)“ (Reusser, Pauli & Elmer, 2011, S. 480),
- (3) spiegeln einen lehrertätigkeitsbezogenen Habitus⁹, d.h. individuell „verinnerlichte Strukturen einer kollektiven (Unterrichts-)Praxis“ (Reusser, Pauli & Elmer, 2011, S. 480) wider, die gemäß der von Lortie (1975) postulierten „apprenticeship of observation“ schon während der langjährigen eigenen Schulzeit ausgebildet werden,
- (4) liegen „subjektiv bedeutsame Prämissen der Welt- und Selbstsicht eines Individuums zugrunde, [die] maßgeblich zur Stabilität des Handelns und zur Identität der Handelnden beitragen“ (Reusser, Pauli & Elmer, 2011, S. 481) – daher werden ‚Beliefs‘ als relativ stabil und gegenüber Umstrukturierungen resistent eingestuft,
- (5) sind teilweise nur schwer zugänglich, insbesondere diejenigen, welche sich auf alltägliche und automatisierte Deutungs- und Handlungsmuster beziehen.

‚Beliefs‘ wirken daher vermutlich häufig ‚im Stillen‘ und können gegebenenfalls Einfluss auf Entwicklungsverläufe nehmen, in dem sie Lernprozesse bei Konsistenz unterstützen oder bei Zuwiderlaufen be- bzw. sogar verhindern. Daran anknüpfend sieht Feiman-Nemser (2001) als eine zentrale Aufgabe im Rahmen der Lehrerausbildung, die aus der eigenen Schullaufbahn (vermutlich) mitgebrachten Überzeugungen durch systematische Analysen offenzulegen und somit die Voraussetzung für deren Veränderung oder die bewusste Beibehaltung zu schaffen: „Unless teacher educator engage prospective teachers in a critical examination of their entering beliefs in the light of compelling alternatives and help them develop powerful images of good teaching and strong professional commitments, these entering beliefs will continue to shape their ideas and practices.“ (S. 1017). Reflexion gilt hierfür seit Längerem als eine effektive Methode und bildet u.a. aus diesem Grund im Rahmen der Lehreraus- und -weiterbildung eine zentrale Komponente (Reusser, Pauli & Elmer, 2011). Metaphern könnten sich in diesem Zusammenhang als ein nützliches Werkzeug zur Selbsterkundung erweisen.

⁹ Gemäß Bourdieu (1974) sei unter einem kulturellen Habitus „ein System verinnerlichter Muster“ (S. 143) zu verstehen, die u.a. ermöglichen, unbewusst und automatisch berufstypische Situationen ähnlich wie andere Angehörige dieser Sozietät wahrzunehmen und zu interpretieren; Reusser, Pauli & Elmer (2011) betonen darüber hinaus, dass die Ausformulierung und Sicherung eines Habitus insbesondere bei Professionen bedeutsam ist und sich beispielsweise in der Formulierung von Berufsleitbildern manifestieren (siehe hierzu auch Herzog & Makarova, 2011).

2.2.4 Rollentheorie: Lehrertätigkeitsbezogene Erwartungen der Gesellschaft und die intrasubjektive Repräsentation

Die Rollentheorie beleuchtet aus soziologischer Sicht, was von anderen Gruppen der Gesellschaft an Erwartungen an Lehrpersonen gestellt werden (Herzog & Makarova, 2011). Turner (2002) unterscheidet zwischen den (1) „structural role theories“, die von der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppierung ausgehen („basic roles“, wie z.B. Geschlecht; „position or status roles“, wie z.B. berufsbezogene Rollen) und (2) „interactional role theories“, die bei den Individuen ansetzen und deren soziale Interaktionsmuster rekonstruieren („functional group roles“, wie z.B. Anführer und Mitläufer; „value roles“, wie z.B. ein ‚sich aufopfernder Held‘). Rollen werden von Herzog & Makarova (2011, S. 66) allgemein definiert als „Bündel von Verhaltenserwartungen, die sich an den Inhaber einer sozialen Position richten“. Turner (2002, S. 233-234) spezifiziert: „[R]ole refers to a cluster of behaviors and attitudes that are thought to belong together [...] [R]ole players are guided by a set of expectations that are either internalized or experienced from external sources, or both, and are judged and judge themselves according to how well they conform to the expectations. [...] [R]oles viewed as clear sets of identity-related expectation exist only in varying degrees of concreteness and consistency, [...] [but] people behave as if there were roles. Role is a sort of ideal folk conception that constrains people“.

Unter den sozialwissenschaftlichen Forschern besteht Einigkeit, dass eine Lehrperson mit heterogenen, teilweise auch diffusen Erwartungen konfrontiert wird. In dem dadurch erzeugten Spannungsfeld ist jede/r Lehrberufsausübende gefordert, sich zu positionieren. Lehrpersonen übernehmen beispielsweise die (Doppel-)Funktion eines „Vermittlers“ zwischen Familie und (moderner) Gesellschaft. Gerade dieser intermediäre Status ist mitunter ursächlich für Konflikte und erfordert ein situationsgerechtes Ausbalancieren von familiärem und gesellschaftskonformem Verhalten. Allerdings bietet die Lehrertätigkeit zugleich jeder Lehrperson einen Spielraum, sich innerhalb des Sozialgefüges selbst zu definieren und individuell zu entfalten. (Herzog & Makarova, 2011)

Bezugnehmend auf die interaktionistische Rollentheorie betont Turner (2002), dass es bei der Interaktion des Individuums mit der Umwelt nicht nur zu einer (reinen) Rollenübernahme und -anwendung, sondern auch zu einer aktiven Mitgestaltung, Ausdifferenzierung bis hin zur Neudefinition einer Rolle kommen kann. Allerdings sind Rollen mit anderen Positionen bzw. Stakeholdern¹⁰ strukturell zu Rollensets verflochten (Turner, 2002; Klose, 1971). Diese Sets stabilisieren sich gegenseitig und gewährleisten auf diesem Wege Verhaltenssicherheit. Aus diesem Grund ist deren Änderung nicht von einer ‚Partei‘ ohne weiteres möglich, sondern an einen sich i.d.R. langsam vollziehenden Aushandlungsprozess gebunden (Turner, 2002). Rollen können folglich nur vollständig erfasst werden, wenn die kon-, aber auch divergierenden Ansprüche zwischen den Bezugsgruppen berücksichtigt sind (Herzog & Makarova, 2011). Clausen (2002) untersucht im Rahmen seiner Qualifikationsarbeit die Perspektiven von Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern sowie Experten auf die Unterrichtsqualität, und kommt zu dem Ergebnis, dass sie zumindest teilweise nur in geringem Umfang übereinstimmen. Ditton (2002) diskutiert die jeweiligen „Vorzüge“ der Perspektiven – beispielsweise sind die Schülereinschätzungen zwar stärker affektiv-gefärbt und weniger differenziert, weisen jedoch die vergleichsweise besten prognostischen Werte hinsichtlich der Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler auf. Eine mögliche Erklärung hierfür wäre, dass sich diese Stakeholdergruppe stark davon leiten lässt, wie die Beziehung zu der Lehrperson ausgeprägt ist. Die Beziehungsebene bildet gemäß dem Basismodell zur individuellen Förderung an beruflichen Schulen das Fundament zur Initiierung effektiver Lehr-Lernprozesse (KMBW, 2013). Im Unterricht werden Lehrpersonen tagtäglich unmittelbar mit den impliziten Erwartungen ihrer Interaktionspartner, den Schülerinnen und Schülern, konfrontiert. Zudem holen sich Lehrpersonen im Zuge des mittlerweile flächendeckend in Baden-Württemberg eingeführten Qualitätsentwicklungsprozesses „OES“ [Operativ Eigenständige Schulen] zunehmend systematisch Feedback von Schülerinnen und Schülern ein und werden somit in regelmäßigen Abständen auch explizit mit deren Erwartungen konfrontiert. Aus diesem Grund ist es interessant zu eruieren, inwiefern in Metaphernstudien die Beziehungsebene berücksichtigt wird.

¹⁰ Diese Bezugsgruppen können unterteilt werden in institutionsinterne (z.B. Schülerinnen und Schüler oder Schulleitung) und -externe (z.B. Eltern, Vertreter der Ausbildungsbetriebe oder der Bildungsadministration).

2.2.5 Identitätstheorie(n)

Die Vorstellung hinsichtlich der (eigenen) Rolle als Lehrperson ist eng verknüpft mit der Ausbildung einer lehrberufsbezogenen Identität: „[I]dentities are internalized role expectations.“ (Stryker & Burke, 2000, S. 286). Turner (1978, 2002) formuliert im Rahmen der „theory of role-person merger“ drei Kriterien, die auf eine Fusion von Rolle und Identität hinweisen: (1) Widerstand eine Rolle aufgeben, selbst wenn es zweckmäßig ist; (2) Aneignung und Internalisierung von typischen rollenbezogenen Verhalten, Einstellungen und Sichtweisen; (3) Unvermögen eine Kompartimentierung der Rollen vorzunehmen. Drei Prinzipien befördern diesen Fusionsprozess: (1) Die Tendenz, sich so zu sehen, wie andere es propagieren („consensus principle“); (2) Rollen zu pflegen, in denen Autonomie erlebt und Wertschätzung erfahren werden („autonomy and favorable evaluation principle“); (3) Rollen zu verinnerlichen, in deren Ausfüllung viel investiert bzw. für die große ‚Opfer‘ erbracht wurden („investment principle“) (Turner, 2002, S. 248).

Abweichend von anderen Auslegungen des Begriffs „Identität“ wird er im Rahmen dieser Arbeit zur Umschreibung der Teile des Selbsts verwendet, die sich aus den (individuell zugewiesenen) Bedeutungen der multiplen Rollen zusammensetzen, die eine Person in der modernen hochdifferenzierten Gesellschaft einnimmt (Stryker & Burke, 2000). Die Identitätstheorie nach Stryker („Außensicht“) setzt an den vorliegenden sozialen Strukturen bzw. Rollen in einer Gesellschaft¹¹ an, welche sich im Commitment und schließlich im identitätsschöpfenden Beziehungsgefüge und entsprechenden Verhaltensweisen eines Individuums niederschlagen können (Stryker & Burke, 2000). Die komplementär dazu aufzufassende Identitätstheorie nach Burke („Innensicht“) fokussiert den internalen Prozess der Selbstbestätigung: Ausgehend von internalisierten (kulturell vorgegebenen) Identitätsstandards wird ein Abgleich mit der wahrgenommenen persönlichen Bedeutung vorgenommen (Stryker & Burke, 2000). Der Grad der bestehenden Diskrepanz ist ausschlaggebend für das Handeln in bestimmten Situationen und den damit verbundenen positiven („match or increasing discrepancy“) oder negativen („mismatch or decreasing discrepancy“) Emotionen (Stryker & Burke, 2000, S. 288). Beide Ansätze können somit einen Beitrag leisten zu erklären, wie es zu bestimmten Verhaltensweisen als Ausdruck der eigenen Identität kommen kann.

2.2.6 „Onion-Model of levels of change“ von Korthagen (2004)

Das nachfolgend beschriebene „Onion-Model of levels of change“ von Korthagen (2004) soll gemäß dem Autor ein ganzheitliches Rahmenmodell darstellen, das zentrale, bereits oben z.T. angesprochene Merkmale ‚guter‘ Lehrpersonen und deren Wechselwirkung zusammenfasst. Ausgewählte Indikatoren der äußersten beiden Instanzen des zwiebelförmig aufgebauten Modells sind direkt beobachtbar: die Umwelt (hier: allem voran die Schule, Klasse(n) sowie Schülerinnen und Schüler) und das Verhalten (hier: insbesondere das unterrichtsbezogene Handeln) der Lehrperson. Sie werden wiederum durch die (berufliche) (Handlungs-)Kompetenz der Lehrperson beeinflusst, die sich in Interaktion mit der Umwelt ausbildet und gleichzeitig das Potential bzw. die individuelle Disposition zum Ausführen verschiedener Handlungen darstellt. Ein Bestandteil dieser (beruflichen) (Handlungs-)Kompetenz sind – in diesem Modell – die (lehrberufsbezogenen) Überzeugungen, die sich im Laufe des Lebens in Abhängigkeit von sog. „Gestalts“ ausprägen. Rekurrierend auf Korthagen & Lagerwerf (1996) werden unter „Gestalts“ das Konvolut von früheren Erfahrungen, Rollenbilder, Bedürfnissen, Werte, Gefühle, Vorstellungen, verinnerlichte Routinen und Verhaltenstendenzen gefasst, die meist unbewusst situativ ausgebildet werden. In ähnlichen, insbesondere Stress hervorrufenden Situationen können diese, vermutlich vorwiegend deklarativ-episodisch und zugleich nicht-deklarativ kodierten, kognitiven Einheiten gegebenenfalls leichter abgerufen werden. Dieser Mechanismus könnte erklären, weshalb das in schulischen Lernumgebungen erworbene, vor allem deklarativ-semantisch gespeicherte Wissen, häufig nicht zur Lösung von Aufgaben genutzt wird. (Korthagen, 2004)

Nach Korthagen (2004) basiert die Identität einer Lehrperson (unter anderem) auf schul- bzw. lehrberufsbezogenen „Gestalts“. Mit Hilfe von Reflektion via Erlebniserzählungen können „Gestalts“

¹¹ „[S]ociety is seen as a mosaic of relatively durable patterned interactions and relationships, differentiated yet organized, embedded in an array of groups, organizations, communities, and institutions, and intersected by crosscutting boundaries of class, ethnicity, age, gender, religion, and other variables.“ (Stryker & Burke, 2000, S. 285)

erschlossen („ins-Bewusstsein-gerufen“) werden¹². Diese Methoden unterstützen Lehrpersonen dabei, sich einen Zugang zu ihrem eigenen berufsbezogenen Selbstverständnis, d.h. zu ihrer professionellen Identität, zu verschaffen, und mit dem Bewusstsein instruktionale Entscheidungen fundierter zu treffen. Im Zentrum des Onion-Modells liegt die ebenfalls schwer zugängliche ‚spirituelle‘ Ebene, die „Mission“. Sie umfasst die Philosophie, wie sich ein Individuum in der Welt selbst Bedeutung verleihen möchte. Die jeweilige Antwort auf die Existenzfrage (Warum/ Wofür lebe ich?) bildet dabei die Wurzel des Denkens und Handelns des Individuums und – weiter gefasst – dessen selbstdefinierten Platz im Gesamtgefüge. (Korthagen, 2004)

2.2.7 Synthese zum theoretischen Rahmenmodell des Forschungsprogramms

Das theoretische Rahmenmodell unterscheidet **internale**, d.h. in einer Person ablaufende, und **exter-nale**, d.h. in der Umwelt bzw. äußerlich sichtbare, **Prozesse**. Wissen und Können bilden nach Baumert & Kunter (2006) zusammen mit den selbstregulativen Fähigkeiten, den motivationalen Orientierungen und den Überzeugungen und Werthaltungen die **professionelle Handlungskompetenz einer Lehrperson** [INTERNALE Ebene], die sich wiederum gegebenenfalls in deren **Handlungen bzw. deren Inter-aktion mit der Umwelt** [EXTERNALE Ebene] manifestieren. Um entwicklungsrelevante Ausprägungen von schwer zugänglichen Konstrukten ‚offenzulegen‘, könnte sich das ‚Veranschaulichungs- und Strukturübertragungswerkzeug‘ Metaphern als nützlich erweisen. Mit Hilfe von Metaphern sollen die mentalen Modelle einer Person erfasst werden. Die mentalen Modelle sind wiederum wechselseitig assoziiert mit der Bildung von Kognitiven Schemata. Zusammen bilden sie den Bereich Wissen und Können, welcher wiederum mit anderen Bereichen der professionellen Handlungskompetenz der Lehrperson und den weiteren Konstrukten individuelle Rollenvorstellungen sowie professionelle Identität (inkl. Mission) in Beziehung steht. Diese Zusammenhänge werden in Abbildung 1 visualisiert.

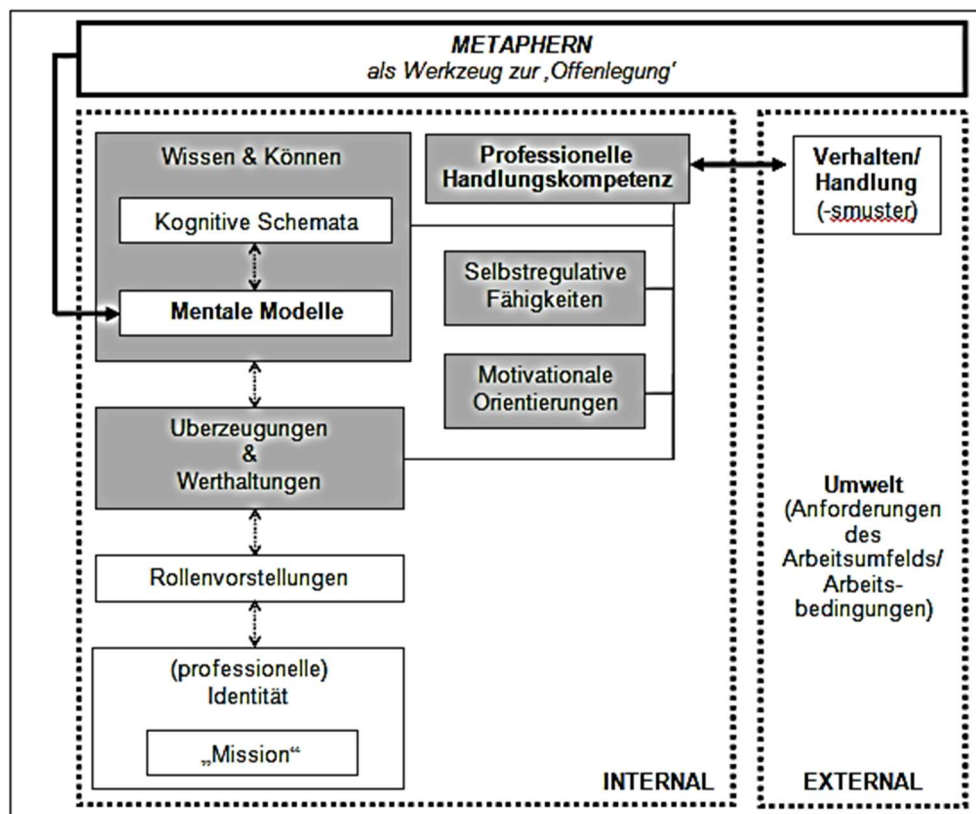


Abbildung 1: Das theoretische Rahmenmodell

¹² Als Möglichkeit zur Offenlegung ist auch das Arbeiten mit Metaphern vorstellbar. Aufgrund der unzureichenden empirischen Evidenz und fehlenden begrifflichen Schärfe des theoretischen Konstrukts „Gestalts“ wird im Rahmen dieser Arbeit die Verbindung von Überzeugungen und Identität über die Rollentheorie(n) gezogen.

Das theoretische Rahmenmodell dient als Referenzpunkt für die Analyse von Studien – mit ihm wird geprüft, auf welche Ebenen bei der Konzeption von Metaphernstudien Bezug genommen wird. Auf diesem Wege wird die theoretische Fundierung der Studien beurteilt. Darüber hinaus wird es ebenfalls als Ansatzstelle genutzt, um das eigene Forschungsprogramm zu konzipieren. Zudem können durch die metaphernbasierte Identifikation entwicklungsfördernder Merkmalsausprägungen effektive Maßnahmen für die (Vor-)Selektion von Studienbewerbern und die Lehreraus- und -weiterbildung abgeleitet werden.

3. Konzeptuelle Beiträge und bisherige Reviews

Anhand konzeptueller Beiträge und bisheriger Reviews soll beurteilt werden, ob und inwiefern sich (typische) Metaphern zur Erkundung lehrertätigkeitsbezogener Kognitionen als nützlich erweisen könnten. Darüber hinaus bilden sie die Basis für die anschließende Auswertung empirischer Studien.

3.1 Konzeptuelle Beiträge

Einige Autoren haben sich konzeptionell mit dem Einsatz von Metaphern in instruktionalen Tätigkeitsfeldern auseinandergesetzt und Handlungsempfehlungen sowie Forschungsbedarfe abgeleitet. Rosean & Florio-Ruane (2008) nehmen in ihrem Beitrag im „Handbook of research on teacher education“ Metaphern als Ausgangs- und Bezugspunkt, um die Rolle von Erfahrung bei der Professionalität von (angehenden) Lehrpersonen zu untersuchen. Neben einer Einordnung in den theoretischen Kontext, begrifflichen Klärungen sowie umfassenden Schilderung exemplarischer Metaphern und deren Konsequenzen wird insbesondere auf anwendungsbezogene Forschungsfelder von Metaphern in der Lehrerbildung eingegangen: „[S]cholars have used metaphors descriptively to help us understand classroom life by characterizing teachers [...] and by identifying roles for teachers [...] what metaphors reveal about beginning and experienced teachers' conceptions of teaching and their emerging sense of self [...] and the images that guide their actions“ (Rosean & Florio-Ruane, 2008, S. 706). Des Weiteren wird erläutert, aus welchem Grund es von Bedeutung ist, sich mit instruktionsbezogenen Metaphern zu beschäftigen: „[M]etaphors, if left unexamined, have the potential to limit or constrain what novices learn from experience [...], if teachers are not critically aware of the metaphors by which they teach, they cannot speak and see in new ways“ (Rosean & Florio-Ruane, 2008, S. 707 und S. 719). Folglich sollten gemäß den Autoren die (angehenden) Lehrpersonen darin unterstützt werden, ihre Vorstellungen bezüglich der Lehrertätigkeit explizit zu beschreiben und somit einer anschließenden kritischen Würdigung zugänglich zu machen. Erst wenn die Voraussetzungen „(möglichst sachliche) Beschreibung“ und „kritische Würdigung“ erfüllt sind, können zweckmäßig erscheinende Cognitive Change Prozesse eingeleitet werden. Nach Rosean & Florio-Ruane (2008) sollte in Zukunft allerdings noch näher untersucht werden, wie hierfür im Rahmen der Lehrerbildung geeignete Maßnahmen konzipiert und effektiv umgesetzt werden können.

Low (2008) diskutiert in seinem Beitrag in „The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought“ kritisch den Gebrauch von Metaphern im Bereich der (Lehrer-)Bildung und erläutert vier „methodological problems“: (1) Die Annahme, dass alles beobachtbare Verhalten metaphorisch umschrieben wird bzw. werden kann, (2) die Formulierung von Metaphern zur Umschreibung eines Phänomens (durch einen Forscher) wird fälschlicherweise mit den Metaphern „im Feld“ gleichgesetzt, (3) die Verwendung metaphorischer Ausdrücke beweist nicht (ohne Weiteres) deren denk- und handlungsleitende Funktion, (4) die Trennschärfe zwischen metonymischen und metaphorischen Verbindungen von Begriffen ist aufgrund der situationsspezifischen und individuellen Interpretation nicht immer gegeben. Sie sollten beim Arbeiten mit Metaphern unbedingt berücksichtigt werden, da sonst Fehlvorstellungen bei den Lernenden evoziert werden, die wiederum durch aufwendige (Gegen-)Lernprozesse korrigiert werden müssen. Darüber hinaus ist gemäß Low (2008) auch in Bezug auf die bisher vorliegenden Ergebnisse aus wissenschaftlichen Untersuchungen Vorsicht geboten: Zahlreiche Studien weisen kein adäquates Forschungsdesign auf (z.B. eine zu kleine Stichprobe oder kein Längsschnittdesign) und sind daher nur sehr begrenzt aussagekräftig, was in zukünftigen Studien geändert werden sollte. Nur anhand von Studien mit einem für die jeweilige Fragestellung passenden Forschungsdesign lassen sich belastbare Aussagen zur (Um-)Gestaltung der Lehrerbildung ableiten.

Im deutschsprachigen Raum hat Gansen (2010) die Befunde von theoretischen und empirischen Studien zum metaphorischen Denken von Kindern zusammengestellt. Hervorzuheben ist die Beschreibung dreier Zugänge zur Metaphernforschung (sprachphilosophisch, kognitions- und erziehungswissenschaftlich) und die Präsentation verschiedener Arten von empirischen Studien zu diesem Bereich, die in einer Darstellung der „Grundlagen und Perspektiven einer Pädagogischen Metaphorologie“ mündet. Guski (2007) stellt ihre Literaturanalyse zu „Metaphern der Pädagogik“ thematisch breiter auf und legt den Schwerpunkt auf eine historische Betrachtung der „Metaphorische[n] Konzepte von Schule, schulischem Lernen und Lehren in pädagogischen Texten“. Die Autorin arbeitet auch die Funktionen

metaphorischer Konzepte im Bereich Pädagogik (inklusive deren Vorzüge und Grenzen) aus. Aus Sicht von Guski (2007) können mit Hilfe von Metaphern Informationen verdichtet („Brennglasfunktion“) sowie bestimmte Merkmale hervorgehoben („Highlightfunktion“) werden. Darüber hinaus werde durch das Erzeugen authentischer Assoziationen, ein leichter Zugang zu mental ablaufenden Prozessen ermöglicht, was sich für das Erklären neuer Sachverhalte („Elaborationsfunktion“), Diskurse („Kommunikationsfunktion“) und daher zum Anstoßen von Cognitive Change Prozessen („Reflexionsfunktion“) besonders gut eignen könne. Der Einsatz von Metaphern als kognitives Werkzeug in instruktionsbezogenen Tätigkeitsfeldern kann aufgrund des von Guski (2007) nachgewiesenen Vorkommens in der (Fach-)Literatur als sehr wahrscheinlich erachtet werden.

Wan und Low (2015) präsentieren in dem Buch „Elicited Metaphor Analysis in Educational Discourse“ eine Zusammenstellung von Beiträgen von Forschern aus China, Polen, Puerto Rico, Südamerika, Großbritannien und den USA, die sich in ihren Arbeiten durch die Auseinandersetzung mit Metaphern als Erhebungsinstrument besonders ausgezeichnet haben. Die Fähigkeit durch metaphernbasierte Werkzeuge die vorliegenden instruktionsbezogenen Überzeugungen und die Unterrichtspraktiken festzustellen, zu diskutieren und zu evaluieren, wird von den Autoren als bedeutsam für die Steigerung des Selbstbewusstseins, der Förderung von Lernprozessen und der Verbesserung des Unterrichts sowie zur Prognose von instruktionalen Handlungen erachtet.

3.2 Darstellung und kritische Würdigung bisheriger Reviews

Im Anschluss an die Vorstellung ausgewählter konzeptueller Ausarbeitungen werden drei Reviews bzw. reviewartige Zusammenstellungen dargestellt. Der erste stammt von Saban (2006) und trägt den Titel „Functions of Metaphor in Teaching and Teacher Education: A review essay“. Zu Beginn begründet er knapp, weshalb er sich auf die Kognitive Theorie der Metapher von Lakoff & Johnson (1980) stützt und die auf die „Oberflächenstruktur“ bezogene Substitutions- und die Vergleichstheorie zu kurz greife. Danach wird beschrieben, wie er die „Natur“ von Metaphern versteht. Sabans' Basisannahme lautet: „[M]etaphors provide useful windows into the teachers' professional thinking and cognition“ (Saban, 2006, S. 301). Diese These versucht er im Folgenden zu belegen, indem zehn Funktionen von Metaphern identifiziert und jeweils dazu passende Ergebnisse von Studien rezipiert werden: Metaphern fungieren als (1) Bauplan professionellen Denkens, (2) Archetyp (Urform) der professionellen Identität, (3) pädagogische Devise (Motto/ Leitspruch), (4) Reflektionsmedium, (5) Evaluationswerkzeug, (6) Erhebungsinstrument in der Forschung, (7) Curriculumtheorie, (8) mentales Modell, (9) Erkundungs-/ Elaborationsinstrument (i.S. einer Lehrmethode), (10) „Sprungbrett“ für Veränderung (Cognitive Change). Die Kategorisierung erscheint allerdings nur bedingt zweckmäßig, da zwischen den einzelnen „Funktionen“ teilweise erhebliche Überschneidungen bestehen. Daher erscheint auch die Zuordnung der Studien relativ willkürlich. Verschärfend kommt hinzu, dass die methodische Vorgehensweise in Bezug auf die Recherche der Studien und die Auswahlkriterien nicht dokumentiert werden. Die nicht in jedem Fall korrekt dargestellten, vorwiegend empirischen Studien sind folglich eher zur Illustration geeignet, um abschließend drei Implikationen abzuleiten: (1) Mehrere Metaphern werden zur Umschreibung eines komplexen Phänomens (wie der Lehrertätigkeit) benötigt¹³; (2) das Kreieren, Analysieren bzw. Verwenden von Metaphern ist in vielerlei Hinsicht für (angehende) Lehrpersonen von Vorteil, z.B. um die Rolle als Lehrperson oder den impliziten „Filter“ zur Erklärung des eigenen unterrichtlichen Handelns zu verstehen; (3) der Entwicklungsprozess vom Novizen zum Experten soll im Rahmen der Lehrerbildung beobachtet und durch geeignete Maßnahmen gezielt gefördert werden. Forschungsbedarfs sieht Saban (2006) insbesondere hinsichtlich der näheren Untersuchung der Beziehung metaphorischer Vorstellungen und dem tatsächlichen unterrichtlichen Handeln von Lehrpersonen.

Der zweite Review „Metaphor analysis in the educational discourse. A critical review“ von den Linguistikforschern Zheng & Song (2010) bezieht sich ebenfalls auf die Arbeiten von Lakoff & Johnson (1980a) als theoretisches Fundament und erläutert die Verwendung von Metaphern in

¹³ Dieses Erfordernis proklamieren bereits Lakoff & Johnson (1980b) in ihrer zusammenfassenden theoretischen Abhandlung zum metaphorisch strukturierten „Human Conceptual System“ (des kognitiven Apparats).

instruktionsbezogenen Tätigkeitsfeldern¹⁴. Die Autoren proklamieren, dass die Studien drei thematischen Kategorien zugeordnet werden können: Metaphern zu (1) Interaktionen von Schülern mit Institutionen, (2) Einstellungen bzw. Sichtweisen/ Überzeugungen von Lehrpersonen in Bezug auf die Lehrertätigkeit, (3) Einstellungen bzw. Sichtweisen/ Überzeugungen der Schüler/-innen zum Lernen (und Lehren). Zur Darstellung wird allerdings eine etwas andere Strukturierung gewählt: Studien zu (1) werden nicht näher betrachtet; (2) wird weiter aufgeteilt in verschiedene Qualifikationsstadien („pre-service“ & „in-service“ Lehrpersonen), die Rolle der Lehrperson und des Textbuchs sowie die Beziehung zu unterrichtlichem Handeln; bei (3) wird eine länderspezifische Einteilung vorgenommen (China & Ausland). Insgesamt weist auch dieser Studienüberblick erhebliche Defizite auf: Wiederum wird die methodische Vorgehensweise nicht dokumentiert sowie die Art und Weise der Darstellung gewährt nur einen diffusen Einblick in den Stand der Forschung. Abschließend weisen Zheng & Song (2010) zum einen auf die Potentiale und zum anderen auf die zu beachtenden Grenzen von Metaphern hin (insbesondere auf die „metaphoric myopia“, d.h. die Blickverengung beispielsweise durch die Nutzung nur einer Metapher als instruktionale Leitmaxime). Als Forschungsbedarf heben die Autoren ebenfalls die weitere Erforschung der (Ursache-Wirkungs-)Beziehung zwischen Metaphernwahl und dem Handeln bzw. Verhalten eines Individuums hervor, wobei sie explizit die Schülerseite stärker betonen. Des Weiteren sollten zukünftige Studien eruieren, was zu der individuellen Präferenz bestimmter Metaphern führt bzw. beiträgt.

Von Demir (2018) stammt der aktuellste der recherchierten Reviews „A Meta-summary of the Research on Metaphors Regarding Turkish EFL Teachers' Roles“. Der Artikel bietet eine umfassende Auswertung der aktuellen empirischen Studien mit Metaphern in Bezug auf die Rollenvorstellungen von türkischen Fremdsprachenlehrenden im Fachbereich Englisch („Turkish EFL teachers' roles“). Das Vorgehen zur Ermittlung von 32 relevanten Studien via Recherche in nationalen und internationalen Datenbanken und die Auswahl der acht analysierten Studien (2011-2017) wird nachvollziehbar dargelegt. Die Probanden sind Lehrpersonen, Lehramtstudierende und Lernende in dem genannten Fachbereich. Bei vier Studien ist die Datenerhebung mittels eines Fragebogens, bei zweien mittels Interviews, bei einem mittels eines Essays und bei einem mittels der Kombination von Interview und Essay erfolgt. In jedem Fall wird eine Variation des Prompts „Teaching.../ ...teacher/ instructors is/ are (like)...“ verwendet.

In den ausgewerteten Studien kommen verschiedene Kategorisierungssysteme zum Einsatz. Zur Standardisierung überführt der Autor sie in den Ordnungsrahmen von Saban, Kocbeker & Saban (2006) und dokumentiert die hierzu vollzogenen Schritte. Auf dieser Basis können systematische Vergleiche vorgenommen werden. In allen Studien taucht die Kategorie KNOWLEDGE PROVIDER, in sechs der acht Studien sogar an erster Stelle auf. Am zweithäufigsten kommt die Kategorie FACILIATOR/ SCAFFOLDER (in sieben Studien), gefolgt von NURTURER/ CULTIVATOR (in fünf Studien) und ARCHETYPE OF SPIRIT (in drei Studien, davon einmal an erster Stelle) vor. In geringerem Umfang sind die Kategorien ENTERTAINER, COOPERATIVE/ DEMOCRATIC LEADER, MOLDER/ CRAFTPERSON, SUPERIOR AUTHORITY FIGURE und AGENT OF CHANGE vertreten. Nur die Kategorie CURER/ REPAIRER bleibt unbesetzt.

Bezogen auf die Probandengruppe der Lehramtstudierenden und Lernenden liegt die Kategorie KNOWLEDGE PROVIDER an erster Stelle und die Kategorie FACILIATOR/ SCAFFOLDER dahinter. Die meisten Lehrpersonen tendieren hingegen dazu die Kategorie FACILIATOR/ SCAFFOLDER zu betonen. Bei dieser Probandengruppe sind aber auch Metaphern der Kategorien COOPERATIVE/ DEMOCRATIC LEADER, KNOWLEDGE PROVIDER, ENTERTAINER und NURTURER/ CULTIVATOR in substantiellem Umfang präsent.

Auffällig ist, dass bestimmte Kategorien immer auftreten – sie bilden vermutlich das Fundament instruktionsbezogener Kognitionen. Der Autor weist auf die Notwendigkeit hin, die Beschreibungen zu den Metaphern dahingehend zu untersuchen, ob sich behaviouristische oder konstruktivistische Sichtweisen dahinter verbergen – (angehende) Lehrpersonen müssen gegebenenfalls eine Rekonzeptualisierung ihrer Vorstellungen vornehmen, um „zeitgemäß“ zu unterrichten, und müssen bei dem zu vollziehenden Rollenwechsel vom Lernenden zur Lehrperson angemessen unterstützt werden.

¹⁴ Neben der wenig systematischen Konzeption des Kapitels zwei ist insbesondere der ‚laxe‘ Umgang mit Fachbegriffen kritisch zu beurteilen. Beispielsweise wäre es aus instruktions- und kognitionspsychologischer Perspektive erforderlich, zwischen Überzeugungen, mentalen Modellen und Metaphern zu unterscheiden.

Essays, Aufsätze, Erzählungen oder Interviews (jenseits der Vereinfachung „... is like ..., because ...“) sehen die Autoren als probates Mittel, um validere Metaphern bei Probanden hervorzulocken. Aus meiner Sicht ist dabei allerdings zu bedenken, dass die Dekodierung enorme (Fach-)Personal- und Zeitressourcen erfordert und systematische Beziehungen zu anderen Konstrukten nicht oder nur mit erheblichem Zusatzaufwand geprüft werden können. Möglicherweise liefern andere empirische Studien Hinweise, wie eine effiziente und gleichfalls valide Datenerhebung instruktionsbezogener Kognitionen mit Hilfe von Metaphern erfolgen kann. Im Rahmen dieser Arbeit wird daher im folgenden Kapitel vier der Stand der Forschung umfassender und mit stärkerer Fokussierung auf das Auffinden eines validen metaphorischen Erhebungsinstruments ausgewertet, mit dem instruktionsbezogene Kognitionen gemessen und (im Idealfall) instruktionale Handlungsmuster prognostiziert werden können.

4 Der Stand der Forschung

Durch die eigene Auswertung des empirischen Stands der Forschung zur metaphernbasierten Erfassung instruktionsbezogener Kognitionen sollen folgende Fragen eruiert werden:

- (1) *In welchen Studien wird mit einem Längsschnittdesign gearbeitet?*
- (2) *Handelt es sich bei den Studien um deskriptive Studien, Effektstudien oder theorie-/ modellprüfende Studien?*
- (3) *In welchen Studien werden zur Beschreibung von instruktionsbezogenen Kognitionen die präferierten Metaphern mit Beispielen aufgelistet und in welchen werden sie zusätzlich kategorisiert?*
- (4) *In welchen Studien werden Unterschiede in Bezug auf verschiedene Probandengruppen bzw. (Lehr-/ Lern-) Kontexte beschrieben?*
- (5) *In welchen Studien werden Beziehungen zu anderen Konstrukten bzw. Theorien bzw. Taxonomien/ Kategoriensystemen eruiert?*
- (6) *In welchen Studien werden Beziehungen zu instruktionalen Handlungen (z.B. methodische Präferenzen) geprüft?*
- (7) *Auf welchen theoretischen Kontext wird in den Studien vorzugsweise Bezug genommen?*
- (8) *Werden der Untersuchungsgegenstand, Forschungsfragen bzw. Hypothesen im Rahmen der Studien präzise formuliert?*
- (9) *Werden die Art und Anzahl der Probanden umfassend beschrieben?*
- (10) *Welche Erhebungsmethoden und -instrumente werden in den Studien verwendet? Existiert zur Erhebung instruktionsbezogener Kognitionen ein effizientes, metaphernbasiertes Instrument, das die Standards der empirischen Sozialforschung erfüllt?*

Vorab wird im Rahmen des nächsten Unterkapitels die methodische Vorgehensweise erläutert, um die Entscheidungen hinsichtlich der Integration bzw. Exklusion von Studien nachvollziehbar darzulegen.

4.1 Methodische Vorgehensweise

Zur Durchführung der Literaturrecherche wurden die folgenden online Datenbanken(hosts) genutzt: Academic Search Premier, PsycINFO, Teacher Reference Center, Business Source Premier, PSYNDEX (via Ebscohost) sowie ERIC. Ausgewertet wurden nur in deutscher oder englischer Sprache verfasste Studien¹⁵. Als Stichworte für die Suche wurden „Metapher“ bzw. „metaphor“ in Kombination mit „Lehrer“, „Lehrperson“, „Unterricht“, „Instruktion“ bzw. „teacher“, „teaching“, „instruction“, „education“ und zur Verfeinerung spezifischere Begriffe wie „(metaphorical) images“, „(teacher) role“ oder einschlägige Autorennamen eingegeben. Darüber hinaus wurden die Literaturverzeichnisse aktueller Studien analysiert, die in renommierten Fachzeitschriften wie „Learning and Instruction“ oder „Teaching and Teacher Education“ erschienen sind. Ergänzend dazu wurden die in Google-Scholar, Science Direct und Scopus verfügbaren artikelbezogenen Links verwendet, um weitere Studien zu dem Themenfeld aufzuspüren.

Die Studien wurden zunächst anhand des Titels vorselektiert – ausgeschlossen wurden Studien, die eindeutig nicht dem Bereich „Metaphern zu instruktionalen Tätigkeiten“ zuzuordnen sind, sich nur mit einer einzelnen Metapher beschäftigen oder vor 1990 veröffentlicht wurden. In einem weiteren Schritt

¹⁵ Ersteres vor dem Hintergrund des eigenen Forschungsstandorts; letzteres, da die meisten Zeitschriften mit einem hohen Impact-Faktor im untersuchungsrelevanten Feld exklusiv englischsprachige Veröffentlichungen annehmen.

wurden die Abstracts ausgewertet: Nur empirische Studien, die als grundlegend¹⁶ einzustufen [Relevanz] und im Jahr 1990 oder später publiziert wurden [Aktualität], sollen in die Analyse einbezogen werden. Darüber hinaus sollen bezugnehmend auf die Forderung von Low (2008) nur aussagekräftige Studien, insbesondere mit einer nicht zu kleinen Stichprobengröße (Cut-off-Kriterium: Probandenanzahl von $N < 20$) berücksichtigt werden. Unabhängig von der Probandenanzahl sollen in jedem Falle die Studien dargestellt werden, die durch ein entsprechendes Forschungsdesign Metaphern direkt mit instruktionalem Handeln (bzw. Handlungsmustern) von Lehrpersonen in Beziehung setzen. Ebenfalls nicht inkludiert wurden empirische Studien, in denen sprachwissenschaftliche Analysen von Metaphern (wie das Lernen des rhetorischen Stilmittels „Metapher“ und deren Einsatz im sprachlichen Bereich) im Vordergrund stehen oder Metaphern von Lehrpersonen als methodisches „Werkzeug“ zur (effektiven) Gestaltung von Unterricht eingesetzt werden. Der Fokus der nachfolgenden Analyse soll auf Studien zu Metaphern liegen, die von verschiedenen Stakeholdern in Bezug auf instruktionale Tätigkeiten formuliert werden.

4.2 Analyse ausgewählter empirischer Studien¹⁷

Die ausgewählten Studien können in partieller Anlehnung an Zheng & Song (2010) in drei (Ober-)Kategorien eingeteilt werden: Metaphern zur Umschreibung der Lehrertätigkeit (Kategorie I), Schülertätigkeit (Kategorie II) und anderer instruktionsaffiner/ assoziierter Tätigkeiten bzw. Konstrukte (Kategorie III).¹⁸ Vor dem Hintergrund der oben aufgezeigten Forschungsbedarfe und der daraus abgeleiteten eigenen Forschungsinteressen soll die Tätigkeit der Lehrperson in den Mittelpunkt gestellt werden. Aus diesem Grunde werden im Folgenden nur Studien zur Kategorie I mit Metaphern zur Umschreibung der Lehrertätigkeit dargestellt, die sich als bedeutsame Basis für das Forschungsprogramm erwiesen haben.

4.2.1 Tabellarische Übersicht: Metaphern zur Umschreibung der Lehrertätigkeit

Die Tabelle enthält eine Auflistung der Autoren, des Publikationsjahres, des Titels, des Journals, der Keywords und des Landes, in dem die Studie durchgeführt wurde.

Des Weiteren wird die Art der Studie [S-Art] dokumentiert: QS = Querschnittsstudie und LS = Längsschnittstudie. Darüber hinaus werden anhand der Basisprinzipien wissenschaftlicher Forschung die Typen von Forschungsfragen und entsprechenden Untersuchungsdesigns bestimmt (entwickelt von Ebner & Lehmann (2011), siehe Anlage I).

Zur inhaltlichen Klassifikation werden fünf Subkategorien [Sub-Kat.] verwendet: Studien, (a) die präferierte Metaphern auflisten, (b) die Metaphern auf Basis einer Inhalts- oder Faktorenanalyse kategorisieren, (c) die Unterschiede zwischen der Metaphernwahl verschiedener Personengruppen und (d) die Unterschiede zwischen der Metaphernwahl in Bezug auf verschiedene (Lehr-/ Lern-)Kontexte ermitteln, (e) die Beziehungen zu anderen Konstrukten bzw. Theorien bzw. Taxonomie-/ Kategoriensystemen und (f) Beziehungen zu instruktionalen Handlungen (z.B. methodische Präferenzen) prüfen bzw. diskutieren.

Darüber hinaus werden die jeweilige theoretische bzw. konzeptuelle Bezugsbasis, der jeweilige Untersuchungsgegenstand, zentrale Elemente des Untersuchungsdesigns (Probanden, Erhebungsmethode und ggf. -instrument) und ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen sowie Schlussfolgerungen der Autoren dargestellt.

Die nach Autorennamen alphabetisch sortierte Tabelle mit den 35 ausgewählten, empirischen Studien befindet sich aus Darstellungsgründen in Anlage II.

¹⁶ Indikator: Zitation in mindestens einem aktuellen, qualitativ hochwertig einzustufenden Artikel, der in einem renommierten (Fach-)Journal (insbesondere mit Reviewverfahren) publiziert wurde.

¹⁷ Im deutschsprachigen Raum konnten keine passenden Studien recherchiert werden. Alle im Rahmen des Kapitels dargestellten Studien sind Publikationen in englischer Sprache.

¹⁸ Alternativ wäre eine Ordnung nach Stakeholdergruppen (angehenden bzw. erfahrenen Lehrpersonen bzw. Lehrernovizen und -experten, Schüler/-innen & sonstige Stakeholder, wie z.B. Schulleiter oder Lehrpersonen mit bestimmten Zusatzaufgaben) möglich gewesen. Eine Clusterung der Studien nach Funktionen in Anlehnung an Saban (2006) oder Ländern in Anlehnung an die schülerbezogene Subgliederung von Zheng & Song (2010) wird hinsichtlich der soeben beschriebenen Forschungsperspektive als nicht zweckmäßig erachtet.

4.2.2 Kritische Würdigung und Forschungsdesiderate

Die beiden ältesten der **35 Studien in dem berücksichtigten Zeitraum** sind von Inbar (1996) und Oxfort et al. (1998) – insbesondere der theoretische Rahmen der zuletzt genannten Autorengruppe wird häufig von anderen Autoren zur Kategorisierung von Metaphern genutzt. Die restlichen der in die Tabelle aufgenommenen Studien wurden von 2001-2016 veröffentlicht. Es existieren weitere Studien mit einem jüngeren Publikationsdatum – einige werden an passender Stelle im Schlussresümee rezipiert.

Die empirischen Studien wurden in 22 verschiedenen Fachzeitschriften publiziert. Neun Artikel erscheinen in „Teaching and Teacher Education“ – diese Fachzeitschrift eignet sich offenbar besonders gut zum Platzieren eines Beitrags in diesem Themenfeld.

Die länderspezifische Auswertung der in die Tabelle aufgenommenen Studien zeigt, dass die Forschungsschwerpunkte in der Türkei (zehn Artikel) und in den USA (neun Artikel) liegen. Weitere Studien stammen aus Europa (Estland, Griechenland, Irland, Spanien) und Kanada. Darüber hinaus wird mit Metaphern zur Umschreibung von instruktionsbezogenen Kognitionen in Asien (Iran, Israel, China, Japan, Malaysia, Philippinen) und Australien geforscht. Insbesondere auf die grundlegenden Arbeiten des türkischen Forschers Saban wird häufig zurückgegriffen und dessen Kategoriensystem zur Ordnung von Metaphern verwendet.

Im Folgenden sollen die zu Beginn des Kapitels gestellten, acht Fragen zur Auswertung des Stands der Forschung beantwortet werden:

Zu (1): In welchen Studien wird mit einem Längsschnittdesign gearbeitet?

Fünf Studien sind in einem Längsschnittdesign konzipiert, in einem Fall sind mehrere Teilstudien beschrieben und es wurde eine Kombination von Quer- und Längsschnittdesign gewählt. In vielen Studien wird geäußert, dass mehrere, zeitlich nacheinander geschaltete Erhebungen über einen längeren vorgenommen werden sollten – nur so kann die Entwicklung von einem Lehramtsstudierenden (Novizen) zu einer Lehrperson (Experten) verfolgt, kritische Punkte ausgemacht und Handlungsoptionen getestet werden. Aus Ressourcengründen wird dieses Design kaum realisiert.

Zu (2): Handelt es sich bei den Studien um deskriptive Studien, Effektstudien oder theorie-/ modellprüfende Studien?

27 sind deskriptive Studien (A1), neben der Erfassung einzelner Phänomene werden häufig auch (ungerichtete) Beziehungen zwischen Phänomenen ermittelt. Unter den zehn Effektstudien (A2) befinden sich vier Studien, bei denen geprüft wird, ob eine gewählte Maßnahme (sozial-konstruktivistisch gestaltete Lernumgebung, verschieden gestaltete Abschnitte der Lehrerbildung, fachdidaktischer Kurs, Schulpraktikum) den erwarteten Effekt erzielt. Bei drei theorie-/ modellprüfenden Studien (A3) wird faktorenanalytisch geprüft, ob sich ein inhaltsanalytisch gebildetes Kategoriensystem reliabel replizieren lässt.

Zu (3): In welchen Studien werden zur Beschreibung von instruktionsbezogenen Kognitionen die präferierten Metaphern mit Beispielen aufgelistet und in welchen werden sie zusätzlich kategorisiert?

Mit einer Ausnahme werden in jedem Artikel zumindest Beispiele der präferierten Metaphern aufgelistet. Bei 33 Beiträgen werden die Metaphern nach einem selbst entwickelten oder auf andere Forschungsarbeiten Bezug nehmenden Kategoriensystem geordnet. Dieser Arbeitsschritt erfolgt meist inhaltsanalytisch von (mindestens) zwei unabhängigen, geschulten, fachkundigen Ratern mit Dokumentation der Maßnahmen zur Sicherstellung der Reliabilität – die Generierung valider Ergebnisse erfordert daher bei den meisten Studien einen enormen Ressourcenaufwand. In vier Studien wird die Kategorisierung faktorenanalytisch vorgenommen – die nähere Betrachtung ergibt allerdings, dass kein metaphernbasiertes Instrument vorliegt, das die Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität erfüllt und somit von Anwendern bedenkenlos zur Messung instruktionsbezogener Kognitionen herangezogen werden kann.

Zu (4): In welchen Studien werden Unterschiede in Bezug auf verschiedene Probandengruppen bzw. (Lehr-/ Lern-) Kontexte beschrieben?

In 18 Studien werden Unterschiede bei der Metaphernwahl zwischen verschiedenen Personengruppen (z.B. Geschlecht, unterschiedliche Lehramtsstudiengänge, Fachbereiche/ Fächer, Studienfortschritt bzw. Unterrichtserfahrung) und in fünf in Bezug auf verschiedene (Lehr-/ Lern-)Kontexte (z.B. leistungsstarke vs. -schwache Klassen, Klassenstufe, verschieden gestaltete Ausbildungsabschnitte/ Kurse/ Schulpraktika) untersucht. Bei der Konzeption weiterer Metaphernstudien sollten sie beachtet werden, da diese Parameter die vorliegenden instruktionsbezogenen Kognitionen beeinflussen könnten. Aufgrund der uneinheitlichen Ergebnisse besteht allerdings in beiden Bereichen weiterer Forschungsbedarf.

Zu (5): In welchen Studien werden Beziehungen zu anderen Konstrukten bzw. Theorien bzw. Taxonomien/ Kategoriensystemen eruiert?

Beziehungen zu anderen Konstrukten bzw. Theorien bzw. Taxonomie-/ Kategoriensystemen werden (zumindest ansatzweise) in zehn Studien geprüft. In einigen Studien wird dieser Schritt auf Basis inhaltlicher Überlegungen vollzogen (z.B. Kategorien mit „literacy theories“ in Bezug setzen). In zwei Studien erfolgt die Prüfung der Übereinstimmung mit früher entwickelten Taxonomie-/ Kategoriensystemen faktorenanalytisch. In anderen Studien werden Korrelationen zwischen Konstrukten ermittelt (z.B. Selbstwirksamkeitserwartung und Einstellungen hinsichtlich des Lehrberufs, Metaphern zu Unterricht, Lehrpersonen und Lernenden) oder die Übereinstimmung der Ergebnisse zweier Messinstrumente geprüft (z.B. Metaphern und „teacher’s knowledge-base instrument“/ Adjektive zur Beschreibung einer idealen Lehrperson etc.). Leider werden nicht in jedem Fall die aufgrund der erhobenen Daten bestehenden Möglichkeiten ausgeschöpft bzw. ausreichend dokumentiert (z.B. Beziehung von Metaphern zu Selbstwertgefühlen oder zu motivationalen Aspekten der Berufswahl). Hilfreich wäre ein Instrument, bei dem gesicherte Daten zur konvergenten und divergenten Validität mit anderen Konstrukten vorliegen.

Zu (6): In welchen Studien werden Beziehungen zu instruktionalen Handlungen (z.B. methodische Präferenzen) geprüft?

Nur in vier Studien wird beim Untersuchungsdesign (zumindest ansatzweise) das immer wieder formulierte Forschungsdesiderat berücksichtigt, Beziehungen zu instruktionalen Handlungen zu erheben. In zwei Studien werden die Überzeugungen der Lehrpersonen und der von den Lernenden berichteten bzw. via Videoanalyse ausgewerteten Unterrichtspraxis untersucht und Übereinstimmungen sowie Discrepanzen festgestellt. In einer anderen Studie werden die präferierten fachdidaktischen Methoden analysiert, die je nach geäußelter (Grund-)Überzeugung abweichen. In einer Studie wird lediglich gefragt, inwiefern die Lehrpersonen bereit sind, Änderungen in Bezug auf ihre instruktionalen Handlungen vorzunehmen und dadurch den Bedürfnissen der Lernenden besser gerecht zu werden. An dieser Stelle besteht weiterhin ein elementarer Nachholbedarf.

Zu (7): Auf welchen theoretischen Kontext wird in den Studien vorzugsweise Bezug genommen?

Als theoretischer Kontext wird meistens auf die Kognitive Theorie der Metapher von Lakoff & Johnson (1980, 2005) Bezug genommen. Darüber hinaus wird in einigen Studien auf den sozial-konstruktivistischen Ansatz von Vygotsky (1978, 2002) und die „social learning theory“ von Bandura (1986, 1989, 1997, 2001) verwiesen. Häufig erfolgt eine Bezugnahme auf folgende theoretische Konstrukte: Überzeugungen (Beliefs), die Rolle als Lehrperson, die professionelle Identität und die kulturelle/ kontext- bzw. erfahrungsbasierte (Weiter-)Entwicklung. In zahlreichen Studien werden im Rahmen des theoretischen Kontextes neben den Ergebnissen früherer Metaphernstudien bereits entwickelte Kategoriensysteme (insbesondere das von Oxford et al. (1998) und Saban, Kocbecker & Saban (2006, 2007) oder die Einteilung in lehrerzentrierte und schülerorientierte Metaphern) zur konzeptionellen Ordnung von Metaphern rezipiert, die später zur Datenauswertung verwendet werden.

Zu (8): Werden der Untersuchungsgegenstand, Forschungsfragen bzw. Hypothesen im Rahmen der Studien präzise formuliert?

Der Untersuchungsgegenstand ist in den meisten Fällen gut nachvollziehbar beschrieben. Teilweise werden Forschungsfragen formuliert, die meist eine systematische Präsentation und eine leichte Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse gewährleisten. Hypothesen werden nur in einer Studie dokumentiert.

Zu (9): Werden die Art und Anzahl der Probanden umfassend beschrieben?

Die Anzahl und Art der Probanden (meist Lehrpersonen und (Lehramt-)Studierende) sowie ausgewählte demographische Angaben (je nach Fokus der Studie) werden i.d.R. angeführt. Die Gewinnungs- bzw. Rücklaufquoten werden nur in einzelnen Fällen zur Verfügung gestellt, sodass häufig die Repräsentativität und potenzielle systematische Fehler bzw. Verzerrungen unklar bleiben.

Zu (10): Welche Erhebungsmethoden und -instrumente werden in den Studien verwendet? Existiert zur Erhebung instruktionsbezogener Kognitionen ein effizientes, metaphernbasiertes Instrument, das die Standards der empirischen Sozialforschung erfüllt?

Bei 31 der 35 Studien werden die Probanden schriftlich befragt, teilweise in Kombination mit einer anderen Erhebungsmethode (Interview, Gruppendiskussion oder Literaturanalyse). Zur Datenerhebung werden in drei Studien nur Interviews und in einer Studie ausschließlich eine Inhaltsanalyse genutzt. Häufig werden offene Fragen oder Essays mit Varianten des Prompts „Teaching.../ ...teacher/ instructors is/ are (like)...“ verwendet. Diese Herangehensweise scheint sich offenbar bewährt zu haben. Vereinzelt kommen auch Likert-Skalen zum Einsatz. Allerdings zweifeln mehrere Autoren daran, dass sich Metaphern zu instruktionsbezogenen Kognitionen mit Likert-Skalen reliabel und valide erfassen lassen. Diese Auffassung ist insofern nachvollziehbar, da mehrere Forscher an der Erstellung eines solchen Instruments gescheitert sind. Aus Effizienzgründen wäre dennoch ein solches metaphernbasiertes Instrument wünschenswert – insbesondere, wenn die Beziehungen zu anderen Konstrukten geprüft sind und damit instruktionale Handlungen (möglichst sicher) prognostiziert werden können.

5. Eigene Studien

Durch Auswertung des Stands der Forschung wurde eruiert, dass kein standardisiertes und ökonomisch gestaltetes metaphernbasiertes Instrument zur reliablen und validen Erfassung instruktionsbezogener Kognitionen gefunden werden konnte. Aus diesem Grunde soll im *ersten Abschnitt* des Forschungsprogramms eine *Likert-Skala* zum Abgreifen dieses schwer fassbaren Konstrukts entwickelt werden.

Im (*noch nicht realisierten*) *zweiten und dritten Abschnitt* des Forschungsprogramms soll dann geprüft werden, ob systematische *Zusammenhänge zwischen bzw. Effekte von den präferierten Metaphernkategorien und realen instruktionalen Handlungen* bestehen, die sich wiederum auf die Lernmotivation und den Lernerfolg auf Schülerseite auswirken¹⁹. Hierfür sollen zum einen die eingesetzten Unterrichtsmaterialien anhand einer Dokumentenanalyse und zum anderen das tatsächliche Agieren im Unterricht mit Hilfe von Videoanalysen und/ oder Hospitationen ausgewertet werden. Des Weiteren könnten ergänzend Schüler- bzw. Kollegenbefragungen zum unterrichtlichen Verhalten der Lehrperson und zur Lernmotivation auf Schülerseite durchgeführt werden. Zudem könnte bei Lehrpersonen die Bereitschaft zum Einholen und Berücksichtigen eines Schülerfeedbacks sowie die weiteren praktizierten reflexionsfördernden Maßnahmen (z.B. Lehrer-Lehrer-Tandems), das (außer-)unterrichtliche Engagement (z.B. die Teilnahme an Fortbildungen), die Durchführung von Exkursionen (z.B. Betriebsbesichtigungen), das Einladen von externen Experten zur Belebung des Unterrichts (z.B. Unternehmensvertreter) und die Mitarbeit in schulinternen bzw. schulübergreifenden Arbeitsgruppen (z.B. Prüfungskommissionen) erhoben werden. Zur Ermittlung des Lernerfolgs könnten Noten bzw. im Idealfall die Ergebnisse standardisierter Klassenarbeiten und Tests herangezogen werden.

Einen Überblick über die Phasen des Forschungsprogramms ist in der folgenden Abbildung 2 dargestellt.

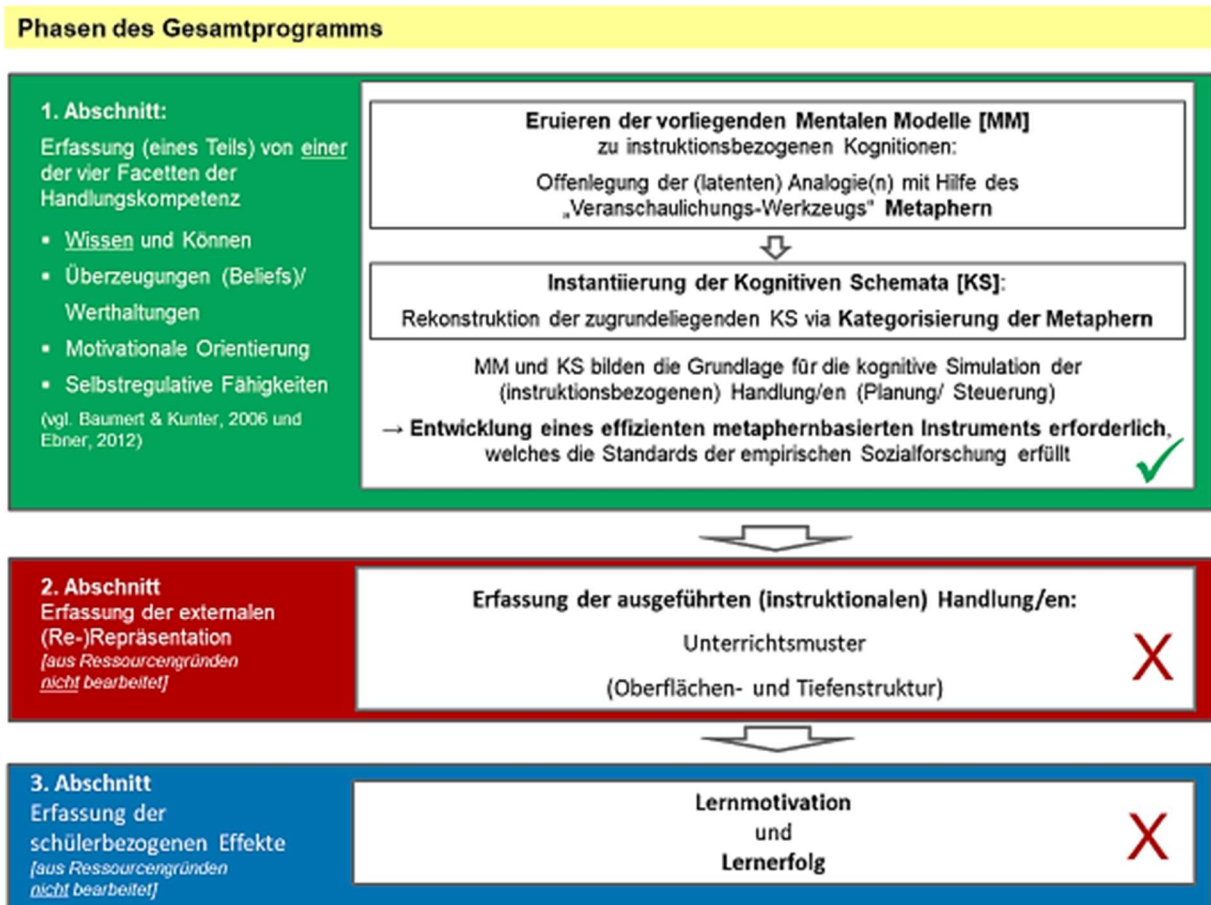


Abbildung 2: Überblick über die Phasen des Gesamtprogramms

¹⁹ Weitere Überlegungen zur Prüfung des Zusammenhangs von Unterrichtsmustern und der Lernleistung werden in Lehmann (2009) ausgeführt.

5.1 Das Forschungsprogramm: Erster Abschnitt

Um den ersten Teil des Vorhaben zu erreichen, wurde eine Studienreihe durchgeführt, deren Konzeption im Folgenden jeweils beschrieben und begründet werden soll. Insgesamt waren **sieben Studien** erforderlich, bis für das entwickelte Instrument die Kriterien der empirischen Sozialforschung erfüllt waren und somit ein zufriedenstellendes Produkt vorlag, mit dem weitergearbeitet werden kann. Die zur Validierung genutzten anderen Skalen basieren meist auf bereits von anderen Autoren umfassend validierten Instrumenten, die teilweise übersetzt, kontextbezogen modifiziert und erweitert wurden. Eine Auflistung sowie eine Zusammenstellung der Teile aller verwendeten Fragebögen können der Übersicht in Anlage III entnommen werden.

Studie 1

Im Herbst-/ Wintersemester 2007/ 2008 wurde die Studie 1 initiiert²⁰. Nach einem ersten Literaturreview wurde die Studie von Saban, Kocbeker & Saban (2007) zur Replikation ausgewählt. Die Ergebnisse der Arbeiten von dieser Forschergruppe aus der Türkei werden vielfach zitiert und deren Kategorisierungssystem wird häufig von anderen Forschern genutzt. Daher sollte in einem ersten Schritt geprüft werden, ob sich die im Anhang nach Kategorien geordneten 63 Metaphern mit einer Likert-Skala nachbilden lassen (ursprünglich waren es gemäß dem Untertitel des Anhangs 64 Metaphern, eine Metapher fehlt in der Auflistung). Dafür wurden die Metaphern aus dem Englischen ins Deutsche übersetzt. Die Items beginnen immer mit „Ein Lehrer ist wie...“, gefolgt von einem Signalwort (z.B. „Schiffskapitän“) und einer Begründung („..., weil...“).

Die 407 teilnehmenden Studierenden der Wirtschaftspädagogik an der Universität Mannheim (rund 58% der damaligen Gesamtgruppe) schätzten die 63 metaphorischen Kognitionen zu verschiedenen Facetten der Lehrertätigkeit auf einer fünfstufigen Likert-Skala ein (1 = „Finde ich gar nicht treffend“, 3 = „teils/ teils“, 5 = „Finde ich sehr treffend“). Darüber hinaus wurden mit einer leicht modifizierten Fassung der vierstufigen Likert-Skala von Schwarzer & Jerusalem (1995) die *Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung* sowie demographische Angaben (Geschlecht, Alter, Berufsausbildung, Fachsemester, Studiengang, absolvierte Schulpraktische Studien, prospektiver Berufswunsch) erfasst.

Inhaltlich ist den Daten zu entnehmen, dass

- einige Metaphern treffender eingestuft werden als andere (Top 3: „Schäfer“, „Schauspieler“ und „Schiffskapitän“; Flop 3: „Gehirn“, „Quelle“ und „Koch“), wobei Übereinstimmungen zur Ursprungstudie festgestellt werden können (z.B. „Gärtner“ oder „Kompass“);
- sich Unterschiede hinsichtlich des Geschlechts, des Berufswunsches Lehrer und der Studiendauer zeigen.

In Bezug auf das Instrument ergibt sich, dass lediglich drei der zehn Kategorien von Saban, Kocbeker und Saban (2007) reproduziert werden konnten, wobei jeweils nur ein Teil der originalen Itemsets erhalten blieb. Aufgrund der unbefriedigenden Stabilität des Instruments wurde entschieden, eine weitere Überarbeitung der Items vorzunehmen.

Eine Limitation der Studie 1 ist insbesondere, dass die Probanden nicht durch eine repräsentative Zufallsauswahl gewonnen wurden und alle freiwilligen Teilnehmer nur von einer Universität in Deutschland und einem Studiengang akquiriert wurden. Die Übertragbarkeit der Ergebnisse ist somit nicht gewährleistet. Zudem wurde die Übersetzung der Metaphern von der Forscherin selbst und nicht von einem Fremdsprachenexperten vorgenommen. Die Sprachbedeutung könnte somit eine leicht andere als in der Ursprungstudie sein und eine andere Einschätzung der Befragten nach sich ziehen.

Studie 2

Im Frühjahr-/ Sommersemester 2010 startete die Studie 2²¹. Mit einem qualitativen Design sollen die verborgenen mentalen Modelle der Befragten angemessener erfasst werden. Daher wurden dieses Mal die 104 teilnehmenden Studierenden der Wirtschaftspädagogik an der Universität Mannheim (rund 14%

²⁰ Die zentralen Ergebnisse der Studie 1 wurden im Tagungsband zur Herbsttagung 2010 der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Wien veröffentlicht (Lehmann & Ebner, 2011) (Anlage X).

²¹ Im Tagungsband zur Herbsttagung 2010 der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Wien wurden ebenfalls die zentralen Ergebnisse der Studie 2 publiziert (Lehmann & Ebner, 2011) (Anlage X).

der Gesamtgruppe) gebeten, aus 63 Satzanfängen die treffenden Signalwörter zu unterstreichen (Vorselektionsphase) und danach die zehn Treffendsten zu vervollständigen. Zusätzlich bestand die Möglichkeit, selbst neue Metaphern nach dem vorgegebenen Muster zu generieren. Des Weiteren wurden demographische Angaben (Geschlecht, Berufsausbildung, prospektiver Berufswunsch) erhoben. Zudem wurde ein Codesystem eingeführt, anhand dessen die Nachverfolgung der Entwicklung einzelner Studierender über einen längeren Untersuchungszeitraum möglich sein sollte.

Die Prüfung der 1.182 vervollständigten Metaphern wurde von der Forscherin sowie einer weiteren Forscherin vorgenommen, die zuvor die Ursprungsstudie von Saban, Kocbeker & Saban (2007) gelesen hatte. Es wurde nur mit den Metaphern weitergearbeitet, die von beiden als valide eingestuft wurden.

Sieben Metaphern der Top Ten der Studie 1 werden bei Studie 2 am häufigsten ausgewählt. Wiederum können Übereinstimmungen zu den Ergebnissen von Saban, Kocbeker und Saban (2007) festgestellt werden, beispielsweise in Bezug auf die Metaphern „Kompass“ oder „Mutter/ Vater“ (letztere war in Studie 1 noch nicht unter den Top Ten). In dieser Studie treten auch die Metaphern „Buch“ (Position 1) und „Quelle“ (Position 2) in der Top Ten erstmalig in Erscheinung, die in späteren Studien eine eigene Kategorie bilden werden. Bemerkenswert war insbesondere der Wandel der Metapher „Quelle“, die in der Studie 1 sogar die zweitschwächste Zustimmung aller Metaphern erhalten hat. An dieser Stelle zeigt sich bereits, wie stark die Formulierung der Begründung darüber entscheidet, ob die instruktionsbezogenen Kognitionen der Probanden angemessen abgebildet werden. Darüber hinaus wird deutlich, dass mit den gleichen Metaphern differente Konzepte assoziiert werden können.

In der Studie 2 wurde ebenfalls auf freiwillige Probanden einer Universität in einem Studiengang in Deutschland zurückgegriffen, was die Repräsentativität der Studie einschränkt. Es wurden darüber hinaus weniger Immatrikulierte der Wirtschaftspädagogik zugelassen, da die Auswertung teilweise inhaltsanalytisch erfolgen musste und eine zu große Stichprobe die Ressourcengrenze überschritten hätte. Zur Weiterentwicklung des Instruments waren die auf diesem Wege gewonnenen zusätzlichen Metaphern bzw. die vielfältigen Begründungen der Metaphern besonders wertvoll.

Studie 3

Die Studie 3 wurde im Herbst-/ Wintersemester 2010/ 2011 durchgeführt²². In dieser weiteren Untersuchung wurde ein komplementär gestaltetes Instrument aus einer Veröffentlichung von Saban (2010) geprüft – in diesem Falle wurde die Sicht auf die Lernenden in den Blickpunkt genommen, die als Mitwirkende und Zielgröße untrennbar mit den Tätigkeiten der Lehrperson verbunden sind.

Es wurde mit einem kombinierten quantitativen-qualitativen Design gearbeitet: In *Teil A* schätzten 329 [328]²³ Studierende der Wirtschaftspädagogik an der Universität Mannheim (rund 36% der Gesamtgruppe) die 98 ins Deutsche übersetzten *Metaphern* (z.B. „Ein Schüler ist wie eine Spinne, die sich ihr eigenes (Wissens-)Netz spinnt (knüpft).“) auf einer fünfstufigen Likert-Skala (1 = „Finde ich gar nicht treffend“, 3 = „teils/ teils“, 5 = „Finde ich sehr treffend“) ein und in *Teil B* hatten sie zusätzlich die Möglichkeit, andere (passendere) *Begründungen zu Metaphernanfängen und neue Metaphern* zu generieren. Wiederum wurde ein potenziell nachverfolgbarer Code von den Befragten gebildet und demographische Angaben (Geschlecht, Alter, Schultyp, Berufsausbildung, zuvor besuchter anderer wirtschaftswissenschaftlicher Studiengang, Fachsemester, Schulpraktika, Wahlfach, ehrenamtliche Tätigkeiten, Erfahrungen mit gruppenbezogenen Freizeitaktivitäten, prospektiver Berufswunsch) erhoben.

In Bezug auf Studie 3 bestehen die gleichen Limitationen wie in Studie 1. Bei der Konzeption wurden die Erfahrungen aus Studie 1 und 2 mitberücksichtigt, sodass von den Befragten auch andere Begründungen zu den Metaphernvorschlägen und neue Metaphern formuliert werden konnten.

Dieses Instrument bzw. ein Teil davon soll zu einem späteren Zeitpunkt genutzt werden, um die Validität des entwickelten Hauptinstruments zu testen und die Beziehung zwischen den verschiedenen kognitiven Perspektiven (Fokus: Lehrer vs. Schüler) differenzierter herauszuarbeiten. Eventuell bestehende Diskrepanzen könnten verwendet werden, um die prognostische Güte des Hauptinstruments zu

²² Das Untersuchungsdesign mit entsprechender Begründung wird ebenfalls in dem Working Paper zur Fachtagung EARLI 2013 referiert (Lehmann & Ebner, 2013) (Anlage XII).

²³ Die Zahlenangabe ohne eckige Klammer umfasst die Probandenanzahl – allerdings wurden aufgrund von Inkonsistenzen nicht alle Datensätze berücksichtigt. Die Zahlenangabe in den eckigen Klammern dahinter bezieht sich auf den bereinigten Datensatz, mit dem die Auswertung erfolgt ist. Diese Dokumentationsweise wurde auch für die weiteren Studien gewählt.

erhöhen, oder als Diskussionsgrundlage für die Begleitung individueller Entwicklungsprozesse in der Lehrerbildung dienen.

Studie 4

Basierend auf den Ergebnissen dieser drei Studien und einer ergänzenden Literaturlauswertung wurde die Studie 4 konzipiert²⁴. Der Fragebogen besteht aus sieben Teilen, in denen mit Hilfe von Likert-Skalen die Einschätzung der überarbeiteten Metaphernitems sowie verschiedener Variablen erhoben wurde. 296 [287] Studierende der Wirtschaftspädagogik an der Universität Mannheim (rund 37% der Gesamtgruppe) nahmen an der Befragung im Frühjahr-/ Sommersemester 2011 teil.

In *Teil A* werden die *Gründe für die Ausübung einer beruflichen Tätigkeit* (77 Items, davon 7 lehrerspezifisch; Dimensionen: soziale/ altruistische, intrinsische und extrinsische Orientierung; fünfstufige Likert-Skala) ermittelt. *Teil B* enthält das modifizierte, 47 *Metaphern* umfassende (Haupt-)Instrument, das nun mit einer sechsstufigen Likert-Skala und zwei Ankerpunkten (1 = „Gar nicht treffend“, 6 = „Sehr treffend“) arbeitet, da auf diesem Wege von den Probanden eine Tendenzentscheidung eingefordert wird. In *Teil C* werden die *Persönlichkeitsmerkmale der „Big Five“* (60 Items; Dimensionen: Neurotizismus, Extraversion, Offenheit für Erfahrungen, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit; fünfstufige Likert-Skala), in *Teil D* die *Lehrerbezogene Selbstwirksamkeitserwartung* mit den zwei Kontextualisierungsvarianten „Berufseinstiegsjahr (BEJ)“ und „Wirtschaftsgymnasium (WG)“ (24 Items; Dimensionen: Student Engagement, Classroom Management und Instructional Strategies; neunstufige Likert-Skala), in *Teil E* die *Handlungsweisen in Unterrichtssituationen* mit drei Kontextualisierungsvarianten zum „Berufseinstiegsjahr“ bzw. „Wirtschaftsgymnasium“ (5 Textvignetten; Dimensionen: Wissensorientierung, Didaktische Orientierung, Soziale Orientierung, Selbstreflexive Orientierung; siebenstufige Likert-Skala), in *Teil F* die *Merkmale/ Handlungsweisen ‚guter‘ Lehrpersonen* (22 Items; Dimensionen: Achieve vs. Control; fünfstufige Likert-Skala) und in *Teil G* die *Orientierung hinsichtlich des Studiums der Wirtschaftspädagogik und der Lehrertätigkeit* (12 Items; Dimensionen: Commitment, Aufgaben einer Lehrperson, bevorzugte Instruktionsart, Potential der Ausbildung und Berufsaussicht hinsichtlich Anstrengung; fünfstufige Likert-Skala) erhoben. Zudem wurde von den Befragten wiederum ein potenziell nachverfolgbarer Code generiert und demographische Angaben (Geschlecht, Schultyp, Berufsausbildung, zuvor besuchter anderer wirtschaftswissenschaftlicher Studiengang, Fachsemester, Schulpraktika, Besuch anderer Studienveranstaltungen, außeruniversitäre Erfahrung im Unterrichten, Wahlfach, ehrenamtliche Tätigkeiten, Erfahrungen mit gruppenbezogenen Freizeitaktivitäten, prospektiver Berufswunsch mit einer vierstufigen Likert-Skala) erfragt.

Wesentliche Befunde der Pilotstudien konnten in der Studie 4 repliziert werden. Ebenfalls konnten substantielle Unterschiede hinsichtlich der Einschätzung von verschiedenen Probandengruppen festgestellt werden (Geschlecht, Berufswunsch, Studiengang/ Fachsemester, Lehrerbezogene Selbstwirksamkeitserwartung). Die zentrale Bedeutung der Studie 2 hinsichtlich der Weiterentwicklung des (Haupt-)Instruments zeigt sich auch darin, dass sieben neue Ausformulierungen der Metaphern „Quelle 1 - 5“ und „Lehrbuch 2 und 3“ hier in der Top 15 auftauchen.

Die Metaphern „Quelle 1, 2, 4 und 5“ und „Lehrbuch 1 - 3“ werden gemäß den durchgeführten Faktorenanalysen konsistent in der Kategorie (1) WISSENSARBEIT(ER) [W] (sieben Items) zusammengefasst – die Lehrertätigkeit erfordert demgemäß den Besitz und die Distribution von Wissen. Eine durchgängige Stabilität weisen ebenfalls die beiden nächsten Kategorien (2) BEZUGSPERSON/ SOZIALE UNTERSTÜTZUNG [SU] (sieben Items) und (3) DETERMINIERTE UND DETERMINIERENDE TÄTIGKEIT [DD] (zehn Items) auf. Interessanterweise wird der Kategorie (2) die Metapher „Quelle 3“ zugeordnet, die inhaltlich die Hilfestellung bzw. Rat gebende Funktion der Lehrperson fokussiert. Sie bildet zusammen mit den Metaphern „Mutter/ Vater 1 – 4“, „Freund“ und „Gefährte“ (alle weder in der Top 15 noch in der Flop 15) eine Kategorie. Diese Kategorie (2) könnte potenziell mit dem prospektiven Berufswunsch (Lehrertätigkeit bzw. andere kaufmännische Tätigkeit) in Beziehung stehen (mehrere signifikante Befunde bestehen auf Itemebene). Die Kategorie (3) umfasst die Metaphern „Zirkusdompteur“, „Drehbuchautor“, „Richter“, „Waschmaschine“, „Test“, „Mechaniker“, „Oberleutnant“, „Dirigent 2“,

²⁴ Die zentralen Ergebnisse der Studie 4 wurden im Tagungsband zur Herbsttagung 2011 der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Konstanz veröffentlicht (Lehmann, 2012a) (Anlage XI). Im Rahmen des „Young Researchers-Programms“ wurde dieser Beitrag mit dem 1. Preis ausgezeichnet.

„Medizin“ und „Diktator“. Diese Kategorie wird gekennzeichnet durch die Dominanz der Lehrperson, die unter Beachtung der bestehenden Zielvorgaben den korrekten (Lern-)Weg strikt vorgibt.

Als Limitation ist wiederum zu erwähnen, dass exklusiv Studierende der Wirtschaftspädagogik an der Universität Mannheim befragt wurden. Die Probanden meldeten sich wie in den vorherigen drei Studien freiwillig an, um eine Versuchspersonenstunde zu erhalten. Es ist davon auszugehen, dass ein Teil der Befragten bereits an Studie 1, 2 und/ oder 3 teilgenommen hat, da die angebotenen Versuchspersonenstunden begrenzt sind und im Rahmen des Studiums eine gewisse Anzahl absolviert werden müssen. In Bezug auf die weiteren erhobenen Variablen (Teil A, C, E-G) ist anzumerken, dass sie als nicht bzw. nur eingeschränkt geeignet erwiesen haben, um systematische Zusammenhänge aufzudecken. Einzig in Bezug auf die in Teil D erhobene *Lehrerbezogene Selbstwirksamkeitserwartung* mit den zwei Kontextualisierungsvarianten „Berufseinstiegsjahr (BEJ)“ und „Wirtschaftsgymnasium (WG)“ zeigen sich auf Itemebene einige personen- und kontextbezogene Unterschiede – dieses oder ein ähnliches Konstrukt könnte in den weiteren Studien in geeigneter Weise berücksichtigt werden.

Studie 5

Im Herbst-/ Wintersemester 2011/ 2012 wurde die Studie 5 durchgeführt, um die Stabilität der gefundenen Faktoren zu testen und aus den hoch bewerteten Metaphern gegebenenfalls eine weitere inhaltliche Facette zu extrahieren²⁵.

Zu diesem Zweck wurden in dem Fragebogen in *Teil A* die 24 Items der drei Faktoren sowie die restlichen zehn *Metaphern* der Top 15 aus Studie 4 mit einer sechsstufigen Likert-Skala (Ankerpunkte: 1 = „Gar nicht treffend“, 6 = „Sehr treffend“) geprüft. Folgende weitere Variablen wurden erhoben, um die Beziehungen zu anderen Konstrukten näher untersuchen zu können: In *Teil B* wurde die *Allgemeine Zielorientierung* (31 Items; Dimensionen: Lern-, Annäherungs-Leistungs-, Vermeidungs-Leistungs- und Arbeitsvermeidungs-Zielorientierung; fünfstufige Likert-Skala), in *Teil C und G* die *Realisierung bestimmter Kooperationsformen* (jeweils 15 Items; Dimensionen: Austausch, Arbeitsteilige Kooperation und Ko-Konstruktion; fünfstufige Likert-Skala), in *Teil D und F* *Berufsbezogene Variablen* (insgesamt 89 Items; Dimensionen: Führungsmotivation, Kontaktfähigkeit, Zusatzindex Kontrollerleben, Teamorientierung, Durchsetzungsstärke, Soziabilität und Sensitivität; fünfstufige Likert-Skala), in *Teil E* ein *Aufmerksamkeitstest* (5 Zeilen) und in *Teil H* die *Wahrnehmung von Teamarbeit* (13 Items; Dimensionen: Selbst- und Fremdtäuschung; fünfstufige Likert-Skala; selbst entwickelt) erfasst. Von den Befragten wurde wiederum ein potenziell nachverfolgbarer Code gebildet und demographische Angaben (Geschlecht, Schultyp, Berufsausbildung, zuvor besuchter anderer wirtschaftswissenschaftlicher Studiengang, Fachsemester, Schulpraktika, Besuch anderer Studienveranstaltungen, außeruniversitäre Erfahrung im Unterrichten, ehrenamtliche Tätigkeiten, Erfahrungen mit gruppenbezogenen Freizeitaktivitäten, prospektiver Berufswunsch mit einer fünfstufigen Likert-Skala) erhoben.

358 Studierende der Wirtschaftspädagogik an der Universität Mannheim (rund 37% der Gesamtgruppe) nahmen an der Befragung teil. Fast zwei Drittel gaben im Fragebogen an, zumindest eher wahrscheinlich eine Lehrertätigkeit aufnehmen zu wollen.

Im Rahmen dieser Studie 5 wurde mit einer Faktorenanalyse die Stabilität der ersten drei Kategorien bestätigt und eine weitere Kategorie entdeckt: (4) ZIEL-/ LERNERORIENTIERTE LEITUNG [ZOL] (fünf Items). Sie umfasst die Metaphern „Dirigent 1“, „Gärtner“, „Schiffskapitän“, „Kompass“ und „Architekt“. Zur Prüfung der divergenten Validität wurden Beziehungen zu anderen Variablen untersucht. In Bezug auf das Konstrukt *Allgemeine Zielorientierung* konnten mit Hilfe einer Korrelationsanalyse Zusammenhänge zu den vier extrahierten Faktoren der Metaphernskala identifiziert werden: Die *Subskala Lern-Zielorientierung* korreliert positiv auf sehr schwachem Niveau ($0,2 \leq r < 0,3$) mit den Subskalen WISSENSARBEIT(ER), BEZUGSPERSON/ SOZIALE UNTERSTÜTZUNG und ZIEL-/ LERNERORIENTIERTE LEITUNG; die Subskala DETERMINIERTE UND DETERMINIERENDE TÄTIGKEIT korreliert hingegen positiv mit den *Subskalen Vermeidungs-Leistungs-Zielorientierung* auf sehr schwachem Niveau ($0,2 \leq r < 0,3$) und *Arbeitsvermeidungs-Zielorientierung* auf schwachem Niveau ($0,3 \leq r < 0,5$).

²⁵ Das Untersuchungsdesign mit entsprechender Begründung wird ebenfalls in dem Working Paper zur Fachtagung EARLI 2013 referiert (Lehmann & Ebner, 2013) (Anlage XII). Eine Übersicht mit ausgewählten Ergebnissen zur Studie 5 ist dem auf der Fachtagung JURE 2012 präsentierten Poster zu entnehmen (siehe Anlage IV) (Lehmann, 2012b).

Die in den vorherigen vier Studien aufgeführten Limitationen zur Zusammensetzung der Probandengruppe gilt ebenfalls für die Studie 5. Es wurde nur für die *Allgemeine Zielorientierung* (Teil B) ein bedeutsamer Zusammenhang identifiziert. Allerdings wurden erneut in den Fragebogenteilen C bis H Variablen erhoben, die sich als nicht zielführend erwiesen.

Zur abschließenden Validierung des schrittweise entwickelten (Haupt-)Instruments „Metaphern zur Umschreibung der Lehrertätigkeit [MUL]“ („Metaphoric Views Scale – Teacher’s Instructional Activities [MVS-T]“) wurden im Frühjahr-/ Sommersemester 2012 die Studie 6 und 7 mit zwei verschiedenen Probandengruppen durchgeführt.

Studie 6

In der Studie 6 wurde im Frühjahr 2012 der Fragebogen 390 Lehrpersonen aus neun kaufmännischen Schulen (aus vier verschiedenen Stadt-/ Landkreisen) in Baden-Württemberg vorgelegt²⁶. Die Erhebungen erfolgten freiwillig als Vollerhebung (meist in einer Gesamtlehrerkonferenz oder im Rahmen eines Pädagogischen Tages). 25 Fragebögen mussten aufgrund fehlender oder offensichtlich fehlerhafter Angaben von der Auswertung ausgeschlossen werden. Zwischen den Schulen konnten keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden, sodass die Ergebnisse der 365 vollständig ausgefüllten Fragebogen in einer Gesamtschau ausgewertet werden konnten.

Der Fragebogen besteht aus mehreren Teilen (siehe Anlage V): *Teil A* umfasst 28 (zum Teil geringfügig redaktionell modifizierte) *Metaphern zur Umschreibung der Lehrertätigkeit [MUL]* (sechsstufige Likert-Skala mit den Ankern 1 = „Gar nicht treffend“ bis 6 = „Sehr treffend“; randomisierte Mischung der Items) und *Teil B* 32 Items zur *Beruflichen (Lehrertätigkeitsbezogenen) Zielorientierung [ZO]* (Itembeginn „In der Ausübung der Lehrertätigkeit ist es mir wichtig...“; Dimensionen: *Lern- [ZO-L]*, *Annäherungs-Leistungs- [ZO-AL]*, *Vermeidungs-Leistungs- [ZO-VL]* und *Arbeitsvermeidungs-Zielorientierung [ZO-V]*; fünfstufige Likert-Skala mit den Ankern 1 = „Stimmt gar nicht“ bis 5 = „Stimmt genau“; in Anlehnung an Dickhäuser, Butler & Tönjes (2007)). Zudem wurden einige demographische Angaben (Geschlecht, retrospektiv betrachteter Berufswunsch mit einer fünfstufigen Likert-Skala, Studienabschluss, Schularten als Unterrichtsschwerpunkt, Unterrichtserfahrung (gestaffelt nach Jahren) und Unterrichtsfächer) erfragt.

Die Metaphern „Quelle 2“ [aus Kategorie W], „Mutter/ Vater 1“ [aus Kategorie SU] und „Gärtner“ [aus Kategorie ZOL] wurden am treffendsten, „Diktator“, „Waschmaschine“ und „Oberleutnant“ [alle aus Kategorie DD] hingegen am wenigsten treffend eingestuft.

Die vier Kategorien aus Studie 5 konnten faktorenanalytisch mit 20 Metaphern repliziert werden. Bezogen auf den Mittelwert erhielten die Metaphern der Kategorien SOZIALE UNTERSTÜTZUNG [SU] und ZIEL-/ LERNERORIENTIERTE LEITUNG [ZOL] am meisten, Metaphern der Kategorie WISSENSARBEIT(ER) [W] eine mittlere und Metaphern der Kategorie DETERMINIERTE UND DETERMINIERENDE TÄTIGKEIT [DD] am wenigsten Zustimmung.

Drei Personengruppen werten Metaphern der Kategorie SOZIALE UNTERSTÜTZUNG als treffender: Lehrpersonen mit dem Studienabschluss „Wirtschaftspädagogik“ (versus Lehrpersonen mit einem „anderen Studienabschluss“), Lehrpersonen mit dem Unterrichtsschwerpunkt „Berufsfachschule“ (versus Lehrpersonen ohne diesen Schwerpunkt) und Lehrpersonen, die sich erneut für den Lehrberuf entscheiden würden (versus Unentschlossene oder Lehrpersonen mit einer ablehnenden Haltung in Bezug auf die Wiederwahl des Lehrberufs).

Via Faktorenanalyse konnten mit 20 Items die Kategorien der Skala *Lehrertätigkeitsbezogenen Zielorientierung (ZO)* nachgebildet werden. Via Mediasplit konnten in Bezug auf die MUL-Kategorien einige Beziehungen zu den ZO-Kategorien und anderen Variablen entdeckt werden: So besteht ein systematischer positiver Zusammenhang zwischen MUL-W und ZO-L/ ZO-AL, zwischen MUL-SU und ZO-L/ ZO-AL/ ZO-VL/ Berufswunsch (Lehrertätigkeit), zwischen MUL-ZOL und ZO-L/ ZO-AL/ ZO-VL sowie zwischen MUL-DD und ZO-AL/ ZO-VL/ ZO-V/ Berufswunsch (andere kaufmännische Tätigkeit). Lehrpersonen mit einer höheren Wertung der Lern-Zielorientierung [ZO-L] schätzen Metaphern der drei Kategorien MUL-W, MUL-SU und MUL-ZOL als treffender ein; Metaphern der Kategorie MUL-DD hingegen

²⁶ Ausgewählte Ergebnisse wurden ebenfalls den Befragten über die Schulleitung zurückgemeldet (siehe Anlage VI).

werden von Lehrpersonen mit einer geringeren Lern-Zielorientierung [ZO-L] und einer vergleichsweise höheren Arbeitsvermeidungsorientierung [ZO-L] als treffender erachtet.

Als Limitation ist anzuführen, dass alle kaufmännischen Schulen aus vier von der Forscherin ausgewählten Landkreise der Regierungspräsidien Karlsruhe und Freiburg angeschrieben wurden. Von diesen 14 Schulen nahmen neun Schulen an der Erhebung teil. Die anonyme Befragung erfolgte bei sechs Schulen im Rahmen einer zentralen, für alle Lehrpersonen verpflichtenden Schulveranstaltung (wie einer Gesamtlehrerkonferenz oder einem OES-Tag) – in diesen Fällen füllten (fast) alle Anwesenden den Fragebogen aus. Bei drei Schulen mussten aufgrund örtlicher Beschlüsse andere Wege (Facheinlage bzw. Versand via Intranet) genutzt werden – in diesen Fällen war der Rücklauf mit 18,5%, 30,2% bzw. 35,5% deutlich geringer. Zu jeder Erhebung wurde ein Protokoll erstellt, in dem der Ablauf und Besonderheiten notiert wurden. Um die Erhebungszeit möglichst kurz zu halten (Dauer: durchschnittlich ca. 10 Minuten), konnten neben den Metaphern nur ein weiteres Konstrukt sowie einige zentrale demographische Variablen erhoben werden.

Studie 7

Im Rahmen der Studie 7 wurden 348 [317] Studierenden der Wirtschaftspädagogik an der Universität Mannheim (~41%, also deutlich mehr als ein Drittel der Gesamtgruppe) im Frühjahrsemester 2012 befragt.

Der Fragebogen (siehe Anlage VII) wurde unter Beachtung des Fragebogens aus der ersten Validierungsstudie erstellt – *Teil A [MUL]* und *Teil B [ZO]* sind identisch, da sie für Auswertungen zusammengeführt werden sollen. In *Teil C* werden *Voraussetzungen einer Lehrperson zur Gestaltung effektiver Lernumgebungen [TPAC]* (8 Items; Itemmantel: „Ich halte es für wichtig, dass ein Lehrer über ... verfügt.“; Dimensionen: Sprache, Wissen, Erfahrung, Studienabschluss; sechsstufige Likert-Skala), in *Teil D Eigenschaften und Verhaltensweisen von Lehrpersonen [TSAC]* (98 Items; Itembeginn: „Als Lehrer ist es mir wichtig / halte ich es für erforderlich, ...“; Dimensionen: Person, Classroom-Management und -Organisation, Instruktionsplanung, Implementierung der Instruktionen und Beobachtung des Lernfortschritts sowie der Potentialentwicklung der Lernenden; sechsstufige Likert-Skala), in *Teil F Metaphern zur Umschreibung der Sicht auf Schüler [MUS]* (35 Items basierend auf Studie 3; Itembeginn: „Ein Schüler ist wie...“; faktorenanalytisch ermittelte Dimensionen: aktives Verhalten der Schüler [VA], passives Verhalten der Schüler [VP] und gesellschaftsbezogener Nutzen [GN]; sechsstufige Likert-Skala), in *Teil G die Art der Kontrolle des Verhaltens der Schüler durch die Lehrperson [ABCC-R]* (20 Items; Dimensionen: Kontrolle durch die Lehrperson und Selbststeuerung durch die Schüler; sechsstufige Likert-Skala) und in *Teil H die Lehrertätigkeitsbezogene Kontrollüberzeugung [LoC]* (2 Items: interne (personenbezogene) versus externe (umweltbezogene) Faktoren; sechsstufige Likert-Skala) erhoben. Aufgrund der Länge des Fragebogens wurde in *Teil E ein Aufmerksamkeitstest* integriert und die Bearbeitungszeit mehrfach erfasst. Zudem wurden demographische Angaben (Geschlecht, Schultyp, Berufsausbildung, zuvor besuchter anderer wirtschaftswissenschaftlicher Studiengang, Fachsemester, Schulpraktika, Wahlfach, außeruniversitäre Erfahrung im Unterrichten, ehrenamtliche Tätigkeiten, Erfahrungen mit gruppenbezogenen Freizeitaktivitäten, prospektiver Berufswunsch mit einer fünfstufigen Likert-Skala) ermittelt und wiederum von den Befragten ein Code für nachfolgende Längsschnittuntersuchungen generiert.

Die vier Kategorien aus Studie 5 und 6 konnten auch in der zweiten Validierungsstudie faktorenanalytisch mit 20 Items bestätigt werden (Varimax-Rotation, Varianzaufklärung 56,48%, KMO 0,820). Die Kategorie WISSENSARBEIT(ER) [W] umfasst die sieben Metaphern „Lehrbuch 1-3“ und „Quelle 1, 2, 4, 5“ ($\alpha = 0,875$), die Kategorie SOZIALE UNTERSTÜTZUNG [SU] die vier Metaphern „Mutter/ Vater 1-4“ ($\alpha = 0,796$), die Kategorie ZIEL-/ LERNERORIENTIERTE LEITUNG [ZOL] die fünf Metaphern „Schiffskapitän“, „Architekt“, „Gärtner“, „Kompass“ und „Dirigent 1“ ($\alpha = 0,675$) und Kategorie DETERMINIERTE UND DETERMINIERENDE TÄTIGKEIT [DD] die vier Metaphern „Diktator“, „Oberleutnant“, „Waschmaschine“ und „Zirkusdompteur“ ($\alpha = 0,736$).

Via Mediasplit konnten einige Beziehungen zwischen den MUL-Kategorien und den faktorenanalytisch geprüften Kategorien von anderen Variablen entdeckt werden: Beispielsweise besteht ein systematischer positiver Zusammenhang zwischen MUL-W und ZO-L/ ZO-AL/ MUS-VA/ MUS-GN/ LoC-Person, zwischen MUL-SU und ZO-AL/ MUS-GN/ LoC-Person/ Berufswunsch (Lehrertätigkeit), zwischen MUL-

ZOL und ZO-L/ ZO-AL/ MUS-VA/ MUS-GN sowie zwischen MUL-DD und ZO-AL/ ZO-VL/ ZO-V/ MUS-VP/ MUS-GN/ LoC-Umwelt. In Bezug auf MUL-DD und dem *Berufswunsch (Lehrtätigkeit)* ist hingegen ein kleiner, signifikant negativer Zusammenhang feststellbar.

Anhand der Ergebnisse zeigt sich, dass das entwickelte Instrument MUL sowohl die Kriterien der Ökonomie (effiziente Messung mit nur 20 Items) als auch die der konvergenten und divergenten Validität erfüllt (siehe hierzu 6.2 im Schlussresümee).

Die Stichprobe von Studie 7 kann ebenfalls nicht als repräsentativ erachtet werden – die in den Studien 1 bis 5 aufgeführten Limitationen zur Zusammensetzung der Probandengruppe treffen auch in dieser Studie zu. Es wurde für die (Sub-)Variablen der *Allgemeinen Zielorientierung [ZO]* (Teil B), der *Metaphern zur Umschreibung der Sicht auf Schüler [MUS]* (Teil F) und der *Lehrtätigkeitsbezogenen Kontrollüberzeugung [LoC]* (Teil H) teilweise bedeutsame Zusammenhänge identifiziert. Die anderen erhobenen Variablen erwiesen sich jedoch nicht als zielführend.

Studie 6 und 7 (zusammengeführt)

Die Datensätze von Studie 6 und 7 wurden in einem letzten Schritt zusammengeführt, da die 20 faktorenanalytisch stabilen Metaphern [MUL] identisch sind (Varimax-Rotation, Varianzaufklärung 57,31%, KMO 0,856, alle Kommunalitäten $\geq 0,400$ mit angemessener Trennschärfe $\geq 0,300$; Dimensionen: W (7 Items) mit $\alpha = 0,891$, SU (4 Items) mit $\alpha = 0,778$, ZOL (5 Items) mit $\alpha = 0,700$ und DD (4 Items) mit $\alpha = 0,736$)²⁷. Zum Vergleich der Probandengruppen wurden die 200 Studierenden selektiert, die gemäß ihrer Aussage im Fragebogen zumindest tendenziell beabsichtigen, den Lehrberuf zu ergreifen.

Signifikante Unterschiede zu den 365 Lehrpersonen konnten in Bezug auf die MUL-Kategorien W (Cohen's $d = 0,668$), ZOL (Cohen's $d = 0,241$) und DD (Cohen's $d = 0,337$) festgestellt werden (berechnet mit www.uccs.edu/~becker/ am 2012-09-20): Bei allen drei Kategorien weisen die Studierenden die höheren Mittelwerte auf, wobei die Differenz bei der Kategorie (1) WISSENSARBEIT(ER) am größten ausfällt. In Bezug auf die Kategorie SU bestehen keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Befragtengruppen.

Allerdings treten wiederum schwache, signifikante Unterschiede auf, wenn den Einschätzungen der 365 Lehrpersonen den aller 317 Studierenden gegenübergestellt werden: In dem Falle liegen die Mittelwerte der Kategorie SU bei den Lehrpersonen höher als bei den Studierenden. Bei der Kategorie (2) SOZIALE UNTERSTÜTZUNG zeigt sich somit wiederum, dass sich die beabsichtigte Berufswahl bei den Studierenden in Einschätzung der „Mutter/ Vater“-Metaphern widerspiegelt.

Ein Variablenmodell zu den beiden Validierungsstudien ist in Anlage VIII und eine Übersicht zu den Entwicklungsschritten der Instrumente MUL und MUS (Studie 1 - 7) ist in Anlage IX dargestellt.

5.2 Das Forschungsprogramm: Zweiter und dritter Abschnitt

Die Umsetzung des zweiten und dritten Abschnitts ist aus Ressourcengründen noch nicht erfolgt. Er ist allerdings von zentraler Bedeutung, da mit Hilfe des entwickelten metaphernbasierten Instruments MUL eine möglichst zuverlässige Prognose von instruktionalen Handlungen erfolgen soll. In einem weiteren, unerlässlichen Schritt sind die daraus resultierenden schülerbezogenen Effekte wie „Lernmotivation und Lernerfolg“ zu prüfen. Im Idealfall wäre es dann nicht mehr erforderlich, eine aufwändige Begutachtung des Unterrichts und eine Erhebung schülerbezogener Daten vorzunehmen. Bei Bedarf könnten demzufolge im Rahmen der Lehrerbildung effizient Maßnahmen ergriffen werden, welche darauf abzielen, die vorliegenden instruktionsbezogenen Kognitionen zu verändern. Die somit eingeleiteten Cognitive Change Prozesse würden dann wiederum zu einer Verbesserung des (zukünftig realisierten) unterrichtlichen Handelns sowie der Lernmotivation und dem Lernerfolg auf Seiten der Schüler beitragen.

²⁷ Das Untersuchungsdesign mit entsprechender Begründung sowie die zusammengeführten Ergebnisse von Studie 6 und 7 werden in dem Working Paper zur Fachtagung EARLI 2013 referiert (Lehmann & Ebner, 2013) (Anlage XII).

6 Schlussresümee

Diese Arbeit basiert auf einer vorgelagerten und fortlaufend ergänzten Erkundung des theoretischen Kontextes und der entsprechenden Veröffentlichungen in dem Feld. Die recherchierten konzeptuellen Beiträge und Reviews weisen teilweise Schwachstellen auf. Beispielsweise erscheint die Kategorisierung im Review von Saban (2006) aufgrund der inhaltlichen Überschneidungen nur bedingt zweckmäßig. Die Auswertung der empirischen Studien ergab, dass vorwiegend mit einem sehr aufwendigen qualitativen Design (vorzugsweise Fallstudien) gearbeitet wird. Zudem wurde kein wissenschaftlich ausreichend validiertes, likert-skaliertes Instrument gefunden, um die instruktionsbezogenen Kognitionen mit Hilfe von Metaphern effizient zu erheben. In einigen Studien werden Beziehungen zu anderen Konstrukten (zumindest in Ansätzen) geprüft bzw. diskutiert. Diese Ergebnisse bildeten einen wichtigen Ideenpool zur Auswahl der Konstrukte, die im eigenen Forschungsprogramm zur Testung der konvergenten und divergenten Validität des MUL-Fragebogens verwendet wurden.

6.1 Prüfung der Thesen

Eingangs dieser Arbeit wurden drei Thesen aufgestellt, die nun einer abschließenden Überprüfung unterzogen werden sollen.

Zu These (1) Kognitionen hinsichtlich der Lehrertätigkeit

- a) bilden sich bereits während der eigenen Schulzeit aus und*
- b) sind (über die Ausbildungszeit hinweg) relativ veränderungsresistent.*

Die erste These kann vorwiegend auf Basis der Literaturanalysen beantwortet werden. In einigen der ausgewerteten empirischen Studien wird erhoben und durch Befunde gestützt, dass sich lehrertätigkeitsbezogene Kognitionen schon während der eigenen Schulzeit ausbilden. Es bestehen Übereinstimmungen zwischen den Einschätzungen von Schülern und Lehrpersonen, aber auch bedeutsame Abweichungen – letzteres könnte an den unterschiedlichen Rollen im Lehr-Lernprozess liegen (siehe hierzu z.B. Askarzadeh Torghabeh, Elahi & Khanalipour, 2009 oder Inbar, 1996). Bezugnehmend auf die „apprenticeship of observation“ nach Lortie (1975) wird mehrfach vermutet, dass die in der eigenen Schulzeit gebildeten Sichtweisen bei der (Weiter-)Entwicklung im Rahmen der Ausbildung zur Lehrperson bedeutsam sind (z.B. de Guerrero & Villamil, 2002; Yilmaz, 2018) und sich zumindest bei einigen (zukünftigen) Lehrpersonen als relativ veränderungsresistent erweisen (z.B. Leavy, McSorley & Boté, 2007; Pitts, 2018). Andererseits gibt es in den eigenen und anderen Studien Hinweise, dass der Arbeitskontext die Metaphernwahl und somit die vorherrschende Sichtweise beeinflussen könnte. In diesem Zusammenhang spielen sowohl die schulartbezogenen Einsatzgebiete (siehe Studie 6) als auch die Spezifika der Studien- bzw. zukünftigen Unterrichtsfächer eine Rolle (z.B. Akçay, 2016; Yuksel, Sutcu & Ozdemir, 2019). In anderen Studien ergibt der Vergleich von Lehramtstudierenden verschiedener Semester, dass sich eine Entwicklung von einer „transmissive educational perspective“ zu einer „constructivist and transformative perspective“ abzeichnet (Martinez de la Hidalga & Villardón-Gallego, 2017). In einigen Studien belegen Erhebungen, dass bei den Probanden eine Präferenz von „Epistemological beliefs“ mit der Ausprägung „Cognitive construction“ vorliegt. Großschedl, Welter & Harms (2018) können in dem Zusammenhang ebenfalls nachweisen, dass die „Gegenposition“ der „Knowledge transmission“ mit dem „pedagogical content knowledge (PCK)“ negativ korreliert.

Um die Voraussetzungen bzw. Bedingungen für die Beibehaltung der eigenen lehrertätigkeitsbezogenen Kognitionen empirisch zu prüfen, wären Längsschnittstudien mit personenbezogenen Fallverfolgungen über Jahre hinweg (Schulzeit → Ausbildung zur Lehrperson mit Studium und Referendariat → Berufseingangsphase) erforderlich. Aus Ressourcengründen konnte ein derart gestaltetes Längsschnittsdesign in diesen Studien und in dem eigenen Forschungsprogramm nicht realisiert werden. Prinzipiell wäre (mit Abstrichen) eine derartige Auswertung der in Rahmen der Arbeit mit Hilfe des Codes denkbar. Zu bedenken ist dabei, dass die Items des MUL-Fragebogens und der anderen erhobenen Variablen mehrfach geändert wurden – daher wurde davon Abstand genommen.

Zu These (2) Kognitionen hinsichtlich der Lehrertätigkeit

- a) fungieren als Wahrnehmungsfilter und*
- b) beeinflussen bzw. steuern sogar das Denken und Handeln.*

In der Literatur und in den eigenen Studien finden sich Belege, die einen Teil der zweiten These stützen: Lehrertätigkeitsbezogene Kognitionen scheinen die Wahrnehmung zu filtern und das Denken zu beeinflussen – schließlich konnten Beziehungen zu anderen Variablen nachgewiesen werden (siehe Erläuterungen in 5.1 und 6.2).

Die Verknüpfung mit unterrichtsbezogenen Handlungen wurde im Rahmen der ausgewerteten Studien nur vereinzelt im Rahmen von Fallstudien (z.B. Mahlios, Massengill-Shaw & Berry, 2010) oder rudimentär via Befragungen (z.B. Wan, Low & Li, 2011) realisiert. Im eigenen Forschungsprogramm konnte dieser Schritt nicht vollzogen werden, da zunächst die Kapazität für die Erstellung eines validen metaphorbasierten Erhebungsinstruments zur Messung der instruktionsbezogenen Kognition benötigt wurde.

- Zu These (3) a) Die Arbeit mit Metaphern könnte im Vergleich zu anderen Vorgehensweisen besser geeignet sein, um die oftmals nur unbewusst vorhandenen Kognitionen hinsichtlich der Lehrertätigkeit zu eruieren,*
b) zur Umschreibung der verschiedenen Facetten der Lehrertätigkeit werden mehrere Metaphern benötigt und
c) Metaphern weisen eine ‚idiosynkratische Natur‘ auf und können daher unter Umständen nur von den Individuen selbst valide gebildet werden.

Die dritte These kann in weiten Teilen durch die Ergebnisse der eigenen Studien gestützt werden. Zum einen haben sich Metaphern als geeignetes Instrument zum Erheben lehrertätigkeitsbezogener Kognitionen erwiesen – inwieweit sie sich besser als andere Instrumente erweisen, müsste jedoch in weiteren Studien überprüft werden.

Des Weiteren werden wie in anderen Studien (z.B. Saban, Kocbeker & Saban, 2007) mehrere Metaphern (z.B. „Quelle“, „Mutter/ Vater“, „Gärtner“, „Oberleutnant“) benötigt, um die verschiedenen Facetten der Lehrertätigkeit angemessen zu umschreiben.

Zudem konnte falsifiziert werden, dass valide Metaphern immer selbst gebildet werden müssen, was fortlaufend (zu) hohe Ressourcen bei der Analyse erfordert. Im Gegensatz zu den ausgewerteten früheren Studien konnte im Rahmen des Projekts durch ein schrittweises Vorgehen somit das zentrale Ziel erreicht werden: Es liegt ein faktorenanalytisch stabiles, likert-skaliertes Instrument vor, mit dem mit Hilfe von Metaphern instruktionsbezogene Kognitionen von Studierenden der Wirtschaftspädagogik der Universität Mannheim und Lehrpersonen an kaufmännischen Schulen in Baden-Württemberg erfasst werden konnten.

Aufgrund der nicht gegebenen Repräsentativität der Probandengruppen sollte in weiteren Studien geprüft werden, inwieweit sich die Ergebnisse an anderen nationalen und internationalen Standorten in Bezug auf ähnliche Zielgruppen (Lehramtsstudierende und Lehrpersonen) replizieren lassen. Auf diesem Wege könnte ebenfalls die These von Saban, Kocbeker & Saban (2007) geprüft werden, wonach kulturbedingte Effekte keine bedeutsame Rolle spielen.

Die Metaphern entsprechen den von der Zielgruppe gebildeten bzw. bewerteten mentalen Modellen, die die Prozesse der Akkommodation und Assimilation nach Piaget (1976) initiieren. Eine idealistische Erhöhung – wie sie Herzog & Makarova (2011) befürchten – erfolgt m. E. nicht, sondern sie können als ein realistisches und die individuelle Entwicklung unterstützendes Leitbild eingestuft werden.

Bezugnehmend auf die Ausführungen in Kapitel 2.1.2 können die gefundenen MUL-Kategorien als kognitive Schemata (vgl. Dutke, 1994) aufgefasst werden: (1) WISSENSARBEIT(ER) [W], (2) SOZIALE UNTERSTÜTZUNG [SU], (3) ZIEL-/ LERNERORIENTIERTE LEITUNG [ZOL] sowie (zumindest ein Stück weit) eine (4) DETERMINIERTE UND DETERMINIERENDE TÄTIGKEIT [DD]. Die drei zuerst genannten Kategorien entsprechen den Kategorien KNOWLEDGE PROVIDER, FACILITATOR/ SCAFFOLDER und NURTURER/ CULTIVATOR, die gemäß von Demir (2018) am häufigsten in den dort ausgewerteten Studien auftauchen. Die vierte Kategorie DD ist unter der Kategorie SUPERIOR AUTHORITY FIGURE ebenfalls in dem Review von Demir (2018) zu finden. In beiden Fällen ist die Häufigkeit des Auftretens geringer.

Die MUL-Kategorien und deren Metaphern bilden folglich eine Essenz, was lehrertätigkeitsbezogene Kognitionen global betrachtet kennzeichnen könnte.

6.2 Prüfung der konvergenten und divergenten Validität

Die konvergente und divergente Validität des entwickelten MUL-Fragebogens wurde durch die Prüfung der Beziehung zu verschiedenen anderen Variablen getestet.

Konvergente Validität

Für die Prüfung der konvergenten Validität wurden das in Studie 3 selbst erstellte Instrument *Metaphern zur Umschreibung der Sicht auf Schüler [MUS]* genutzt – dieses Vorgehen erscheint zweckmäßig, da bei Lehr-Lernprozessen die Lehrperson und die Schüler als Interaktionspartner fungieren und die Sichtweise einer (zukünftigen) (Lehr-)Person möglichst kongruent sein sollte. So zeigt sich bei allen MUL-Kategorien ein substanziell positiver Zusammenhang mit MUS-GN, was dafürspricht, dass alle Kategorien der Lehrertätigkeit auch einen gesellschaftlichen Nutzen evozieren sollen (und umgekehrt). Zudem wurde nachgewiesen, dass die *MUL-Kategorien W und ZOL* mit *MUS-VA* (schwach) positiv korreliert sind – die befragten Studierenden, die Wissensarbeit und ziel-/ lernerorientierte Leitung als wichtiger einschätzen, schreiben den Schülern eher eine aktive Rolle am Lehr-Lernprozess zu. Im Gegensatz dazu wurde ein (schwach) positiver Zusammenhang von *MUL-DD* mit *MUS-VP* ermittelt – den Schülern wird von den befragten Studierenden, die die Lehrertätigkeit eher als determiniert und determinierend ansehen, eher eine passive Rolle im Lehr-Lernprozess zugewiesen.

Einschränkend muss an der Stelle erwähnt werden, dass das Instrument MUS nach (nur) zwei Testläufen weiterer Optimierung bedarf. Zudem erfolgte die Erprobung exklusiv mit Studierenden der Wirtschaftspädagogik an einer Universität. Nach einer weiteren Überarbeitung des MUS-Fragebogens lassen sich vermutlich die nunmehr festgestellten Trends deutlicher abbilden.

Nichtdestotrotz könnten die aufgedeckten Diskrepanzen durch den zu vollziehenden Rollenwechsel der Studierenden (vom Schüler zur Lehrperson, die momentan zugleich selbst Lernende der Lehrertätigkeit sind) und die sich noch in Entwicklung befindliche Lehreridentität bei den Studierenden erklärt werden. Interessant wäre es daher, die überarbeitete Fassung von MUS zusammen mit MUL bereits vollständig ausgebildeten Lehrpersonen vorzulegen.

Divergente Validität

In Bezug auf die divergente Validität wurden auf bereits von anderen Autoren validierte, bei Bedarf geringfügig kontextbezogen modifizierte Instrumente zurückgegriffen. Die Auswertungen zeigen, dass mit MUL ein eigenes Konstrukt erfasst wird: Es werden durch metaphorische mentale Modelle abgebildete instruktionsbezogene Kognitionen offengelegt. Zugleich weist MUL bedeutsame Zusammenhänge mit den motivationsassoziierten Konstrukten *Lehrertätigkeitsbezogene Zielorientierung* (SELLMO – beruflich; übernommene, modifizierte und kontextbezogen erweiterte Items) nach Dickhäuser, Butler & Tönjes (2007) und der *Lehrertätigkeitsbezogenen Kontrollüberzeugung „Locus of control“* (übersetzte Rand-Items) nach Amor et al. (zitiert nach Schmitz & Schwarzer, 2002) auf. Einschränkend ist zu erwähnen, dass die Kategorien von SELLMO nur von einem Teil der Items stabil repliziert werden konnten.

Alle *MUL-Kategorien* in beiden Probandengruppen weisen einen (sehr) schwachen signifikant positiven Zusammenhang mit der *Annäherungsleistungs-Zielorientierung (ZO-AL)* auf. Systematische Unterschiede zwischen den MUL-Kategorien können bei beiden Befragtengruppen insbesondere in Bezug auf die *Lern-Zielorientierung (ZO-L)* und die *Vermeidungs-Zielorientierung (ZO-V)* festgestellt werden. Zum einen erachten Lehrpersonen an beruflichen Schulen bzw. Studierende der Wirtschaftspädagogik, die die Lehrertätigkeit stärker als Wissensarbeit (mit den Facetten Wissensbesitz, -weiterentwicklung, -bereitstellung und -nutzung) einstufen, die persönliche Weiterentwicklung im Sinne eines aus der Unterrichtstätigkeit resultierenden Lernprozesses als wichtig (und umgekehrt) [*MUL-W* ↔ *ZO-L*]. Nur auf diesem Wege erscheint es möglich, sein Wissen fortlaufend auf dem neusten Stand zu halten und somit den Lernenden wiederum die bestmöglichen Voraussetzungen für den eigenen Wissenserwerb bieten zu können. Zum anderen sehen Lehrpersonen an beruflichen Schulen bzw. Studierende der Wirtschaftspädagogik, die die Lehrertätigkeit eher als eine auf strikte Vorgabe von Aufgaben und Verhaltensweisen ausgerichtete Tätigkeit deklarieren, die Minimierung des eigenen Arbeitsaufwands als zentral an (und umgekehrt) [*MUL-DD* ↔ *ZO-V*]. Aus ökonomischen Überlegungen ist diese Sichtweise

insofern nachvollziehbar, dass so dem Minimalprinzip folgend, ein bestimmtes (für die Person unveränderlich erscheinendes) Ziel durch ein möglichst ressourcensparendes Vorgehen (z.B. „Lehrbuch-Unterricht“ oder „Arbeitsordner-Unterricht“ nach dem „Schema F“) erreicht werden könnte.

Bei den Studierenden der Wirtschaftspädagogik wurde zudem mit den beiden „*Locus of control*“-Items erhoben, inwieweit die Befragten in der Rolle als Lehrperson überzeugt sind, dass sie Schüler durch das eigene Handeln beeinflussen können. Studierende der Wirtschaftspädagogik, die die Lehrertätigkeit stärker als Wissensarbeit bzw. soziale Unterstützung einstufen, sind überzeugt, wenn sie sich viel Mühe geben, auch die leistungsschwächsten und unmotiviertesten Schüler zu erreichen (und umgekehrt) [MUL-W/ MUL-SU ↔ LoC-P]. Im Gegensatz dazu sind die Studierenden der Wirtschaftspädagogik, die die Lehrertätigkeit eher als eine auf strikte Vorgabe von Aufgaben und Verhaltensweisen ausgerichtete Tätigkeit betrachten, stärker der Überzeugung, dass sie als Lehrperson die Motivation und Leistung der Schüler nicht viel beeinflussen können, da sie von (anderen) Umweltfaktoren (wie z.B. die Bedingungen im Elternhaus) abhängen (und umgekehrt) [MUL-DD ↔ LoC-U]. Die interne bzw. externe Kontrollzuschreibung der Befragten scheint somit mit der präferierten Umschreibung lehrertätigkeitsbezogener Metaphern zusammenzuhängen. Diese Tatsache müsste sich auch in den gewählten Lehr-Lernarrangements widerspiegeln. Die Lehrpersonen, die mehr Einflussmöglichkeiten sehen, werden vermutlich das erstellte Lernmaterial und ihre Erklärungen differenzierter an die jeweiligen Bedürfnisse ihrer Schüler anpassen. Hingegen sehen Lehrpersonen, die die gegebenen Umweltbedingungen als individuell nicht bzw. kaum änderbar hinnehmen, weniger die Notwendigkeit einer schülerorientierten Gestaltung – so wird wahrscheinlich auf Basis der gegebenen Bildungspläne ein „Standardprogramm“ erstellt, welches ohne umfassende Reflektion und Adaption fortlaufend im Unterricht eingesetzt wird (solange die Vorgaben gültig sind). Die Bezüge zum tatsächlichen Unterrichtsgeschehen konnten allerdings nicht im Rahmen des Projekts geprüft werden, da die Entwicklung des Hauptinstruments im Vordergrund stand. Um den prognostischen Wert und somit den angestrebten Nutzen des Hauptinstruments zu prüfen, sind weitere Studien erforderlich. In diesem Zusammenhang könnten nach Vorlage des MUL-Fragebogens via Dokumentenanalyse von Studierenden oder Lehrpersonen erstellten Unterrichtsmaterialien oder via Live-Beobachtungen bzw. Videoanalysen Unterrichtssituationen ausgewertet werden.

6.3 Diskussion der weiteren Ergebnisse der eigenen Studien, Grenzen und Forschungsdesiderate

Die Prüfung der Beziehungen weiterer Variablen, die als Konvolut die *Berufliche Handlungskompetenz* bilden, sollte in zukünftigen Studien angestrebt werden (vgl. Baumert & Kunter, 2006). Beispielsweise könnten zusammen mit dem MUL-Fragebogen andere Instrumente zur Messung des professionsbezogenen Wissens und Könnens (wie z.B. zur Ermittlung des metakognitiven Wissensstands), Überzeugungen und Werthaltungen (wie z.B. normative Präferenzen) oder selbstregulativen Fähigkeiten (wie z.B. Arbeitsengagement oder Resilienz) getestet werden. Im Rahmen der eigenen Studien wurden zwar vielfältige potenziell assoziierte Variablen erhoben – viele erwiesen sich allerdings nicht als zielführend. Dieser „experimentelle“ Ansatz wurde gewählt, um erste Zusammenhänge zu anderen Variablen aufzudecken. Diese „Schrotschusstaktik“ war zumindest in Bezug auf einige verwandte Konstrukte von Erfolg geprägt. Ein stärker theoriegeleitetes bzw. konstruktanalytisches Vorgehen wäre im Rahmen zukünftiger Studien ratsam. In diesem Zusammenhang könnten die tabellarisch zusammengestellten Studien (siehe Anlage II) und die Auswertung weiterer aktueller Studien in dem Forschungsfeld hilfreich sein.

Zur Erfassung von MUL und weiterer assoziierter Variablen könnten entwicklungsbegleitende Portfolios genutzt werden. Durch die systematische Integration dieser Portfolios und die Verzahnung von Lehrveranstaltungen in verschiedenen Phasen der Lehrerbildung könnten die vielfach geforderten Längsschnittuntersuchungen ermöglicht werden. Auf diesem Wege würde ein konturiertes Bild entstehen, welche mentalen Modelle, assoziierten Überzeugungen und Rollenvorstellungen momentan vorliegen und inwieweit sich die (professionelle) Identität (weiter)entwickelt hat. Momentan liegen nur mehrere „Momentaufnahmen“ einer kleinen Zielgruppe vor, die nicht in ein fortlaufend konzipiertes Lehr-Lernarrangement eingebunden sind: Es wurden lediglich mehrfach Studierenden der Wirtschaftspädagogik an der Universität Mannheim und einmalig Lehrpersonen an neun kaufmännischen Schulen aus zwei Regierungsbezirken des deutschen Bundeslandes Baden-Württemberg befragt. Zudem liegen die

Erhebungen einige Zeit zurück (2007 - 2012). Möglicherweise ändert sich die Einschätzung der Passung der Metaphern im Laufe der Zeit. Aus diesem Grunde können die Ergebnisse nicht als repräsentativ eingestuft werden. Sie bedürfen der Replikation mit (a) aktuell Lehramtstudierenden an unterschiedlichen Standorten sowie Studiengängen und (b) Lehrpersonen an verschiedenen Schularten mit unterschiedlichen Fächern. Im Idealfall sollten die Probanden mit einem Zufallsauswahlverfahren gewonnen werden bzw. eine Vollerhebung stattfinden (Repräsentativität der Stichprobe). Des Weiteren wäre es wünschenswert, nicht nur deskriptive Studien in dem Forschungsbereich durchzuführen.

Im Rahmen von Effektstudien (mit (quasi-)experimentellen Design) wäre im Folgenden zu eruieren, wie sich die Ausprägung des Konstrukts metaphernbasierte, instruktionale Kognitionen in instrukionalen Handlungen (bzw. unterrichtsbezogenen Handlungsmustern) von Lehrpersonen manifestiert und ob eine Erhebung mit dem MUL-Instrument diesbezüglich präzise Prognosen erlaubt. Dabei könnte unter anderem als theoretische Fundierung das *Model of Motivation, Learning and Performance* von Keller (2008) genutzt werden: Neben den personalen Faktoren der Lernenden hängen demnach die Outputs „Anstrengung“, „Leistung“ und deren „Folgewirkungen“ (z.B. die Selbstwirksamkeitserwartung) und die „Zufriedenheit“ der Schüler von den Konstruktionsmerkmalen der Lernumgebung ab, die durch die jeweils agierende Lehrperson bestimmt werden. Bezugnehmend auf die Forschungsarbeiten von Sweller, Kirschner & Clark (2007) und die von ihnen formulierte *Cognitive Load Theory* (Kirschner, Sweller & Clark, 2006) werden insbesondere Lernschwächere überfordert, wenn ihnen keine angemessene Hilfestellung bei komplexen Aufgaben zur Verfügung gestellt wird. Ein dadurch resultierendes mangelndes Kompetenzerleben führt gemäß der *Selbstbestimmungstheorie* von Deci & Ryan (1985) zu einem verminderten Gefühl selbstbestimmt zu handeln und somit zu einer Beeinträchtigung der Lernmotivation (insbesondere, wenn die beiden anderen (Grund-)Bedürfnisse der sozialen Eingebundenheit und des Autonomieerlebens ebenfalls unzureichend erfüllt sind). Die Lehrperson hat die anspruchsvolle Aufgabe bei der Konzeption der Lernumgebung diese Aspekte allumfassend auszutarieren – dies gelingt mehr oder weniger gut, je nachdem wie die Komponenten der Handlungskompetenz bei der jeweiligen Lehrperson ausgeprägt sind.

Wie in anderen Studien (z.B. Saban, Kocbeker & Saban, 2007) konnten personen- bzw. tätigkeitsbedingte Unterschiede festgestellt werden. Im Vergleich zu Lehrpersonen sehen Studierende Metaphern der Kategorie WISSENSARBEIT(ER) als treffender an – dies liegt vermutlich darin begründet, dass von ihnen momentan im Rahmen des Studiums erwartet wird, sich Wissen zu Lehr-Lernprozessen anzueignen und sie sich explizit damit auseinandersetzen. Bei Lehrpersonen hingegen werden Metaphern der Kategorien SOZIALE UNTERSTÜTZUNG und ZIEL-/ LERNERORIENTIERTE LEITUNG am höchsten bewertet, die vermutlich in der alltäglichen Praxis die bedeutsamsten Parameter für einen subjektiv als erfolgreich wahrgenommenen Unterricht sind. Eine „ausgeprägte Zielorientierung“ wird von Seidel et al. (2006, S. 114) als eine bedeutsame Tiefenstruktur im Unterricht identifiziert. Falls sich eine hohe Ausprägung von Zielorientierung nicht nur in der hier gemessenen kognitiven Simulation manifestiert, sondern sich ebenfalls in realen instrukionalen Handlungen zeigt, dann könnten dadurch vor allem kognitive Aspekte des Lernens unterstützt werden (vgl. dazu die Ausführungen von Seidel et al., 2006).

Studierende bzw. Lehrpersonen, die die Lehrertätigkeit eher als DETERMINIERTE UND DETERMINIERENDE TÄTIGKEIT wahrnehmen, beabsichtigen eher nicht den Lehrberuf zu wählen bzw. würden (retrospektiv betrachtet) lieber eine andere kaufmännische Tätigkeit aufnehmen. In anderen Studien treten ebenfalls Metaphern mit einer tendenziell negativen Konnotation hinsichtlich der Lehrperson auf, die u.a. aus negativen Vorerfahrungen (siehe hierzu 6.1, These 1) oder aus als qualitativ geringwertig wahrgenommenen Lehrveranstaltungen resultieren könnten (z.B. Şener, Bulut & Ünal, 2017; Alghbban & Maalej, 2016). Diese negativen Konnotationen sollten im Rahmen der Lehrveranstaltungen gezielt aufgegriffen und (wenn möglich) konstruktiv zur Verbesserung der Lehrerbildung genutzt werden. Tait-McCutcheon & Drake (2016) haben in ihrer Studie die individuelle bildliche Differenzierung der Metapher „jacket“ genutzt, um im Rahmen der Lehrerbildung potenziell entwicklungshemmende Dispositionen aufzudecken. Wegner & Nückles (2015), Lynch & Fisher-Ari (2017) sowie North (2017) haben Metaphern ebenfalls bereits im Rahmen der Lehrerbildung eingesetzt und stufen diese innovative Methode als geeignetes Werkzeug ein, um die lernprozessbezogenen Kognitionen der Lehramtstudierenden angemessen erfassen und steuern zu können. Amin (2015) hat in einem Review analysiert, welche

Verbindungen zwischen „conceptual metaphors“ und „conceptual change“ bestehen. Auf dieser Basis wird diskutiert, welche Konzepte die Studierenden aufweisen, welche Lernhindernisse bestehen und wie förderliche „pedagogical strategies“ gestaltet werden könnten.

Personen, die die Lehrertätigkeit ergreifen möchten bzw. sie erneut als Beruf wählen würden, stufen Metaphern der Kategorie SOZIALE UNTERSTÜTZUNG als treffender ein. Eine stimmige Beziehungsebene stellt bei jeglichen Lehr-Lernprozessen die Grundlage für die erfolgreiche Wissensaneignung durch die Lernenden dar. Diese Personengruppen haben dieses Erfordernis vermutlich (zumindest implizit) erkannt und sind (eher) bereit (oder eben nicht), die „Vater/ Mutter“-Rolle einzunehmen. Speziell in erzieherisch stärker geforderten Einsatzgebieten (wie in der Mittelstufe) haben die dort eingesetzten Lehrpersonen dieses Erfordernis vermutlich verinnerlicht und stimmen daher Metaphern der SU-Kategorie signifikant stärker zu. Dieser Umstand ist vor dem Hintergrund des heterogener werdenden Schülerklientels von besonderer Bedeutung: Aus diesem Grunde wird unter anderem vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg [KMBW] (2013) die verstärkte *Implementierung der individuellen Förderung* an beruflichen Schulen gefordert und ein *Basismodell* zur Verfügung gestellt. Als zentrale Ziele der Umsetzung des Basismodells werden (1) die Persönlichkeitsentfaltung, (2) die Erweiterung der Handlungskompetenz und (3) die selbstständige Steuerung der eigenen Lernprozesse durch den einzelnen Schüler benannt. Das Basismodell der individuellen Förderung umfasst die Handlungsfelder „Beziehungsgestaltung“, die „Pädagogische Diagnose und Förderungsplanung“ und die „Lernzeitgestaltung“. Die Umsetzung der Handlungsfelder erfolgt in Form von Handlungselementen (= einzelne Aktivitäten und Maßnahmen) – im Idealfall sollte dies abgestimmt auf allen drei Handlungsebenen „Lehrende/ Lernende“, „Klasse bzw. Lerngruppe“ und „Schule“ vonstattengehen. Wenn auf der untersten Ebene die Lehrperson allerdings nicht bereit ist, diesen Handlungsfeldern angemessenen Rechnung zu tragen und den dafür notwendigen (Zusatz-)Aufwand zu akzeptieren, dann wird eine entsprechende Gestaltung schülerorientierter effektiver Lernumgebungen nicht möglich sein. Dementsprechend kann eine solche Lehrperson vermutlich nicht die Forderungen von *Hattie's model of Visible teaching – Visible learning* (2009) erfüllen: „[Learning is visible] When teachers see learning through the eyes of the student and When students see themselves as their own teachers.“ (Hattie, 2009, S. 238)

Mit Hilfe von Metaphern können sich (zukünftige) Lehrpersonen ihre lehrertätigkeitsbezogenen Kognitionen veranschaulichen. Das im Rahmen des Projekts erstellte Werkzeug „Metaphern zur Umschreibung der Lehrertätigkeit“ [MUL] könnte dabei das Antizipieren (potenzieller) unterrichtsbezogener Handlungsmuster ermöglichen und auf diesem Wege gleichzeitig durch Reflektionsprozesse zu dessen Veränderung im positiven Sinne beitragen. Darüber hinaus könnte es im Rahmen der Studienberatung vor der Aufnahme eines Masterstudiengangs im Bereich Lehramt und für die Einstellung von Lehrpersonen (insbesondere bei Quereinsteigern oder Seiteneinsteigern) Verwendung finden, damit (nur) die geeigneten Personen den herausfordernden Lehrberuf wählen. Bezugnehmend auf die Ergebnisse des Forschungsprogramms sind lehrertätigkeitsbezogene Kognitionen der Kategorie DETERMINIERENDE UND DETERMINIERTE TÄTIGKEIT als eher entwicklungshemmend einzustufen – dieser Personen-Gruppe sollte zu einer anderen beruflichen Tätigkeit geraten werden. Im Gegensatz dazu ist eine überdurchschnittlich hohe Befürwortung der „Mutter/ Vater“-Metaphern der Kategorie SOZIALE UNTERSTÜTZUNG als positives Signal zu betrachten – diese Sichtweise erweist sich vermutlich als entwicklungsförderlich und diese Personen-Gruppe gilt es für den Lehrberuf zu gewinnen.

7 Literatur

- Aguado, R. M. T., & Moran, T. J. O. (2009). Construction of the Teaching Metaphors Scale. *The Assessment Handbook*, 2, 76-94. ISSN 2094-1412
- Akar, H., & Yildirim, A. (2009). Change in teacher candidates' metaphorical images about classroom management in a social constructivist learning environment. *Teaching in Higher Education*, 14(4), 401-415. doi: 10.1080/13562510903050152
- Akçay, S. (2016). An analysis of teachers' perceptions through metaphors: Prospective Turkish teachers of science, math and social science in secondary education. *Educational Research and Reviews*, 11(24), 2167-2176. doi: 10.5897/ERR2016.3064
- Alger, C. L. (2009). Secondary teachers' conceptual metaphors of teaching and learning: Changes over the career span. *Teaching and Teacher Education*, 25, 743-751. doi: 10.1016/j.tate.2008.10.004
- Alghbaban, M. I., & Maalej, Z. A. (2016). Contradictory Conceptualizations of teachers by Students in the Saudi Context. *Arab World English Journal*, 7(1), 459-475.
- Amin, T. G. (2015). Conceptual Metaphor and the Study of Conceptual Change: Research synthesis and future directions. *International Journal of Science Education*, 37(5-6), 966-991. doi: 10.1080/09500693.2015.1025313
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001) (Eds.). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Armor, D. et al. (1976). *Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools* (REPORT NO. R-2007-LAUDS). Santa Monica, CA: Rand Corporation. (ERIC Document Reproduction Service No. 130 243).
- Arslan, D., & Karatas, Z. (2015). Mirror of Prospective Teacher's Mind: Metaphors. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 197 (2005), 1464-1471. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.07.096
- Askarzadeh Torghabeh, R., Elahi, M., & Khanalipour, S. (2009). Examining Iranian EFL Learners' and Teachers' Beliefs about Teachers Through Metaphor Analysis. *The Iranian EFL Journal*, 5, 115-138.
- Aytan, T. (2014). An Investigation of Metaphors on the Concept of Teacher among Preservice Turkish Teachers. *Revista de cercetare și intervenție socială*, 46, 65-84.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520.
- Beeman, M. (1998). Coarse semantic coding and discourse comprehension. In M. Beeman & C. Chiarello (Eds.), *Right hemisphere language comprehension: Perspectives from cognitive neuroscience* (pp. 255-284). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ben-Peretz, M., Mendelson, N. & Kron, F. W. (2003). How teachers in different educational contexts view their roles. *Teaching and Teacher Education*, 19, 277-290. doi: 10.1016/S0742-051X(02)00100-2
- Black, M. ([1954], 1983). Die Metapher. In A. Haverkamp (ed.), *Theorie der Metapher* (S. 55-79). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Borkenau, P., & Ostendorf, F. (2008). *NEO-FFI: NEO-Fünf-Faktoren-Inventar nach Costa und McCrae*. 2., neu normierte und vollständig überarbeitete Auflage. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Bourdieu, P. (1974). *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Brekke, H. E. (1984). Eine Neueinschätzung der wortbildungstheoretischen Ansätze in Karl Bühlers Sprachtheorie. In A. Eschbach (ed.), *Bühlers Studien* (Band 1) (S. 261-276). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Brickenkamp, R., Schmidt-Atzert, L., & Liepmann, D. (2010). *Test d2 - Revision Aufmerksamkeits- und Konzentrationstest (Manual)*. Göttingen: Hogrefe.
- Bromme, R., & Rambow, R. (2001). Experten-Laien-Kommunikation als Gegenstand der Expertiseforschung: Für eine Erweiterung des psychologischen Bildes vom Experten. In R. K. Silbereisen & M. Reitzle (Hrsg.), *Psychologie 2000* (Bericht über den 42. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Jena) (S. 541-550). Lengerich: Pabst.
- Buchanan, J. (2015). Metaphors as Two-way Mirrors: Illuminating Pre-service to In-service Teachers Identity Development. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(10), 33-50. doi: 10.14221/ajte.2015v40n10.3
- Bühler, K. (1934, 1978). *Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Berlin: Ullstein.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In D. C. Berliner & Calfee, R.C. (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 709-725). New York: Macmillan.
- Clausen, M. (2002). *Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive?. Empirische Analysen zur Übereinstimmung, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 29). Münster u.a.: Waxmann.
- Coenen, H. G. (2002). *Analogie und Metapher: Grundlegung einer Theorie der bildlichen Rede*. Berlin: de Gruyter.
- Daehlen, M. (2005). Change in job values during education. *Journal of Education and Work*, 18(4), 385-400. doi: 10.1080/13639080500327774
- Daehlen, M. (2007). Job values, gender and profession: a comparative study of the transition from school to work. *Journal of Education and Work*, 20(2), 107-121. doi: 10.1080/13639080701314647
- de Guerrero, M. C. M., & Villamil, O. S. (2002). Metaphorical conceptions of ESL teaching and learning. *Language Teaching Research*, 6(2), 95-120. doi: 10.1191/1362168802lr101oa
- de Leon-Carillo, C. (2007). Filipino Pre-service Education Students' Preconceptions of Teacher Roles Viewed through a Metaphorical Lens. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35(2), 197-217. doi: 10.1080/13598660601111224
- Deci, E. L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Demir, Y. (2018). A Meta-summary of the Research on Metaphors Regarding Turkish EFL Teachers' Roles. *Advances in Language and Literary Studies*, 9(2), 65-76.
- Diaz, M. T., Barrett, K. T., & Hogstrom, L. J. (2011). The influence of sentence novelty and figurativeness on brain activity. *Neuropsychologia*, 49, 320-330.
- Dickhäuser, O., Butler, R., & Tönjes, B. (2007). Das zeigt doch nur, dass ich's nicht kann. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, 39(3), 120-126.
- Ditton, H. (2002). Unterrichtsqualität – Konzeptionen, methodische Überlegungen und Perspektiven. *Unterrichtswissenschaft*, 30(3), 197-212.
- Duden (2012). *Metapher*. Verfügbar unter <http://www.duden.de/rechtschreibung/Metapher> [2012-12-31]
- Duru, S. (2015). A Metaphor Analysis of Elementary Student Teachers' Conceptions of Teachers in Student- and Teacher-Centered Contexts. *Eurasian Journal of Educational Research*, 60, 281-300. doi: 10.14689/ejer.2015.60.16
- Dutke, S. (1994). *Mentale Modelle: Konstrukte des Wissens und Verstehens*. Göttingen, Stuttgart: Verlag für Angewandte Psychologie.

- Ebner, H. G. (2010). Konzeptuelle Grundlagen des Managements beruflicher Schulen. In R. Nickolaus, G. Pätzold, H. Reinisch & T. Tramm (Hrsg.), *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 267-280). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ebner, H. G. (2012). Bedingungen der Kompetenzentwicklung. In G. Niedermair (Hrsg.), *Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten* (Schriftenreihe für Berufs- und Betriebspädagogik 6). Linz: Trauner.
- Ehrenfels, C. von (1890, 1974). Über ‚Gestaltqualitäten‘. In F. Weinhandl (ed.), *Gestalthaftes Sehen: Ergebnisse und Aufgaben der Morphologie* (Zum Hundertsten Geburtstag von Christian von Ehrenfels) (S. 11-43). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Elaldi, Ş., & Yerliyurt, N. S. (2016). Preservice preschool teachers' self-efficacy beliefs and attitudes toward teaching profession. *Educational Research and Reviews*, 11(7), 345-357. doi: 10.5897/ERR2016.2648
- Eren, A., & Tekinarslan, E. (2013). Prospective Teachers' Metaphors: Teacher, Teaching, Learning, Instructional Material and Evaluation Concepts. *International Journal of Social Sciences and Education*, 3(2), 435-445. ISSN: 2223-4934 E
- Feldmann, K. (2002). *Professionalisierung und Interprofessionalisierung in den Erziehungswissenschaften*. Verfügbar unter http://klaus.feldmann.phil.uni-hannover.de/imperia/md/content/de/uni-hannover/phil/klaus_feldmann/professionalisierung_im_erziehungsbereich.pdf [2013-01-05]
- Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Fried, L. (2002). *Pädagogisches Professionswissen und Schulentwicklung: Eine systemtheoretische Einführung in die Grundkategorien der Schultheorie*. Weinheim: Juventa.
- Gansen, P. (2008). Vier aus 25? – Vom (Un-)Sinn einer Typologie der Metaphertheorien. *KULT_online*, 15. Verfügbar unter http://kult-online.uni-giessen.de/wps/pgn/home/KULT_online/15-3/ [2012-12-27].
- Gansen, P. (2010). *Metaphorisches Denken von Kindern. Theoretische und empirische Studien zu einer pädagogischen Metaphorologie*. Würzburg: Ergon.
- Giora, R. (1997). Understanding figurative and literal language: The graded salience hypothesis. *Cognitive Linguistics*, 8, 183-206.
- Glucksberg, S., & Keysar, B. (1993). How metaphors work. In A. Ortony (ed.), *Metaphor and Thought* (2. Edition) (pp. 401-424). Cambridge: University Press.
- Gräsel, C., Fußangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisyphos?. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205-219.
- Großschedl, J., Welter, V., & Harms, U. (2018). A new instrument for measuring pre-service biology teachers' pedagogical content knowledge: The PCK-IBI. *Journal of Research in Science Teaching*, 56(4), 402-439. doi: 10.1002/tea.21482
- Guski, A. (2007). *Metaphern der Pädagogik. Metaphorische Konzepte von Schule, schulischem Lernen und Lehren in pädagogischen Texten von Comenius bis zur Gegenwart*. Bern u.a.: Lang.
- Hacker, W. (1992). *Expertenkönnen: Erkennen und Vermitteln* (Band II). Göttingen: Hogrefe.
- Hamilton, E. R. (2016). Picture This: Multimodal representations of prospective teachers' metaphors about teachers and teaching. *Teaching and Teacher Education*, 55, 33-44. doi: 10.1016/j.tate.2015.12.007
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.

- Hattie, J. A. C. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. New York: Routledge.
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (4. überarbeitete Aufl., Schule weiterentwickeln – Unterricht verbessern. Orientierungsband). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Herzog, W., & Makarova, E. (2011). Anforderungen an und Leitbilder für den Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 63-78). Münster u.a.: Waxmann.
- Hossiep, R., & Paschen, M. (2003). *Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung (BIP)*. 2. Auflage. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Inbar, D. E. (1996). The free educational prison: metaphors and images. *Educational Research*, 38(1), 77-92.
- Johnson, M. K. (2001). Change in Job Values During the Transition to Adulthood. *Work and Occupations*, 28(3), 315-345. doi: 10.1177/0730888401028003004
- Kagan, D. M. (1992). Implications of Research on Teacher Belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90.
- Kasoutas, M., & Malamitsa, K. (2009). Exploring Greek Teachers' Beliefs Using Metaphors. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(2), 64-83. doi: 10.14221/ajte.2009v34n2.6
- Keller, J. (2008). An integrative theory of motivation, volition, and performance. *Technology, Instruction, Cognition and Learning*, 6, 79-104.
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why Minimal Guidance During Education Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experimental, and Inquiry-Based Learning. *Educational Psychology*, 41(2), 75-86.
- Klose, P. (1971). Das Rollenkonzept als Untersuchungsansatz für die Berufssituation des Lehrers. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 23, 78-97.
- KMBW - Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2013). *Basismodell zur individuellen Förderung an beruflichen Schulen*. Verfügbar unter http://www.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/dateien/Remote/km/hr_basismodell-indiv-foerderung_online_131014.pdf [2014-01-12].
- KMK – Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder und der Bundesrepublik Deutschland (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004). Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [2013-01-09].
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Toward a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.
- Korthagen, F. A. J., & Lagerwerf, A. (1996). Reframing the relationship between teacher thinking and teacher behaviour: Levels in learning about teaching. *Teachers & Teaching: Theory and Practice*, 2(2), 161-190.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980a). *Metaphors we live by*. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980b). The Metaphorical Structure of the Human Conceptual System. *Cognitive Science*, 4, 195-208.
- Leavy, A. M., McSorley, F. A., & Boté, L. A. (2007). An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of preservice teachers' beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1217-1233. doi: 10.1016/j.tate.2006.07.016

- Leezenberg, M. (2001). *Contexts of Metaphor* (Current Research in the Semantics/ Pragmatics Interface, 7). Amsterdam: Elsevier.
- Lehmann, B. (2009). Unterrichtsmuster und „Engagement“ in der Wirtschaftslehre – erste Überlegungen zu einem Forschungsprojekt. In E. Wuttke, H. Ebner, B. Fürstenau & R. Tenberg (Hrsg.), *Erträge und Perspektiven berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung*. Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (S. 55-66). Opladen & Farmington Hills: Budrich.
- Lehmann, B. (2012a). Entwicklung eines Instruments zur Erfassung unterrichtsbezogener Metaphern. In U. Faßhauer, B. Fürstenau & E. Wuttke (Hrsg.), *Berufs- und wirtschaftspädagogische Analysen: Aktuelle Forschungen zur beruflichen Bildung*. Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (S. 127-139). Opladen & Farmington Hills: Budrich.
- Lehmann, B. (2012b). Capturing Pre-service Teachers' Views of Instructional Activities via Metaphors: Development of a Valid and Reliable Likert Scale-based Instrument. *Proceedings of the 16th Conference of Junior Researchers of EARLI: A Learning Odyssey: Exploring New Horizons in Learning and Instruction*, Regensburg (Germany) (p. 72).
- Lehmann, B., & Ebner, H. G. (2011). „Ein Lehrer ist wie...“: Mit welchen Metaphern umschreiben Studierende der Wirtschaftspädagogik die Tätigkeit von Lehrpersonen?. In U. Faßhauer, J. Aff, B. Fürstenau & E. Wuttke (Hrsg.), *Lehr-Lernforschung und Professionalisierung: Perspektiven der Berufsbildungsforschung*. Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (S. 135-145). Opladen & Farmington Hills: Budrich.
- Lehmann, B., & Ebner, H. G. (2013). Metaphors as tool of inquiry: Detecting the different views of pre-service and in-service teachers. *Working paper of the 15th Biennial EARLI Conference for Research on Learning and Instruction "Responsible Teaching an Sustainable Learning", SIG 11 – Invited Symposium "From student to teacher: Assessing the process and outcomes of learning to teach."*, Munich (Germany).
- Löfström, E., & Poom-Valickis, K. (2013). Beliefs about teaching: Persistent or malleable? A longitudinal study of prospective student teachers' beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 35(2013), 104-113. doi: 10.1016/j.tate.2013.06.004
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher.: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Low, G. (2008). Chapter 12: Metaphor and Education. In R. W. Gibbs (ed.), *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought* (pp. 212-231). Cambridge [u.a.]: Cambridge University Press.
- Lynch, H. L., & Fisher-Ari, T.R. (2017). Metaphor as pedagogy in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 66, 195-203. doi: 10.1016/j.tate.2017.03.021
- Mac Cormac, E. R. (1985). *A Cognitive Theory of Metaphor*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Mahlios, M., Massengill-Shaw, D., & Barry, A. (2010). Making sense of teaching through metaphors: A review across three studies. *Teachers and teaching: Theory and practice*, 16(1), 49-71. doi: 10.1080/13540600903475645
- Martin, N., Yin, Z., & Mayall, H. (2007). The Attitudes & Beliefs on Classroom Control Inventory-Revised and Revisited: A Continuation of Construct Validation. *Journal of Classroom Interaction*, 42(2), 11-20.
- Martínez, M. A., Sauleda, N., & Huber, G. L. (2001). Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 17, 965-977.
- Martinez de la Hidalga, Z., & Villardón-Gallego, L. (2017). Using metaphors to know the conceptions about the teaching profession in initial teacher education. *International Journal of Educational Psychology*, 6(2), 183-208. doi: 10.17583/ijep.2017.2602

- Massengill Shaw, D., & Mahlios, M. (2011). Literacy metaphors of pre-service teachers: Do they change after instruction? Which metaphors are stable? How do they connect to theories?. *Journal of Education for Teaching*, 37(1), 77-92. doi: 10.080/02607476.2011.538274
- Massengill Shaw, D., Barry, A., & Mahlios, M. (2008). Pre-service teachers' metaphors in relation to literacy beliefs. *Teachers and teaching: Theory and practice*, 14(1), 35-50. doi: 10.1080/13540600701837632
- Mayer, R. E. (2008). *Learning and Instruction* (Second edition). Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall.
- Minnaert, A., & Vermunt, J. (2010). Development of self-regulated learning among freshmen: Toward consonant or beyond dissonant learning patterns?. In J. de la Fuente and A. M. A. Eissa (Eds.), *International handbook on applying self-regulated learning in different settings* (pp. 279-297). Almeria, Spain: Education and Psychology I+D+i.
- Mishima, T., Horimoto, A., & Mori, T. (2010). Changes in the images of teaching, teachers, and children expressed by student teachers before and after student teaching. *Psychological Reports*, 106(3), 769-784. doi: 10.2466/PRO.106.3.769-784
- NBPTS – National Board for Professional Teaching Standards (2002). *What Teachers Should Know and Be Able to Do*. Verfügbar unter http://www.nbpts.org/userfiles/file/what_teachers.pdf [2013-01-09]
- Ng, W., Nicholas, H., & Williams, A. (2010). School experience influences on pre-service teachers' evolving beliefs about effective teaching. *Teaching & Teacher education*, 26(2), 278-289.
- Nikitina, L., & Furuoka, F. (2008). "A Language teacher is Like...": Examining Malaysian Students' Perceptions of Language Teachers through Metaphor Analysis. *Electronic Journal of Foreign Language teaching*, 5(2), 192-205.
- Nikitina, L., & Furuoka, F. (2008). Measuring Metaphors: A Factor Analysis of Students' Conceptions of Language Teachers. *Metaphoric*, 15, 161-180.
- North, D. (2017). *Building preservice teacher capacity and professional identity using metaphor and critical reflection as tool to illuminate beliefs, identity and practice*. Thesis for the Award of Doctor of Philosophy, University of Southern Queensland, Australia.
- Oxford, R. L. et al. (1998). Clashing metaphors about classroom teachers: toward a systematic typology for the language teaching field. *System*, 26, 3-50.
- Pajares F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 271-286.
- Piaget, J. (1976). *Äquilibrium der kognitiven Strukturen*. Stuttgart: Klett.
- Pinnegar, S., Mangelson, J., Reed, M., & Groves, S. (2011). Exploring preservice teachers' metaphor plotlines. *Teaching and Teacher Education*, 27, 639-647. doi: 10.1016/j.tate.2010.11.002
- Pitts, W. (2018). Evolution of the personal teaching models of prospective secondary school science teachers as expressed through metaphors. *Cultural Studies of Science Education*, 13(4), 957-982.
- Poom-Valickis, K., Oder, T., & Lepik, M. (2012). Teachers' Beliefs Regarding their Professional Role: A Gardener, Lighthouse or Circus Director?. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 69, 233-241. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.11.404
- Reusser, K., Pauli, C., & Elmer, A. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 478-495). Münster u.a.: Waxmann.
- Richards, I. A. ([1936], 1983). Die Metapher. In A. Haverkamp (ed.), *Theorie der Metapher* (S. 31-52). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Ricœur, P. ([1975], 1986). *Die lebendige Metapher*. München: Fink.

- Rolf, E. (2005). *Metapherntheorien: Typologie, Darstellung, Biographie*. Berlin: de Gruyter.
- Rosean, C., & Florio-Ruane, S. (2008). The metaphors by which we teach: Experience, metaphor, and culture in teacher education. In M. Cochran-Smith (ed.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (pp. 706-731). 3. Edition. New York [u.a.]: Routledge.
- Rumelhart, D. E., Smolensky, P., McClelland, J. L., & Hinton, G. E. (1986). Schemata and sequential thought processes in PDP models. In J. L. McClelland, D. E. Rumelhart, & The PDP research group (eds.), *Parallel distributed processing: Explorations in the microstructure of cognition* (Volume 2: Psychological and biological models) (pp. 7-57). Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Saban, A. (2003). A Turkish profile of prospective elementary school teachers and their views of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19, 829-846. doi: 10.1016/j.tate.2003.03.004
- Saban, A. (2006). Functions of Metaphor in Teaching and Teacher Education: A review essay. *Teaching Education*, 17(4), 299-315.
- Saban, A. (2010). A Turkish profile of prospective elementary school teachers and their views of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19, 829-846.
- Saban, A., Kocbeker, B. N., & Saban, A. (2006). An investigation of the concept of teacher among prospective teachers through metaphor analysis. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 6(2), 509-522.
- Saban, A., Kocbeker, B. N. & Saban, A. (2007). Prospective teachers' conceptions of teaching and learning revealed through metaphor analysis. *Learning and Instruction*, 17, 123-139. doi: 10.1016/j.learninstruc.2007.01.003
- Schaarschmidt, U. (2005). *Halbtagsjobber?: Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (2., neu ausgestattete Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz.
- Schmidt, G. L., & Seger, C. A. (2009). Neuronal correlates of metaphor processing: The roles of figurativeness, familiarity and difficulty. *Brain and Cognition*, 71, 375-386.
- Schmitz, G. S., & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 44) (S. 192-214). Weinheim: Beltz.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (Hrsg.) (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Searle, J. R. (1981). Metaphor. In M. Johnson (ed.), *Philosophical Perspectives on Metaphor* (pp. 248-285). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Searle, J.R. (1982). *Ausdruck und Bedeutung: Untersuchungen zur Sprechakttheorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Seel, N. M. (1991). *Weltwissen und metale Modelle*. Göttingen: Hogrefe.
- Seel, N. M., Darabi, A. A., & Nelson, D. W. (2006). A Dynamic Mental Model Approach to Examine Schema Development in Performing a Complex Troubleshooting Task: Retention of Mental Models. *Technology, Instruction, Cognition and Learning*, 4(3-4), 303-329.
- Seferoğlu, G., Korkmazgil, S. & Ölçü, Z. (2009). Gaining insights into teachers' ways of thinking via metaphors. *Educational Studies*, 35, 323-335. doi: 10.1080/03055690802648135
- Seidel, T., Prenzel, M., Rimmele, R., Schwindt, K., Kobarg, M., Herweg, C., & Dalehefte, I. M. (2006). Unterrichtsmuster und ihre Wirkungen. Eine Videostudie im Physikunterricht. In M. Prenzel & L. Al-lolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule*, 1. Auflage (S. 99-123). Münster, München, Berlin [u.a.]: Waxmann.

- Seifried, J. (2010). Sichtweisen von Lehrkräften an kaufmännischen Schulen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 106(2), 199-219.
- Şener, Z. T., Bulut, A. S., & Ünal, H. (2017). The metaphorical perceptions of students on a teacher-training course towards the concepts of 'teacher' and 'teacher training'. *European Journal of Education Studies*, 3(7), 388-407.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Soltau, A., & Mienert, M. (2009). Teamorientierung und Einstellungen zu Formen der Lehrerkooperation bei Lehrkräften. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 56(3), 213-223.
- Spiewak, T. (2013). Ich bin superwichtig. *ZEIT ONLINE* (Originalquelle: DIE ZEIT, 2, Ausgabe vom 03.01.2013). Verfügbar unter <http://pdf.zeit.de/2013/02/Paedagogik-John-Hattie-Visible-Learning.pdf> [2013-01-14]
- Spinath, B., Stiensmeier-Pelster, J., Schöne, C., & Dickhäuser, O. (2002). *SELLMO: Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation*. 2., überarbeitete und neu normierte Auflage 2012. Göttingen u.a.: Hogreve.
- Squire, L. R. (2004). Memory systems of the brain: A brief history and current perspective. *Neurobiology of Learning and Memory*, 82, 171-177.
- Stringaris, A. K., Medford, N. C., Giampietro, V., Brammer, M. J., & David, A. S. (2007). Deriving meaning: Distinct neural mechanisms for metaphoric, literal, and non-meaningful sentences. *Brain and Language*, 100, 150-162.
- Stronge, J. H. (2007). *Qualities of Effective Teachers* (2nd edition). Alexandria (USA): Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Stryker, S., & Burke, P. J. (2000). The Past, Present, and Future of an Identity theory. *Social Psychology Quarterly*, 63(4), 284-297.
- Sweller, J., Kirschner, P. A., & Clark, R. E. (2007). Why Minimal Guidance During Education Not Work: A Reply to Commentaries. *Educational Psychologist*, 42(2), 115-121.
- Tait-McCutcheon, S., & Drake, M. (2016). If the jacket fits: A metaphor for teachers professional learning and development. *Teaching and Teacher Education*, 55, 1-12. doi: 10.1016/j.tate.2015.12.005
- Terhart, E. (2007). Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung: Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 37-62). Münster: Waxmann.
- Thomas, L., & Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education*, 27, 762-769. doi: 10.1016/j.tate.2010.12.007
- Thomson, M. M. (2016). Metaphorical images of schooling: Beliefs about teaching and learning among prospective teachers from the United States displaying different motivational profiles. *Educational Psychology*, 36(3), 502-525. doi: 10.1080/01443410.2015.1024612
- Tulving, E. (1983). *Elements of episodic memory*. Cambridge: Oxford University Press.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805. doi: 10.1016/S0742-051X(01)00036-1
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Turner, R. H. (1978). The role and the person. *American Journal of Sociology*, 84, 1-23.
- Turner, R. H. (2002). Role Theory. In J. H. Turner (Ed.), *Handbook of Sociological Theory* (pp. 233-254). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

- Vermunt, J. D., & Endedijk, M. D. (2011). Patterns in teacher learning in different phases of the professional career. *Learning and Individual Differences*, 21, 294-302.
- Waggoner, J. E. (1990). Interaction Theories of Metaphor: Psychological Perspectives. *Metaphor and Symbolic Activity*, 5(2), 91-108.
- Wan, W., & Low, G. (2015) (Hrsg.). *Elicited Metaphor Analysis in Educational Discourse* (Metaphor in Language, Cognition, and Communication, Volume 3). Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/milcc.3>
- Wan, W., Low, G. D., & Li, M. (2011). From students' and teachers' perspectives: Metaphor analysis of beliefs about EFL teachers' roles. *System* 39(2011), 403-415. doi: 10.1016/j.system.2011.07.012
- Wegner, E., & Nückles, M. (2015). Training the brain or tending a garden? Students' metaphors of learning predict self-reported learning patterns. *Frontline Learning Research*, 3(4), 95-109. doi: 10.14786/flr.v3i4.212
- Wilbert, J., & Gerdes, H. (2007). Lehrerbild von Schülern und Lehrern: Eine empirische Studie zum Vergleich der Vorstellungen vom idealen und vom typischen Lehrer. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54, 208-222.
- Yesilbursa, A. (2012). Using metaphor to explore the professional role identities of higher education English language instructors. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, 468-472. doi: 10.1016/j.spspro.2012.05.143
- Yilmaz, N. Y. (2018). Students and Teachers' Metaphors about Classroom Teachers. *Journal of Education and Learning*, 7(1), 245-257.
- Yuksel, H. S., Sutcu, O., & Ozdemir, B. (2019). Exploring of Prospective Teachers' Metaphoric Perceptions About the Concepts of "Physical Education Course" and "Physical Education Teacher". *Journal of Education and Learning*, 8(2), 58-68. doi: 10.5539/jel.v8n258
- Zheng, H., & Song, W. (2010). Metaphor analysis in the educational discourse: A critical review. *US-China Foreign Language*, 8(9) (Serial No. 84), 42-49.

8 Anhang

Anhangsverzeichnis

Anhang I	Basisprinzipien wissenschaftlicher Forschung in Anlehnung an die Ausführungen des Committee on Scientific Principles for Education Research	48
Anhang II	Metaphern - Stand der Forschung (Ausgewählte Studien)	51
Anhang III	Eigene Studien 1-7 im Überblick (mit sämtlichen erhobenen Variablen)	145
Anhang IV	Poster JURE 2012: "Capturing Pre-service Teachers' Views of Instructional Activities via Metaphors: Development of a Valid and Reliable Likert Scale-based Instrument"	152
Anhang V	Fragebogen zur Studie 6: Befragung von Lehrpersonen an beruflichen Schulen	154
Anhang VI	Ergebnisse der Befragung des Lehrerkollegiums (Studie 6): Ergebnisbericht für die teilnehmenden Schulen	158
Anhang VII	Fragebogen zur Studie 7: Befragung von Studierenden im FSS 2012	162
Anhang VIII	Validierung des Instruments im Rahmen der Studien 6 & 7: Variablenmodell	176
Anhang IX	Eigene Studien 1-7: Entwicklungsschritte des metaphernbasierten Instruments zur Erfassung instruktionsbezogener Kognitionen	177
Anhang X	Veröffentlichung I <i>Tagungsband zur Herbsttagung 2010 der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Wien</i> „Ein Lehrer ist wie...“: Mit welchen Metaphern umschreiben Studierende der Wirtschaftspädagogik die Tätigkeit von Lehrpersonen?.....	181
Anhang XI	Veröffentlichung II <i>Tagungsband zur Herbsttagung 2011 der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Konstanz</i> <u>Mit Auszeichnung:</u> <u>1. Preis im Rahmen des „Young Researchers-Programms“</u> Entwicklung eines Instruments zur Erfassung unterrichtsbezogener Metaphern .	188
Anhang XII	Veröffentlichung III <i>Working Paper - EARLI 2013, SIG 11 Invited Symposium in Munich</i> Metaphors as tool of inquiry: Detecting the different views of pre-service and in-service teachers	196

Anhang I

Basisprinzipien wissenschaftlicher Forschung in Anlehnung an die Ausführungen des Committee on Scientific Principles for Education Research

bearbeitet von Hermann G. Ebner & Birgit Lehmann (2011)

A – Typen von Forschungsfragen und entsprechende Untersuchungsdesigns

A1 Deskriptive Studien: Beschreiben von Phänomenen und deren Beziehungen [Umfrage, Survey, Fallstudie, Ethnographische Studie]

(a) Erfassen einzelner Phänomene

Beispiele:

- *Im FSS 2009 waren an der Universität Mannheim 326 Studierende für den Bachelorstudiengang „Wirtschaftspädagogik“ und 325 Studierenden für den Diplomstudiengang „Wirtschaftspädagogik“ eingeschrieben.*
- *Eine Befragung an den Schulen in Deutschland, die für den PISA-Test ausgewählt worden waren, ergab, dass in den letzten drei Monaten vor der Erhebung ca. 28 Prozent der Lehrpersonen an Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen hatten.*

(b) Ermitteln von (ungerichteten) Beziehungen zwischen Phänomenen

Beispiele:

- *In Ausbildungsvorbereitungsmaßnahmen münden vor allem Jugendliche ohne Hauptschulabschluss (2004: 84% aller Jugendlichen in diesem Bildungsstatus), mit Hauptschulabschluss (2004: 51,6%) und mit Realschulabschluss (2004: 26,7%). Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen einem (niedrigen) Bildungsstatus und der Wahrscheinlichkeit an Ausbildungsvorbereitungsmaßnahmen teilzunehmen.*
- *In vielen Studien wurde ein positiver Zusammenhang von Lernmotivation und Lernleistung festgestellt.*

A2 Effektstudien: Ermitteln von gerichteten Beziehungen (Ursache → Wirkung) [(„Quasi“)Experimentelle Studie: TG und TG / KG, natürliche vs. nicht-natürliche Gruppen; randomisierte vs. nicht-randomisierte Gruppenbildung; Feldstudie vs. Laborstudie]

(a) Der Existenz einer bestimmten Bedingung kann das Eintreten eines bestimmten Effekts zugeschrieben werden.

Beispiel:

- *Je mehr (gut strukturiertes) Vorwissen Schüler/-innen in einem Fachgebiet haben, desto schneller können sie sich neues Wissen in dem Fachgebiet aneignen.*

(b) Mit der gewählten Maßnahme (Treatment, Intervention) wird der erwartete Effekt erzielt.

Beispiele:

- *Durch die Erstellung eines Portfolios werden Reflexionsprozesse in den Schulpraktischen Studien effektiver angeregt (im Vergleich zu Lerntagebüchern).*
- *Die Teilnahme an einem Training zum Umgang mit Störungen im Unterricht bewirkt eine Erhöhung der Netto-Lernzeit im (nachfolgenden) Unterricht der Lehrperson.*

A3 Theoriegenerierende / -prüfende Studien: Erklären, warum ein Ereignis eintritt / wie ein Prozess abläuft [Model Testing, Design-Studie]

Beispiele:

- *Mentale Repräsentationen: Dual Coding Approach (textliche und bildlich-analoge Codierung im kognitiven Apparat)*
- *Die Wirkung einer Lernumgebung auf die Lernleistung wird durch das 'Engagement' der Lernenden moderiert.*

B – Prüfliste: Standards wissenschaftlicher Forschung

B1 Problemstellung/ Zielstellung/ Forschungsfrage(n)/ Hypothese(n) der Studie

Zu prüfende Indikatoren:

- Die Problemstellung wird klar dargelegt und der Aufbau des Beitrags prägnant geschildert.
- Die Forschungsfrage(n) (FF) / -ziel(e) (FZ) werden explizit angeführt und sind präzise formuliert.
- Die Zielstellung der Studie wird (unmittelbar oder zusätzlich) in Form von Hypothesen (H) präsentiert, die wissenschaftlichen Standards genügen.
- FF / FZ / H sind klar gekennzeichnet und werden als Textblock (z.B. in Form einer Aufzählung) oder verteilt (z.B. bei bestimmten Abschnitten innerhalb der Darstellung des Theorierahmens) präsentiert.

B2 Konzeptuelle Grundlagen: Darstellung des theoretischen Kontexts der Studie

Zu prüfende Indikatoren:

- Die Theorien und / oder Modelle, auf denen die Studie basiert bzw. die sie weiterentwickeln / widerlegen möchte, werden genannt und ausreichend erläutert.
- Der Untersuchungsgegenstand und/ oder alle für die Studie relevanten theoretischen Konstrukte werden umfassend und präzise erläutert.
- Zu jeder einzelnen FF bzw. Hypothese, die durch die Studie beantwortet (geprüft) werden soll, wird der Bezug zum theoretischen Hintergrund erörtert.

B3 Bestimmung der Forschungslücke(n) unter Berücksichtigung von Befunden früherer Forschungsarbeiten

Zu prüfende Indikatoren:

- Es wird explizit auf eine / mehrere Forschungslücke(n) hingewiesen.
- Anhand der Präsentation vorliegender Studien die Lücke präzisiert: Es werden Befunde von Studien mit gleicher / gleichartiger Fragestellung referiert, kritisch gewürdigt und der Beitrag der neuen Studie in Relation zu bereits vorliegenden Studien nachvollziehbar spezifiziert. (Was ist bearbeitet, was noch nicht? Was wird Neues geleistet? Z.B.: Bislang liegen ausschließlich Querschnittanalysen vor, die neue Studie ist als Längsschnitt angelegt; bislang ausschließlich Eigenberichte, in der neuen Studie werden objektive Leistungsmaße eingesetzt; etc.)

B4 Klare und hinreichend detaillierte Beschreibung der Studie

Zu prüfende Indikatoren:

- Die Untersuchungseinheiten (z.B. Studierende, Lehrpersonen oder Unterrichtsstunden) und das Auswahlverfahren [z.B. randomisiert] sind genau beschrieben; die Gewinnungsquote, die Rücklaufquote und die bei der Auswertung ausgeschlossenen Datensätze werden angegeben; (nur) bei mehreren Erhebungszeitpunkten: die Drop-out Rate wird dokumentiert.
- Der Ablauf der Untersuchung wird präzise dargestellt (wann, wo, unter welchen Bedingungen [z.B. authentische Unterrichtssituation oder Laborbedingungen], in welchem zeitlichen Umfang).
- Die eingesetzten Erhebungsinstrumente (z.B. Ratingskalen) und Untersuchungsmaterialien sind (sofern nicht frei zugänglich oder kommerziell) beigefügt oder eine Bezugsquelle wird angegeben.

- Die verwendeten deskriptiven statistischen Prozeduren (z.B. Streuungs- und Lagemaßberechnung oder Korrelationsanalyse) und die inferenzstatistischen Prozeduren (z.B. t-Test für unabhängige Stichproben oder einfaktorielle MANOVA) werden angegeben.
- Ergebnissen sind umfassend und gut nachvollziehbar beschrieben.
- Tabellen (T) / Diagramme (D) sind an geeigneter Stelle dem Text beigelegt, im Text wird präzise darauf verwiesen, sie stellen eine sinnvolle Ergänzung dar und sind gut nachvollziehbar.

B5 Beurteilung der Konzeption der Studie unter Berücksichtigung der Klassifikation der Studie (vgl. auch oben A)

Zu prüfende Indikatoren:

- Das gewählte Untersuchungsdesign (UD) wird nachvollziehbar begründet.
- Interne (innere, internale) Validität der Studie ist gegeben: Ergebnisse sind eindeutig interpretierbar, d.h. das UD ist so konzipiert, dass konkurrierende Erklärungen/ Alternativerklärungen für das festgestellte Phänomen aktuell nicht in Betracht gezogen werden müssen (Kontrolle von Störvariablen).
- Externe (äußere, externale) Validität der Studie ist gegeben: Ergebnisse sind generalisierbar, d.h. bei einer Replikation unter gleichen Bedingungen mit einer anderen Stichprobe treten die gleichen Ergebnisse auf.
- Mit den eingesetzten Erhebungsmethoden (z.B. schriftliche Befragung oder objektiver Leistungstest) können prinzipiell die Informationen gewonnen werden, die zur Beantwortung der Frage(n) benötigt werden.
- Die eingesetzten Erhebungsinstrumente sind gemäß folgenden Gütekriterien auf ihre Tauglichkeit geprüft und diese Ergebnisse werden in der Studie dokumentiert [falls nicht explizit angegeben: was wäre wünschenswert]:
 - Objektivität (z.B. Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität)
 - Reliabilität (z.B. Cronbachs α , Interrater-Reliabilitätskennziffern)
 - Validität (z.B. Inhalts-, Kriteriums- und Konstruktvalidität [ggf. mit konvergenter und divergenter Validität])
- Die verwendeten statistischen Prozeduren entsprechen
 - der Fragestellung (z.B. T-Test für unabhängige Stichproben für den Vergleich von TG und KG hinsichtlich der abhängigen Variablen verwendet) und
 - dem Datentyp (z.B. Chi-Quadrat-Test bei kategorialen [abhängigen] Variablen anwenden) und werden begründet.
- Signifikanzwerte (p) und Effektstärken (d , η^2) werden ermittelt (auch Zahlenangaben vorhanden).

B6 Diskussion (D) der Ergebnisse der Studie

Zu prüfende Indikatoren:

- Ergebnisse werden abschließend prägnant zusammengefasst.
- Interpretationen und ggf. abgeleitete Folgerungen / Handlungsempfehlungen sind umfassend und durchgängig nachvollziehbar ausgeführt: Die Rückbindung an die Problemstellung und die Fachliteratur (inkl. Verweise auf Studien mit ähnlichen oder anderen Ergebnissen) ist erfolgt.
- Die Schwächen / Grenzen der Studie werden offengelegt und erörtert: Die Konzeption und praktische Durchführung der Studie etc. wird kritisch gewürdigt (z.B. Welche Bedingungen bzw. Gegebenheiten könnten dazu führen, dass die Ergebnisse nur begrenzt verwertbar sind?); die Begrenztheiten werden bei der Interpretation der Ergebnisse bzw. bei den auf Basis der Ergebnisse gezogenen Schlüssen/ unterbreiteten Handlungsempfehlungen berücksichtigt.
- Auf Ergebnissen der Studie basierende und nachvollziehbare Vorschläge für Folgestudien werden aufgeführt.

Weitere Indikatoren können zur Messung der Erfüllung des Kriteriums herangezogen werden (gilt für B1 - B6).

Anhang II Metaphern - Stand der Forschung (Ausgewählte Studien)

Hinweis: Die Literaturquellen in der Tabelle wurden aus den jeweiligen Artikeln exzerpiert.

51

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Aguado & Moran	2009	teaching metaphor, teacher-centered, student-centered	Philippinen	QS A3	a b	▪ Lakoff & Johnson (1980): Kognitive Theorie der Metapher ▪ 6-Kategorien-Modell der „teaching metaphors“ nach Alger (2009) ▪ Bezugnahme auf Überzeugungen (Beliefs), die Rolle als Lehrperson und die Profession	▪ Konstruktion einer realia-blen „teaching metaphors scale“ (metaphernbasier-tes Instru-ments zur Messung in-struktionesebe-zogener Kog-nitionen) ▪ Replikation der sechs, konzeptuell gebildeten Kategorien von Alger (2009) mit ei-ner Likert-Skala ▪ Überprüfung der Beziehun-gen zwischen den faktoren-analytisch ge-bildeten Kate-gorien	1. Pretest: 150 Lehrper-sonen (Highschool/ College, 20-35 Jahre, 1-3 Jahre Lehrerfah-rung) 2. Pilottest: 500 Lehrper-sonen („another set“, d.h. nicht die gleiche Pro-banden-gruppe wie beim Pre-test, ggf. aber auch Lehrperso-nen aus Pre-test)	schriftliche Befragung	1. Pretest: 4-stufige Likert-Skala mit 60 Items [10 gebildete Items pro Kategorie nach Alger (2009)] 2. Pilottest: 4-stufige Likert-Skala mit einem neuen Set von 60 Items [10 gebildete Items pro Katego-rie nach Alger (2009), erstellt auf Basis einer Fakto-renanalyse des Pretests] Anmerkung: Nut-zung verschiede-ner Satzanfänge bei der Itemskon-struktion „A teacher is like...“, „Students are like...“, „A stu-dent is like...“	1. Pretest: Die Selektion „guter“ Items und (Vor-) Prüfung der Dimensio-nen erfolgt via einer FAKTO-RENANALYSE und Fit-Indices. 2. Pilottest: ✓ Die sechs Kategorien nach Al-ger (2009) können faktorenanalytisch nicht reliabel repliziert werden. ✓ Eine vier Faktorenlösung [„Teaching as... (1) CHOICE-BASED, (2) STEWARDSHIP, (3) SYSTEM, (4) WORK OF ART“] wird gemäß dem Ellenbo-genkriterium gewählt; nur einige Items haben eine Faktorenla-dung über 0.50, alle Faktoren haben eine niedrige interne Konsistenz ($\alpha < 0.60$) und die ku-mulative Varianzaufklärung be-trägt 20.73. ✓ Partiiell bestehen schwache, sig-nifikante Korrelationen zwis-chen den vier Kategorien nach Aguado & Moran (2009).

Autor	Jahr	Keywords	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Akar & Yildirim	2009	metaphors, classroom management, constructivism, teacher education	Türkei	LS A2 (b)	a b	▪ Vygotsky (2002): sozial-konstruktivistischer Ansatz [kontextabhängige/erfahrungsbasierte (Weiter-)Entwicklung] ▪ Bezugnahme auf die Rolle als Lehrperson	Untersuchung der konzeptuellen Veränderungsprozesse (Conceptual Change) im instruktionsbezogenen (Teil-)Bereich des Klassenmanagements, die durch eine sozial-konstruktivistisch gestaltete Lernumgebung (11-wöchiger Kurs mit Theorie und Praxisteil) evoziert werden, und sich in den metaphorisch geäußerten Reflexionen zeigen	50 von 76, freiwillig teilnehmenden (Lehramt-)Studierenden aus zwei Klassen der Fakultät für Englisch (3. Studienjahr, 37 weiblich und 13 männlich, Abstammung v.a. aus der Unter-/Mittelschicht)	schriftliche Befragung (vor und nach dem Treatment)	jeweils Beantwortung zweier Fragen: 1) „What metaphors or images come to your mind when you think about classroom management?“ 2) “Why do you associate that particular metaphor with classroom management?“	✓ Die 50 gebildeten Metaphern und die codierte Zusammenfassung der Begründungen werden inhaltsanalytisch in fünf Kategorien [„Images of...“ (1) LEADERSHIP AND CONTROL, (2) CARE, (3) DIVERSITY, (4) CHAOS AND UNPREDICTABILITY, (5) GOAL-ORIENTEDNESS] geclustert. Die Validität wird durch einen fachkundigen, externen Auditor gesichert. ✓ <u>Vor</u> dem Treatment äußern die meisten eine traditionelle, lehrerzentrierte Sichtweise hinsichtlich Klassenmanagement, d.h. Disziplin, Regeln, Kontrolle und Macht ausüben werden betont. ✓ <u>Nach</u> dem Treatment behalten die meisten ihre Metapher bei, änderten aber häufig ihre Begründung und integrierten – passend zum Treatment – innovativere, schülerorientiertere Sichtweisen, d.h. eine kooperative Leitungsfunktion und das Berücksichtigen individueller Unterschiede/Bedürfnisse/Lernstile der Schüler werden betont.

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Alger	2009	Teach-er be-liefs, teach-ers' con-cep-tions of teach-ing and learn-ing, teach-ing meta-phors	USA	QS A1 (a/ b) A2 (a)	a b c d	▪ Lakoff & Johnson (1980): Kognitive Theorie der Meta-pher ▪ tabellari-sche Ge-genüber-stellung der Kate-gorien-Mo-delle nach Mahlios & Maxson (1998), Gurney (1995), Martinez et al (2001), Oxfort et al. (1998) und de Guerrero & Villamil (2002) (Fortsetzung)	Ermittlung der (Weiter-)Ent-wicklung der "teachers' con-ceptions of teaching" (inkl. Veränderungen verursachende Faktoren): ▪ Präferenzen zu Beginn der Lehrerausbil-dung vs. mo-mentaner Sta-tus vs. Ideal-vorstellung ▪ fachspezifi-sche und er-fahrungsba-sierte Unter-schiede	110 Lehrper-sonen eines Highschool-Distrikts (68% weib-lich und 32% männlich, 1-36/ Ø 14.86 Jahre Lehrerfah-rung, v.a. aus sub-/ ur-banen Um-feld) [Rücklauf-quote ca. 10%]	schriftliche Befragung (online)	"Prompts": Auswahl der am besten passenden oder Bildung einer eigenen Meta-pher/-kategorie, falls keine der sechs angebote-nen Metapher(kate-gorien) als adä-quat eingestuft wird (inkl. Begrün-dung) Anmerkungen: zu-sätzlich Erhebung verschiedener de-mographischer Va-riablen, nähere In-formationen zu den Items bzw. zur Ge-staltung des Frage-bogens werden nicht dokumentiert	✓ Die 6-Kategorien [„Teaching is ... (1) GUIDING, (2) NU-TURING, (3) MOLDING, (4) TRANSMITTING, (5) PROVI-DING TOOLS, (6) ENGAGING IN COMMUNITY"] sind eine Sy-nopse von fünf bereits existie-renden Kategoriensystemen, (1) – (4) werden zudem als TEA-CHER-CENTERED und (5) – (6) als STUDENT-CENTERED klassifiziert. ✓ Präferenzen zu Beginn der Leh-rerausbildung: 80% TEACHER-CENTERED, mit Abstand am meisten gui-ding. ✓ Momentane Präferenzen: 45% STUDENT-CENTERED, am meisten providing tools, dicht gefolgt von guiding; abge-leitete (signifikante) ‚Verände-rung‘ mit zunehmender Lehrer-fahrung: guiding steigt, enga-ging in community fällt. ✓ Idealvorstellung: Über 50% STUDENT-CEN-TERED, am meisten providing tools, dicht gefolgt von guiding, erheblich mehr engaging in community; abgeleitete (signifi-kante) ‚Veränderung‘ mit zuneh-mender Lehrerfahrung: guiding steigt, engaging in community fällt; weniger als ein Drittel der (Fortsetzung)

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probandenart/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Alger (Fortsetzung)						▪ Bezugnahme auf Überzeugungen (Beliefs), die Rolle als Lehrperson, die Profession und kontextabhängige/erfahrungsbaasierte (Weiter-) Entwicklung					Lehrpersonen mit mehr als 23 Jahre Lehrerfahrung wählen STUDENT-CENTERED Metaphern. ✓ Eine weitere Gegenüberstellung der drei Bezugspunkte wird geliefert. ✓ Es werden keine signifikanten fachspezifischen Unterschiede entdeckt. ✓ Neun Metaphern werden von den Lehrpersonen selbst gebildet, wobei v.a. die Kontextspezifität von Metaphern hervorgehoben wird. ✓ Nur bei rund 20% durchgängig konsistente Metaphernpräferenzen; Veränderung von Beginn zu momentanen insbesondere aufgrund der mangelhaften Vorbereitung der Schüler auf den Unterricht und dessen Motivationsdefiziten, die Umsetzung der Idealvorstellungen verhindern insbesondere die Verhaltensweisen der Schüler und das Curriculum – beispielsweise vorgeschlagene Lösungsansätze sind adressatengerechtere Gruppierung der Schüler und schulklimatische Verbesserungen. ✓ Es werden keine signifikanten fachspezifischen Unterschiede entdeckt. (Fortsetzung)

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Alger (Fortsetzung)											✓ Neun Metaphern werden von den Lehrpersonen selbst gebildet, wobei v.a. die Kontextspezifität von Metaphern hervorgehoben wird. ✓ Nur bei rund 20% durchgängig konsistente Metaphernpräferenzen; Veränderung von Beginn zu momentanen insbesondere aufgrund der mangelhaften Vorbereitung der Schüler auf den Unterricht und dessen Motivationsdefiziten, die Umsetzung der Idealvorstellungen verhindern insbesondere die Verhaltensweisen der Schüler und das Curriculum – beispielsweise vorgeschlagene Lösungsansätze sind adressatengerechtere Gruppierung der Schüler und schulklimatische Verbesserungen.

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/ U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Arslan & Karatas	2015	pedagogical formation, teacher, education faculty	Türkei	QS A1 (a/b)	a b c	▪ Lakoff & Johnson (2005): Kognitive Theorie der Metapher ▪ Bezugnahme auf Überzeugungen (Beliefs), Einschätzungen, unterrichtsbezogene Anschauungen, die Rolle als Lehrperson und erfahrungsbasierte (Weiter-) Entwicklung	Untersuchung und Kategorisierung von Metaphern zu den Konzepten „teacher“ und „pedagogical formation“, die Studierende unterschiedlicher Lehramtsstudiengänge formulieren	178 Studierende unterschiedlicher Lehramtsstudiengänge im Studienjahr 2014-2015 (102 weiblich, 76 männlich) ▪ Gruppe A: 92 in einem Aufbaustudiengang zum Quereinstieg ins Lehramt ▪ Gruppe L: 86 in Lehramtsstudiengängen einer erziehungswissenschaftlichen Fakultät	schriftliche Befragung	Vervollständigen der Satzanfänge 1) „Teacher is like, because“ oder „Teacher is similar to, because“ 2) „Pedagogical formation (educational science courses) is like, because“ oder „Pedagogical formation (educational science courses) is similar to, because“	✓ Die von zwei unabhängigen Ratern inhaltsanalytisch gebildeten Kategorien sind bezüglich ihrer Reliabilität geprüft. ✓ Hinsichtlich des Konzepts „teacher“ werden drei Kategorien bei beiden Probandengruppen gebildet: (1) DISSEMINATING INFORMATION (z.B. sun, book), (2) MOTHER-FATHER (z.B. mother, friend), (3) PIONEER/ LEADERSHIP (z.B. guidance, compass), wobei am meisten Metaphern der Kategorie (1) formuliert werden. Zudem werden zwei unterschiedliche Kategorien gebildet: (4) (a) CONFIDENTIALITY (z.B. angel, family member) [nur Gruppe L] bzw. (4) (b) ALTRUISM (z.B. candle, friend) [nur Gruppe A]. ✓ Hinsichtlich dem Konzept „pedagogical formation“ werden sieben Kategorien bei beiden Probandengruppen gebildet: (1) NECESSITY (z.B. bread-water), (2) INFORMATION SOURCE (z.B. (cook) book), (3) CRITICISM (z.B. empty box/ cube), (4) OBLIGATION (z.B. driving license), (5) PIONEER (z.B. compass), (6) ENLIGHTENMENT (z.B. guiding knowledge/ education program) (7) GIVING MEANING (z.B. cake/ water). (Fortsetzung)

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Arslan & Karatas (Fortsetzung)											Bezüglich der Häufigkeitsverteilung bestehen allerdings Unterschiede: Bei Gruppe L werden die meisten Metaphern den Kategorien (1), (6) und (2) zugeordnet, bei Gruppe A zu (3), (6) und (5). Zudem werden drei unterschiedliche Kategorien gebildet: (8) (a) TOOL (z.B. key) [nur Gruppe L], (8) (b) INCEPTION (z.B. First step of staircase) [nur Gruppe A] bzw. (8) (c) OPPORTUNITY (z.B. chance) [nur Gruppe A]. Die meisten formulieren positiv konnotierte Metaphern. Diese Einstellung erscheint bedeutsam, da aus Sicht der Autoren nur Lehrpersonen effektiven Unterricht anbieten können, die selbst eine qualitativ hochwertige Ausbildung erhalten haben. Insgesamt werden vergleichsweise mehr und verschiedenartige Metaphern zu Konzept „pedagogical formation“ formuliert – die Autoren vermuten, dass das Konzept „teacher“ aufgrund seiner hohen Alltagspräsenz einfacher zu greifen ist.

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Askarzadeh Torghabeh, Elahi & Khanalipour	2009	metaphor analysis, teachers' beliefs, learners' beliefs	Iran	QS A1 (a/b)	a b c (f)	▪ Lakoff & Johnson (1980): Kognitive Theorie der Metapher ▪ „Kachru's concentric model“ bzgl. der Einschränkung der Unterrichtsfreiheit durch externale Faktoren in verschiedenen Ländern ▪ Bezugnahme auf Überzeugungen (Beliefs), die Rolle als Lehrperson und die professionelle Identität	▪ Erfassung der metaphorisch gemessenen Überzeugungen, die Englischlehrer im Iran hinsichtlich ihrem Sprachunterricht haben, und Analyse der Übereinstimmungen mit den Überzeugungen der Schüler/-innen hinsichtlich deren Verwirklichung in der Unterrichtspraxis	47 Lehrpersonen verschiedener privater Sprachschulen (Engischlehrer, 32 weiblich und 15 männlich, 1-15 Jahre Lehrererfahrung, 31 Bachelor- und 16 Masterabschluss) und deren Schüler/-innen [S]	schriftliche Befragung und ergänzend Interviews	1. Fragebogen [→ LP] - demographische Variablen - bis zu drei Vervollständigungen des Satzanfangs „A good teacher is like...“ 2. Fragebogen [→ S] via Interviews gewonnene Charakteristika/ instruktionsbezogene Handlungsweisen von Lehrpersonen, die jeweils einer der neun gebildeten Metaphernkategorien zugeordnet werden (Fortsetzung)	✓ Die Metaphern werden inhaltsanalytisch sechs Kategorien zugeordnet (angewendete Prüfverfahren sind nicht dokumentiert): (1) PROVIDER OF KNOWLEDGE, (2) FRIEND, (3) ORGANIZER, (4) NURTURER, (5) SPIRITUAL LEADER, (6) ENTERTAINER, (7) PARENT, (8) COUNSELOR, (9) INNOVATOR. Die jeweiligen assoziierten Konzepte des Unterrichtens [“Teaching is...“], des Lernenden [“Learning is...“] und des Lernprozesses [„Learning is...“] sind spezifiziert. ✓ Männliche Lehrpersonen haben keine Metaphern zu Kategorie (3) und (9) formuliert. ✓ Mehr als 80% der Lernenden weisen der Kategorie (1) und über 65% der Kategorie (2) eine Priorität von 9 oder 10 zu. ✓ Zwischen den Überzeugungen der Lehrpersonen und der Lernenden besteht eine weitgehende Übereinstimmung. Eine Diskrepanz bezüglich der von den Lernenden berichteten Unterrichtspraxis wird bei Lehrpersonen festgestellt, die Metaphern aus der Kategorie (4), (5), (7), (8) und (9) formulieren.

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Askarzadeh Torgha-beh, Elahi & Khanalipour (Fortsetzung)										3. Fragebogen [→ S] 11-stufige Ratingskala [0-10] zur Einschätzung, welche der Metaphernkategorien eine Lehrperson am besten beschreiben [Mehrfachvergabe der gleichen Punktzahl ist erlaubt] Interviews, um die Gründe der Metaphernwahl und assoziierte Charakteristika/ instruktionsbezogene Handlungsweisen von Lehrpersonen näher zu eruieren [nähere Informationen werden nicht dokumentiert]	

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Aytan	2014	pre-service Turkish teachers, concept of teacher, metaphors, education, student, teacher	Türkei	QS A1 (a/b)	a b	▪ Lakoff & Johnson (1980): Kognitive Theorie der Metapher ▪ Bezugnahme auf die Rolle als Lehrperson, Metaphern als Brücke von Wissen zu Emotionen und erfahrungsbasierte (Weiter-) Entwicklung	Untersuchen der Sichtweisen von (Lehramt-) Studierenden hinsichtlich ihrem „concept of teacher“	114 (Lehramt-)Studierende der Fakultäten für Türkische Sprache aus einer staatlichen und zwei privaten Universitäten in Istanbul (Erstsemester, 56.14% weiblich und 43.86% männlich)	schriftliche Befragung	Vervollständigung des Satzanfangs „A teacher is like..., because...“	✓ 42 verschiedene, valide Metaphern (Top 10: 1. candle, 2. mother, 3. mirror, 4. gardener, 5. sculpture, 6. light, 7. book, 8. compass, 9. sun, 10. family) werden gebildet. ✓ Die Metaphern werden inhaltsanalytisch in einem sechsschrittigen Auswertungsverfahren vier Kategorien [„Teacher as... (1) EXAMPLE OF LOVE AND SACRIFICE (22,09%), (2) SOURCE OF INFORMATION (31.40%), (3) MENTOR AND GUIDE (25.58%), (4) MOLDER (20.93%)“] zugeordnet, deren Reliabilität und Validität geprüft wird und als ausreichend eingestuft werden kann. (1), (2) und (4) spiegeln eine traditionelle Sichtweise wider, eine modernere Sichtweise findet sich somit nur in etwas mehr als einem Viertel der Metaphern. ✓ Es wird auf ähnliche Kategorien in anderen aktuellen Studien aus der Türkei wie Tasdemir & Tasdemir (2011) [(1) PROTECTOR AND ASSURING, (2) SOURCE AND PROVIDER OF INFORMATION, (3) GROWER, (4) MECHANICAL BEING] oder Aslan (2013) [PERSONAL GROWTH und PROVIDER OF INFORMATION] verwiesen.

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Ben-Peretz, Mendelson & Kron	2003	professional self-image, teaching context, picture metaphors	Israel	QS A1 (a/b) A2 (a)	a c d	▪ Bandura (1977): "social learning theory" mit Verweis auf "sense of efficacy" ▪ Bezugnahme auf Überzeugungen (Beliefs), die Rolle als Lehrperson und die professionelle Identität	Ermittlung der „Self-images“/ Sichtweisen (Perceptions) bzgl. der "professional identity/ role" und dessen Zusammenhang mit dem Arbeitskontext der Lehrpersonen	60 Lehrpersonen, jeweils 30 in ▪ leistungsstarken ▪ leistungsschwachen Klassen	Interview	Stimulus: 7 metaphorische Illustrationen [Karikatur von Berufen], die passendste Abbildung in Bezug auf das Selbstbild auswählen und Parallelen erläutern, Frage nach Alternativen	✓ Tierpfleger wird am häufigsten gewählt, gefolgt von der Metapher Dirigent und Ladenbesitzer. ✓ Nicht bzw. weniger ausgesucht wird Puppenspieler, Entertainer, Richter & Dompteur; die Nichtwahl von metaphorischen Abbildungen wird als ebenso wichtige Aussage deklariert. ✓ Lehrpersonen leistungsstarker Klassen präferierten die Metapher Dirigent, wohingegen sich Lehrpersonen leistungsschwacher Klassen mit der Wahl des Tierpflegers wohl vor allem mit der umsorgenden Aufgabe identifizierten. ✓ Das Bildungsniveau der Lehrpersonen könnte die Ergebnisse beeinflusst haben, da verhältnismäßig viele Lehrpersonen leistungsstarker Klassen einen akademischen Abschluss aufweisen (im Gegensatz zu Lehrpersonen leistungsschwacher Klassen).

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/ U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Bu- chanan	2015	'praxis shock', meta-phors to re-veal teacher's views and problems in the early years, 'locus of pedagogy', 'de-gree of agency / effi-cacy'	Aus-tralien	QS A1 (a/ b)	a b	▪ Bandura (2001): Sozial-kognitive Theorie – „agency“/ „locus of control“ ▪ Tschan-nan-Moran & Johnson (2011), Cakiroglu, Capa-Ay-din & Hoy (2012): Selbstwirk sam-keitser-wartungen („percep-tions of self-effi-cacy“) ▪ Bezug-nahme auf Überzeu-gungen (Beliefs), die Rolle als Lehr-person, (Fortset-zung)	Erfassung der Veränderung der Sichtweisen beim Übergang in die Praxis-phase des Leh-rerberufs („Pra-xisschock“) mit Hilfe von Meta-thern, um opti-male Bedingun-gen zur Initiie-rung effektiver instruktionaler Handlungen und zur Förde-rung der Ar-beitsmoral von Lehrpersonen bereitzustellen	eine Kohorte von (Lehr-amt-)Studie-rende im dritten von vier Ausbil-dungsjahren für das Lehr-amt an Schulen der Primarstufe in Australien	schriftliche Befragung	Aufforderung, auf einem leeren Blatt Papier (im A4-For-mat) in einer selbstgewählten Form mit einer Me-tapher ihr Selbst-bild in Bezug auf ihre Tätigkeit als Lehrperson wieder-zugeben	✓ 34 Metaphern werden in Form einer Zeichnung, einer Formu-lierung oder in einer Kombina-tion von beidem angeboten. ✓ Von den 25 verschiedenen Me-taphern werden einige mehrfach verwendet: gardener (5x), light-house (2x), mother/ mum (1x each), nurse (2x), parrot (2x) und performer (2x). ✓ Die 25 Metaphern werden durch zwei fachkundige Rater einem von vier Quadrant zugeordnet, wobei sich die Zuweisung bei vier Metaphern aufgrund des-sen subjektiven Interpretierbar-keit als schwierig herausstellte und im Rahmen von nachge-schalteten Interviews weiter eru-iert werden sollte: 18 „TEACHER-CENTERED, low AGENCY AND EFFICACY (low control over their circum-stances, including the outco-mes of their teaching)“ [davon 4 nicht eindeutig zuordenbar], 6 „ TEACHER-CENTERED, high AGENCY AND EFFI-CACY“, 3 „ LEARNER-CEN-TERED, low AGENCY AND EFFICACY“, 0 „LEARNER-CENTERED, high AGENCY AND EFFICACY“. Die lehrer-zentrierte Unterrichtsführung und die geringe (Fortsetzung)

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Bu- chanan (Fortsetzung)						die professionelle Identität und kontextabhängige/ erfahrungsbasierte (Weiter-) Entwicklung					Kontrollierbarkeit der äußeren Gegebenheiten/ Ergebnisse der Lehrertätigkeit dominieren.

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
de Guerrero & Villamil	2002	-	USA (Puerto Rico)	QS A1 (a)	a b	▪ Lakoff & Johnson (1980): Kognitive Theorie der Metapher ▪ Vygotsky (1978): sozial-kultureller Ansatz [kontextabhängige/erfahrungsbasierte (Weiter-)Entwicklung] ▪ Bezugnahme auf Überzeugungen (Beliefs) und die Rolle als Lehrperson	Untersuchung in welchem Ausmaß eine Gruppe von Sprachlehrern (ESL teacher) Metaphern formulieren und inwiefern sie zur Konstruktion eigener unterrichtsbezogener Überzeugungen verwendet werden (Bezugnahme auf die Basiskonzepte von „ESL teaching and learning“)	22 Teilnehmer/-innen eines Workshops mit dem Titel „Teachers' Beliefs about the Teaching of ESL: What Their Metaphors say“ (6 männlich, 16 weiblich; unterschiedliche Unterrichtserfahrung von 1 bis über 15 Jahren; unterschiedliche Abschlüsse und schulische Einsatzbereiche → aufgrund des kleinen Samples können keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden)	schriftliche Befragung	Arbeitsblatt auf dem ein „Prompt“ vervollständigt werden sollte, welches am besten repräsentiert, wie sie sich selbst sehen: „An ESL teacher is like...“ → Diskussionsbasis für den weiteren Workshop (Identifikation der enthaltenen Bezugspunkte, Reflexion zugrundeliegender Theorien und Erkundung der Implikationen für die Berufspraxis)	✓ 28 Metaphern (drei Teilnehmer verfassten mehr als eine Metapher vor dem Workshop, ein Teilnehmer hat eine Metapher am Ende des Workshops ergänzt) werden inhaltsanalytisch in neun Kategorien geordnet: (1) CO-OPERATIVE LEADER (N=6), (2) PROVIDER OF KNOWLEDGE (N=6), (3) CHALLENGER/ AGENT OF CHANGE (N=6), (4) NURTURER (N=4), (5) INNOVATOR (N=2), (6) PROVIDER OF TOOLS (N=1), (7) ARTIST (N=1), (8) REPAIRER (N=1), (9) GYM INSTRUCTOR (N=1). (ESL)Unterricht enthält verschiedene Facetten mit vielfältigen Überschneidungen und Unschärfen, die nur mit hohem Aufwand decodiert werden können. ✓ Am meisten werden Metaphern mit einem „klassischen“ Rollenverständnis formuliert, hinsichtlich der zugrundeliegenden Theorien wird von den Teilnehmern nur auf Krashen's Model und Vygotsky explizit Bezug genommen. ✓ Es wird vermutet, dass der Prozess „apprenticeship of observation“ (Lortie, 1975) und der Reflexion bei der <i>(Fortsetzung)</i>

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
de Guerrero & Villamil (Fortsetzung)											(Weiter-)Entwicklung der instruktionsbezogenen Kognitionen eine bedeutsame Rolle spielt. ✓ In Anlehnung an Tobin (1990) wird geschlussfolgert, dass jede Lehrperson über ein Repertoire an Metaphern verfügen sollte, die in Abhängigkeit der vorliegenden Unterrichtsbedingungen angewendet werden können. Es wird nur erhoben, was Lehrpersonen sagen, nicht was sie tun – unklar bleibt auch aus Sicht der Autoren, wie deren Verhalten im Klassenzimmer aussieht und inwieweit die Metaphern mit deren Unterrichtspraxis in Beziehung stehen.

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
de Leon-Carillo	2007	pre-service teachers' preconceptions, mental models and schema of teaching, metaphoric images	Philippinen	QS A1 (a)	a b	▪ Lakoff & Johnson (1999): Kognitive Theorie der Metapher ▪ Bezugnahme auf Überzeugungen (Beliefs), das Selbstbild („self-image“) bzgl. ihrer Rolle als Lehrperson und kontextabhängige/erfahrungs-basierte persönliche sowie gruppenbezogene (Weiter-) Entwicklung	Identifikation und Kategorisierung von Metaphern, die (Lehramt-)Studierende zur Beschreibung von Unterricht verwenden Diskussion, welche Auswirkungen diese Vor-konzepte auf Lehr-Lernprozesse während der Lehrerausbildung haben können und wie darauf aufbauend das Curriculum für die Lehrerausbildung effektiver gestaltet werden könnte	125 (Lehramt-)Studierende im 1. bzw. 2. Ausbildungsjahr an einer Universität auf den Philippinen (59.5% weiblich und 40.5% männlich; Alter: 17-19 Jahre)	schriftliche Befragung	Aufforderung, auf einem leeren Blatt Papier, ein Bild zu zeichnen und zu kommentieren, welches ihre Vorstellung repräsentiert, was eine Lehrperson kennzeichnet („their ideas on what a teacher is“)	✓ Metaphorische Bilder und dazu geäußerte Statements werden inhaltsanalytisch in fünf Kategorien und assoziierten Bedeutungen geordnet: (1) KNOWLEDGE SOURCE (provides illumination, writes on blank pages/ space, gives information, transfer/ transmits contents to others), (2) DIRECTION SETTER (gives sense of direction), (3) CHARACTER FORMATOR (guides form and shape), (4) CHANGE AGENT (change in learning status, change in perspective about the self, change in strength and endurance, change toward maturity, change in thinking style), (5) LEARNER (shows flexibility, needs constant training, undergoes growth and change). ✓ Verwendete Metaphern sind vorwiegend INSTRUCTIVIST/TEACHER-CENTERED, einige hingegen CONSTRUCTIVIST/LEARNER-CENTERED. ✓ Kulturelle und bildungspolitische Bedingungen sowie die Erfahrungen während der eigenen Schullaufbahn werden als Ursache für die vorherrschende lehrerzentrierte Sichtweise erachtet. (Fortsetzung)

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
de Leon-Carillo (Fortsetzung)											✓Die Überprüfung der (vorbildlichen) Gestaltung der Lehrerausbildungsprogramme und dessen Effektivität hinsichtlich der Evokation einer lernerzentrierten Sichtweise wäre aus Sicht des Autors erforderlich.

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Duru	2015	teacher education, student teachers' beliefs, teaching metaphors, educational approach	Türkei	QS A1 (a)	a b c	„teacher-centeredness“ vs. „student-centeredness“ - Bezugnahme auf Überzeugungen (Beliefs), (Vor-) Konzepte, die Rolle als Lehrperson und erfahrungsbasierte (Weiter-) Entwicklung	Erkunden, welche instruktionsbezogenen Überzeugungen und Konzepte Lehramtstudierende der Primarstufe haben und ob die Kategorien „teacher-centeredness“ und „student-centeredness“ korrekt zugeordnet werden können	267 Lehramtstudierende der Primarstufe an einer Universität in der Türkei im Studienjahr 2012-2013 (196 weiblich, 71 männlich; 73 im 1. Studienjahr (Sj1), 83 im 2. Studienjahr (Sj2), 53 im 3. Studienjahr (Sj3) und 58 im 4. Studienjahr (Sj4); im Alter von 18 – 43 Jahren, Altersdurchschnitt 20,61 Jahre)	schriftliche Befragung	Fragebogen mit zwei Teilen 1) Demographische Daten wie Geschlecht, Alter und Studienjahr 2) vier offene Fragen, bei denen die Probanden eine Metapher zur Charakterisierung einer Lehrperson formulieren, darauf basierend die Rolle der Lehrperson und der Lernenden erklären und einer der beiden Kategorien „teacher-centeredness“ oder „student-centeredness“ zuordnen sollen	✓ Die Probanden formulieren 113 verschiedene Metaphern (Top 4: compass, sun, light, mother and father), die inhaltsanalytisch von zwei unabhängigen Ratern wie folgt geordnet werden: 99 als TEACHER CENTERED (85,7%, N=227), 9 als STUDENT CENTERED (4,1%, N=11) und 23 als MIXED (10,1%, N=29). ✓ Innerhalb der TEACHER CENTERED Metaphors werden auf Basis der Inhaltsanalyse fünf verschiedene Subkategorien identifiziert, die in unterschiedlicher Weise bei den Metaphern kombiniert werden: Teacher as (1) CULTURAL TRANSMITTER, (2) SOCIAL OR BEHAVIORAL ENGINEER OR CONTROLLER, (3) MOLDER, (4) KNOWLEDGE GIVER und (5) PATHFINDER. ✓ Innerhalb der STUDENT CENTERED Metaphern können basierend auf der Inhaltsanalyse zwei Subkategorien gebildet werden: Teachers as (1) LEARNERS und (2) FACILITATORS OF STUDENT LEARNING AND DEVELOPMENT. ✓ Als ein bedeutsames Ergebnis erachten die Autoren, dass einige Metaphern aufgrund ihrer <i>(Fortsetzung)</i>

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Duru (Fortsetzung)											unterschiedlichen Erklärungen in verschiedenen (Sub-)Kategorien zu finden sind. Gemäß der geforderten Selbsteinschätzung deklarieren die Probanden die eigenen Metaphern folgendermaßen: 26,2% (N=70) als TEACHER CENTERED, 61% (N=163) als STUDENT CENTERED und 12,7% (N=34) als MIXED. Eine Feinanalyse ergibt, dass sich die falschen Zuordnungen von Seiten der Probanden exklusiv auf die Kategorie STUDENT CENTERED beziehen. Insbesondere die Befragten aus dem 1. Studienjahr können nicht klar die beiden Kategorien unterscheiden. Darüber hinaus bestehen bei den Studierenden aus allen Studienjahren ebenfalls falsche Vorstellungen in Bezug auf schülerorientiertes Führungsverhalten (besonders stark ausgeprägt im Sj2) und aktives Lernen von Schülern. Die Autoren schlagen daher als Handlungsoption für Lehramtsausbilder vor, durch die Bereitstellung verschiedener Materialien, die Nutzung und Diskussion unterschiedlicher Lehr-Lernmethoden und Arbeitsaufgaben die Lehramtstudierenden (Fortsetzung)

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Duru <i>(Fortsetzung)</i>											schülerorientierte Ansätze im Rahmen des Lehramtstudienprogramms selbst erleben zu lassen und sie somit zugänglich für die Gestaltung eigener Lehr-Lernarrangements zu machen – ohne dieses Vorgehen und der Reflektion von stereotypen Rollenvorstellungen sei es wenig wahrscheinlich, dass eine schülerorientierte Sichtweise in den Schulen gelebt wird.

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Elaldi & Yerli-yurt	2016	self-efficacy beliefs, attitude, teaching profession, pre-service pre-school teachers, metaphor	Türkei	QS A1 (a/b)	a b c e	- Bandura (1986, 1989): „concept of self-efficacy based on the Social Learning Theory“ - Bezugnahme auf Überzeugungen (Beliefs), Einstellungen, die Rolle als Lehrperson und erfahrungsba-sierte (Weiter-) Entwicklung	Erkunden, wie stark bei Lehr- amtstudieren- den der Vor- schulpädagogik die Selbstwirk- samkeitserwar- tung ausge- prägt ist und welche Einstel- lungen sie hin- sichtlich des Lehrberufs auf- weisen Ermittlung der geschlechts- und studienfort- schrittsbezoge- nen Unter- schiede bezüg- lich der beiden Konstrukte Prüfen, ob zwi- schen den bei- den Konstruk- ten signifikante Beziehungen bestehen (Fortsetzung)	Zielgruppe waren 855 Lehramtsstu- dierenden der Vor- schulpäda- gogik an ei- ner Universi- tät in der Türkei im Studienjahr 2015-2016: Quantitative Daten liegen von 407 Pro- banden vor (davon 333 weiblich): 96 aus dem 1. Studien- jahr (Sj1), 79 aus dem 2. Studienjahr (Sj2), 85 aus dem 3. Stu- dienjahr (Sj3) und 147 aus dem 4. Studien- jahr (Sj4) [Teil (1), (2) und (3)] (Fortsetzung)	schriftliche Befragung	Fragebogen mit vier Teilen: (1) Demographi- sche Daten wie Geschlecht und Studienjahr (2) „Preschool Tea- chers' Self-Efficacy Beliefs Scale“ ent- wickelt von Tepe & Demir (2012): 37 Items mit einer fünfstufigen Likert- Skala ($\alpha=.91$), ein- dimensional (3) „The Teaching Profession Attitude Scale“ entwickelt von Cetin (2006) 35 Items mit einer fünfstufigen Likert- Skala ($\alpha=.83$), mit den drei Subskalen Love, Value und Harmony (Fortsetzung)	✓ Die Selbstwirksamkeitserwar- tungen erreichen mit einem Mit- telwert von 4,25 das „Comple- tely Agree Level“ und die Ein- stellungen hinsichtlich des Lehr- berufs mit einem Mittelwert von 4,02 das „Agree Level“ (Mittel- werte der Subskalen: Love 3,92, Value 4,48 und Harmony 3,74). ✓ Die weiblichen Probanden ha- ben bei allen (Sub-)Skalen ei- nen höheren Mittelwert. Aller- dings sind die mit einem t-Test gemessenen Unterschiede nur für die Subskala Harmony signi- fikant. ✓ In Bezug auf den Studienfort- schritt können mit einer Avova ebenfalls nur signifikante Unter- schiede bei der Subskala Har- mony festgestellt werden: Die Probanden aus dem 3. Studien- jahr stimmen diese Items mehr zu wie die aus dem 1. Studienjahr. ✓ Eine Korrelationsanalyse ergibt signifikante Werte zwischen den Konstrukten Selbstwirk-sam- keitserwartung und den Einstel- lungen hinsichtlich des Lehrbe- rufs ($r=.126$) – das Niveau stu- fen die Autoren mit Bezug- nahme auf die Konventionen von Matthews et al. (2012) als [sehr] klein ein. (Fortsetzung)

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Elaldi & Yerli-yurt (Fortsetzung)							Erheben, mit welchen metaphorischen Vorstellungen die Probanden den Lehrberuf umschreiben	Qualitative Daten liegen von 278 Probanden vor (davon 232 weiblich): 77 aus dem 1. Studienjahr (Sj1), 52 aus dem 2. Studienjahr (Sj2), 61 aus dem 3. Studienjahr (Sj3) und 88 aus dem 4. Studienjahr (Sj4) [Teil (4)]		(4) Vervollständigen des Satzes „Teaching Profession is like a/ an because“	✓ Von 278 der Probanden werden 75 verschiedene valide Metaphern formuliert, die inhaltsanalytisch von zwei unabhängigen Experten in neun Kategorien geordnet werden: Teaching profession as (1) A LOVED AND RESPECTED CAREER (N=63, 6 Metaphern wie z.B. motherhood), (2) TRANSMISSION OF KNOWLEDGE (N=52, 9 Metaphern wie z.B. book), (3) GUIDING (N=22, 11 Metaphern wie z.B. compass), (4) AN EFFECTIVE MEANS OF SHAPING SOCIETY (N=38, 16 Metaphern wie z.B. bridge), (5) A NECESSARY PART OF LIFE PROCESS (N=48, 7 Metaphern wie z.B. bread and water), (6) A DEMANDING CAREER (N=37, 15 Metaphern wie z.B. acting), (7) A HEART/ CORNERSTONE FOR THE DEVELOPMENT OF THE SOCIETY (N=8, 6 Metaphern wie z.B. heart), (8) A SACRED DUTY (N=2, 2 Metaphern wie profession of prophets) und (9) FUN (N=8, 3 Metaphern wie z.B. game). Die Metaphern untermauern aus Sicht der Autoren, dass die Lehramtstudierenden vorwiegend positive Einstellungen hinsichtlich des Lehrberufs aufweisen, was (Fortsetzung)

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Elaldi & Yerliyurt (Fortsetzung)											eine Grundvoraussetzung für eine (erfolgreiche) Lehrerbildung darstelle.

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Eren & Tekinar slan	2013	meta- phor, teach- ing, teacher, learn- ing, in- struc- tional ma- terial, evalua- tion	Türkei	QS A1 (a)	a b	▪ Lakoff & Johnson (1980): Kognitive Theorie der Meta- pher ▪ Bezug- nahme auf Überzeu- gungen (Beliefs), die Rolle als Lehr- person, die profes- sionelle Identität und kon- textabhän- gige/ er- fahrungs- basierte (Weiter-) Entwick- lung	Identifikation und Kategori- sierung von Me- taphern, die (Lehramt-)Stu- dierende zur Beschreibung von Lehrperso- nen, Unterricht, Lernen, Unter- richtsmateria- lien und Evalua- tion verwenden Prüfung, ob die gefundenen Ka- tegorien kogni- tive und affek- tive Aspekte be- inhalten	389 (Lehr- amt-)Studie- rende im 1. bis 4. Ausbil- dungsjahr an mehreren Universitä- ten in der Türkei (271 weiblich; Al- ter: 18-28 Jahre; unter- schiedliche schulische Einsatzbe- reiche)	schriftliche Befragung	Vervollständigung von fünf „Prompts“: „A teacher is like..., because...“ „Teaching is like..., because...“ „Learning is like..., because...“ „Instructional mate- rial is like..., be- cause...“ „Evaluation is like..., because...“ Der Fragebogen beinhaltet jeweils ein Beispiel. In Bezug auf das Konzept Lehrper- son könnte diese Vorgabe die Er- gebnisse beeinflus- sen: „A teacher is like a book because s/he knows a lot“.	✓ Zur Sicherung der Interrater-Re- liabilität und der Validität wird die Auswertung in Zusammen- arbeit mit zwei Kollegen vorge- nommen, die das Ziel der Studie nicht kannten (Blinding). Von den 4.351 formulierten Meta- phern werden 1.260 als rele- vant, kohärent und bedeutsam eingestuft. ✓ 614 Metaphern werden in Be- zug auf das Konzept Lehrper- son weiter ausgewertet: Am häufigsten genannt werden (1) guide, (2) mother, (3) book, (4) sun, (5) light, (6) candle, (7) friend, (8) compass, (9/ 10) tree und treasure. Die Statements werden inhalts- analytisch in drei Kategorien ge- ordnet und analysiert, ob sie kognitive oder auch affektive Aspekte beinhalten: (1) LOVING AND CARING PERSON (affektiv), (2) SOURCE OF KNOWLEDGE (kognitiv), (3) GUIDE (kognitiv). Negative zu wertende Katego- rien sind bei diesem Konzept nicht zu finden. ✓ Hinsichtlich der anderen Kon- zepte konnten ebenfalls inhalts- analytisch Kategorien gebildet werden, die kognitive und (Fortsetzung)

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Eren & Tekinar slan (Fortsetzung)											affektive Aspekte berücksichtigen (außer beim Konzept Lernen): Unterricht (ART, CONSTRUCTIVE PROCESS, JOYFULL PROCESS), Lernen (CHALLENGING AND EXPLORATIVE PROCESS, BASIC HUMAN NEED), Unterrichtsmaterial (TOOL, MOTIVATIONAL TOOL), Evaluation (SUMMATIVE PROCESS, COMPETITIVE PROCESS, FEARFUL PROCESS). Hinsichtlich dem Konzept Evaluation tritt eine negative zu wertende Kategorie auf und eine Kategorie FORMATIVE PROCESS konnte nicht gebildet werden – beides wäre aus Sicht der Autoren für die (Weiter-)Entwicklung der befragten (Lehramt-)Studierenden als wichtig einzustufen. Es wird gefordert, mit einer größeren Probandenanzahl eine Längsschnittstudie durchzuführen, damit die Beziehungen zwischen den Konzepten und deren Kategorien quantitativ näher untersucht werden können.

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/ U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Hamilton	2016	Prospective teachers, secondary teacher education, metaphor, multimodality, reflection	USA	QS A1 (a)	a b	▪ Lakoff & Johnson (2008): Kognitive Theorie der Metapher ▪ Bezugnahme auf Überzeugungen (Beliefs), die Rolle als Lehrperson, die professionelle Identität und kontextabhängige/ erfahrungsbasierte (Weiter-) Entwicklung	Identifikation und Kategorisierung von multimodal festgehaltenen und in Gruppen diskutierten Metaphern, die (Lehramt-) Studierende zur Beschreibung von Lehrpersonen und Unterricht verwenden	52 von 54 (Lehramt-) Studierende im dritten von fünf Ausbildungsjahren an einer großen Universität im mittleren Westen der USA, die an dem vierwöchigen erziehungswissenschaftlichen Kurs „Picture This“ [inkl. Schulpraxiskomponente] teilnahmen (unterschiedliche Fächer, vor allem Englisch und Sozialwissenschaften; weitere demographische Daten werden nicht erhoben)	schriftliche Befragung und Interviews in Gruppen	In digitaler Form jeweils eine Metapher zu folgenden Fragen finden: “Who or what (or both) is a teacher?” “What is teaching?” Jedes Foto sollte mit einer passenden Bildunterschrift versehen und ein Abstract (120-150 Wörter) verfasst werden. Durch anschließende Gruppeninterviews sollte die Validität der Ergebnisse gesichert werden.	✓ Die multimodal festgehaltenen Metaphern zu den Konzepten Lehrperson und Unterricht werden inhaltsanalytisch und in Rücksprache mit den Probanden drei Kategorien zugeordnet: (1) GUIDE AND GUIDING (N=67), (2) TEACHER DISPOSITION (N=23), (3) MULTIPLICITY OF TEACHING (N=11). Die 3. Kategorie enthält Aspekte von beiden anderen Kategorien. ✓ Retrospektiv betrachtet erscheint aus Sicht der Autoren die Aufgabe schwierig, für die Konzepte Lehrperson und Unterricht <u>eine</u> Metapher auszuwählen, da sie deren Komplexität nur sehr beschränkt gerecht werden können. ✓ Es bleibt aus Sicht der Autoren unklar, inwieweit bei der Wahl der Metaphern die “apprenticeship of observation” (Lortie, 1975) und das Erfüllen der Kursleitererwartungen eine Rolle gespielt hat. Insgesamt sind die meisten Metaphern als traditionell TEACHER-CENTERED (“in-the-box”) einzustufen. ✓ Es wird gefordert, die Charakteristika und die Lernumgebungen der Probanden in einer Längsschnittstudie näher zu untersuchen. (Fortsetzung)

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Hamilton (Fortsetzung)											✓ Der multimodale Ansatz wird zur Förderung der (Weiter-)Entwicklung im Rahmen der Lehrerbildung als hilfreich eingestuft.

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/ U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Inbar	1996	Meta-phors, im-ages, con-flict, teach-ers, princi-pals, schools	Israel	QS A1 (a/ b)	a b c	▪ Lakoff & Johnson (1980): Kognitive Theorie der Metapher ▪ Polany (1958): Konzept "professional/ tacit knowledge" ▪ Bezugnahme auf die Rolle als Lehrperson	Sichtweise („perceptions“) bzgl. ▪ Lehrperson („teacher“) ▪ Schüler („pupil“) ▪ Schulleiter („school principal“) Schule („school“)	▪ 409 Schüler aus 15 Schulen ▪ 254 „Pädagogen“ (56 Lehrpersonen in Ausbildung, 95 Lehrpersonen, 22 Schulleiter, 81 andere; 61% weiblich; Unterrichtserfahrung von 1 – 30 Jahren)	schriftliche Befragung	4 „Prompts“ vervollständigen: “The pupil is like ...” “The teacher is like ...” “The principal is like ...” “The school is like ...”	✓ 7.042 Metaphern werden gesammelt, die von zwei verschiedenen Teams inhaltsanalytisch gruppiert und zur Sicherstellung der Reliabilität diskutiert werden. ✓ Bzgl. der Lehrperson werden die Metaphern sechs Kategorien zugeordnet und die Häufigkeitsverteilung ausgewertet: (1) FROM THE BRAIN TO THE HEART, (2) TEACHING PROFESSION: CRAFTSMAN OR ARTIST?, (3/ 4) SUPERLOCK und FOLLOW THE LEADER, (5) BORN TO WORK AND WAR, (6) TEACHING AS TECHNOLOGY. ✓ Bei dem Konzept Schülerbild werden 8, bei Schulleiter 6 und bei Schule 10 Kategorien gebildet. ✓ Die Erklärungen sind gemäß den Autoren von entscheidender Bedeutung (insbesondere für deren Interpretation) – eine Kategorie bzw. „educational orientation“ kann mit verschiedenen Metaphern beschrieben werden, eine Metapher kann ebenso für verschiedene Kategorien bzw. „educational orientations“ genutzt werden. ✓ Unterschiede bestehen zwischen den „Pädagogen“ (im <i>(Fortsetzung)</i>

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Inbar (Fortsetzung)											Schulbereich arbeitenden Personen) und Schülern bzgl. dem Konzept Lehrperson: - in Bezug auf die Aufgaben des ‚Umsorgens‘ und des ‚Formens‘, - Schüler sehen Lehrpersonen eher als „Superlock“, d.h. als Autoritätsperson mit vorwiegend kontrollierenden und steuernden Aufgaben [hierzu bestehen konsistente Ergebnisse bzgl. des Konzepts Schülerbild]. Kulturelle Unterschiede werden vermutet und daher eine internationale Vergleichsstudie als wünschenswert erachtet – bei der Übersetzung der Metaphern in eine andere Sprache sollte ein Expertengremium gebildet werden, um den Erhalt der originären Sprachstrukturen und eine identische inhaltliche Bedeutung sicherzustellen.

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Ka-soutas & Mal-amitsa	2009	-	Grie-chen-land	QS A1 (a/ b)	a b	▪ Lakoff & Johnson (1980): Kognitive Theorie der Metapher ▪ Gibbs (1992, 1994) und Ortony (1975): „in-expressibil-ity hypothe-sis“, „com-pactness hypothe-sis“, „vivid-ness hy-pothesis“ ▪ Gibbs (1992): Metaphern als „funda-mental schemes in long-term memory“ (Fortsetzung)	Eruieren, wel-che Metaphern Lehrpersonen in Griechenland präferieren, um Unterricht zu beschreiben: Auswertung der Vielfalt, der Ka-tegorisierbarkeit nach Wilson (1995), der Konsistenz der gewählten Me-taphern, der präferierten Rolle hinsicht-lich des Klas-senklimas und als Experte für Lehr-Lernpro-zeesse (“profes-sional”)	156 Lehrper-sonen von zufällig aus-gewählten Schulen (Missing: 3; Alter von 35-46; 67,2% weiblich; Un-terrichtser-fahrung von 1-20 Jahren; 73,7% sind selbst El-tern)	schriftliche Befragung	Fragebogen mit zwei Teilen: 1. Teil: Multiple Choice (4 stufige Likert-Skala) mit a) acht Metaphern nach Wilsons' (1995) Kategorisie-rung geordnet und in zwei Blöcken ar-rangiert b) sechs Meta-phen zur Rolle der Lehrperson hin-sichtlich des Klas-senklimas c) acht Metaphern zur Rolle der Lehr-person als Experte für Lehr-Lernpro-zeesse Die Items beginnen jeweils mit “teaching is ...” (ohne Begründung) Zur Sicherstellung der Validität wer-den die Metaphern auf Basis einer Li-teraturrecherche gewonnen. (Fortsetzung)	✓ Die Auswertung von Teil 1 a) und der offenen Fragen zeigt, dass die Lehrpersonen einheit-lich Metaphern von Wilsons' (1995) Kategorie DELIVERING A PRODUCT am wenigsten prä-ferieren. ✓ Darüber hinaus weist die Priori-sierung Inkonsistenzen auf: Metaphern der Kategorie PAR-TICIPATING IN A COMMUNITY wird im 1. Block von 1 a) und bei den offenen Fragen an meisten präferiert. Metaphern der Kate-gorie DRAWING ON TOOLS AND RESOURCES wird im Mul-tiple Choice Teil 1 a) jeweils von rund einem Drittel befürwortet und im offenen Teil von nur knapp über 10 Prozent dazu passende Metaphern formuliert. Die Kategorie CHANGING AN INDIVIDUAL'S SCHEMAS wird nur von über einem Drittel im 2. Block von 1 a) präferiert. Analy-sen via Kreuztabellen und der Korrelationen zeigen ebenfalls, dass die Metaphern von den Probanden nicht konsistent ge-wählt werden und allenfalls schwache signifikante Zusam-menhänge zwischen einzelnen Metaphern aus 1 a) bestehen, was die Autoren als Indiz für noch nicht bewusst (Fortsetzung)

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Ka-soutas & Mal-amitsa (Fort-set-zung)						- Argyris & Schön (1974): „personal theory“ („es-poused theory“ versus „theory-in-action“) - Taylor, Dirkx & Pratt (2001): „Model of Personal Pedagogical Systems“ („Core Beliefs“, „Foundational Knowledge“, „Informal Theory of Teaching“) (Fortsetzung)				Teil 2: zwei Metaphern-beispiele (eines ist bereits Bestandteil des 1. Teils) und drei offene Fragen, zu denen Meta-phern kreiert werden sollten: “...correspond most your ideas about teaching...” “...’see’ yourself, your students and the results of your teaching...” “Highlight the points ... most important ... to your teaching...”	ausgearbeitete Überzeugungen (Beliefs) betrachten. ✓ Die Metapher “parent”, gefolgt von “friend” und “saviour” wird hinsichtlich des Klassenklimas als am treffendsten eingestuft, was an der hohen Anzahl an teilnehmenden Eltern gelegen haben könnte. ✓ Die Metapher “researcher”, gefolgt von “reflective” und “visionary” wird hinsichtlich der Lehrperson als Experte für Lehr-Lernprozesse als am treffendsten eingestuft. ✓ Bei den offenen Fragen werden die Metaphern “gardener”, gefolgt von “guide” und “kite” am häufigsten genannt. Eine Zuordnung der Metaphern in die Kategorien nach Wilson (1995) erfolgt von zwei unabhängigen Ratern mit einer akzeptablen Interrater-Reliabilität. Die Nachvollziehbarkeit (Tabelle 2 - Figure 0) ist im Rahmen der Ergebnisdokumentation nicht gegeben. ✓ Die Autoren merken an, dass weitere Analysen der offenen Fragen tief verborgene, traditionelle Auffassungen bei den Lehrpersonen offenlegen und die “wahren” Überzeugungen sich nur durch die freie (Fortsetzung)

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Ka-soutas & Mal-amitsa (Fort-set-zung)						▪ Blumer (1969) und Denzin (2001): „symbolic interactionism“ ▪ James (1907) und Dewey (1922): „pragmatism“ ▪ Heidegger (1927, 1988): „hermeneutics“ ▪ Husserl (1913): „phenomenology“ ▪ Wilson (1995) und Farnham-Diggory (1994): (Fortsetzung)					Interpretation der Metaphern zeigen. ✓ Ein Bias aufgrund der Fragebogenkonstruktion wird eingeräumt. ✓ Unterschiede in Bezug auf demographische Merkmale werden nicht untersucht. ✓ Die Anwendung von Metaphern als Diagnose- und Reflektionsinstrument im Rahmen der Lehrerbildung wird empfohlen. Die Übertragbarkeit von Metaphern auf andere Kulturkreise wird angezweifelt.

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Ka-soutas & Mal-amitsa <i>(Fortsetzung)</i>						„categorisation of assumptions about knowledge and corresponding conceptions of instruction“ („behavior model“, development model“, „apprenticeship model“) ▪ Be-zugnahme auf Überzeugungen (Beliefs), (Vor-) Wissen, Einstellungen, <i>(Fortsetzung)</i>					

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Ka-soutas & Mal-amitsa (Fort-set-zung)						Werte, die Rolle als Lehrperson, die professionelle Identität ("teacher self") und kulturelle/ kontextabhängige/ erfahrungsbasierte (Weiter-) Entwicklung					

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Leavy, McSorley & Boté	2007	Teacher education, metaphor, Teacher beliefs, teaching and learning, pre-service teachers	Irland und USA	LS A2 (b)	a b (c) d	▪ Lakoff & Johnson (1980): Kognitive Theorie der Metapher ▪ Argyris & Schön (1974): „personal theory“ („espoused theory“ versus „theory-in-use“) ▪ Greeno, Collins & Resnick (1996) und Martinez, Sauleda & Huber (2001): Kategorisierung (Fortsetzung)	Untersuchung der von (Lehramt-)Studierenden kommunizierten Überzeugungen (Beliefs) über Unterricht und Lernprozesse mit Hilfe der Konstruktion von Metaphern: Die Veränderung der Metaphern von Teilnehmern zweier verschieden gestalteter Abschnitte der Lehrerbildung in Irland und der USA sollen analysiert werden (ein Vergleich der länderspezifischen Kontexte steht gemäß den Autoren nicht im Fokus der Auswertung). (Fortsetzung)	124 (Lehramt-)Studierende zu Beginn der Lehramtsstudiums (Altersdurchschnitt 18,7 Jahre; 86% weiblich; keine Angaben bzgl. der Länderaufteilung)	schriftliche Befragung (vor und nach dem Treatment)	Arbeitsaufträge zu Beginn und am Ende des Lehrerbildungskurses/ Ausbildungsabschnittes: 1. Teil: „Initial Metaphor construction task“ “Construction your metaphor of teaching and learning...” 2. Teil: “End of year Metaphor construction task” “Section A: Provide an updated metaphor of teaching and learning...” “Section B: Compare and contrast your initial and updated metaphor...” “Section C: Metaphor construction as an activity...” (Nutzen, Einflussfaktoren der Veränderung)	✓ Die Metaphern werden nach den Kategorien von Martinez, Sauleda & Huber (2001) geordnet und eine vierte Kategorie gebildet (Sicherstellung der Validität via Reviewprozesse und Triangulation mit anderen Datenquellen): (1) BEHAVIORIST, (2) CONSTRUCTIVIST, (3) SITUATIVE, (4) SELF-REFERENTIAL. ✓ Die zu Beginn dokumentierten Metaphern werden mehrheitlich der Kategorie BEHAVIORIST zugewiesen (in beiden Ländern); an zweiter Stelle rangieren die Metaphern der Kategorie CONSTRUCTIVIST, wobei sie bei den Iren deutlich stärker vertreten ist; ein geringer Prozentsatz formulierte Metaphern zur Kategorie SITUATIVE; die vierte Kategorie SELF-REFERENTIAL ist vor allem bei den US-Bürgern stark ausgeprägt. ✓ Beim Vergleich mit den am Ende erhobenen Daten zeigte sich, dass die Kategorie BEHAVIORIST kaum an Stärke verloren hat und sich insbesondere bei den Iren kaum ein Wechsel des ursprünglichen Paradigmas zeigt. Der Fokus von Novizen auf die Lehrerrolle und die Vorerfahrungen („apprenticeship“ (Fortsetzung)

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Leavy, McSorley & Boté (Fortsetzung)						nach „behaviorist/empiricist“, „cognitivist/constructivist“, „situative or socio-historical perspective“ ▪ Bezugnahme auf Überzeugungen (Beliefs), (Vor-) Konzepte, die Rolle als Lehrperson, die professionelle Identität und kulturelle/ kontextabhängige/	Hinweise sollen abgeleitet werden, was die (Weiter-)Entwicklung der Überzeugungen (Beliefs) beeinflusst und wie dieser Evolutionsprozess im Rahmen der Lehrerbildung unterstützt werden kann.				of observation“ nach Lortie, 1975), die große Kursgröße im Rahmen der irischen Lehrerbildung und die nur im irischen Kontext integrierten Praxiserfahrungen werden von den Autoren als entscheidende Faktoren vermutet. Eine Elaboration der Überzeugungen (Beliefs) wird allerdings in allen Fällen festgestellt. ✓ Insgesamt werden am Ende erheblich mehr Metaphern der Kategorie CONSTRUCTIVIST formuliert, insbesondere von den US-Bürgern. Die Lehr-Lerninhalte des Ausbildungsabschnittes werden hierfür von den Autoren als ursächlich eingestuft. ✓ In beiden Ländern werden am Ende weniger Metaphern der Kategorie SITUATIV und SELF-REFERENTIAL gefunden, wobei letztere bei den Iren überhaupt nicht mehr auftritt. Bezüglich der US-Bürger wird vermutet, dass die Abwesenheit von Praxiserfahrung im amerikanischen Ausbildungsabschnitt für die Beibehaltung der SELF-REFERENTIAL Metaphern verantwortlich sein könnte. ✓ Die Arbeit mit dem Reflektionswerkzeug Metapher wird von den Probanden als hilfreich (Fortsetzung)

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Leavy, McSorley & Boté (Fortsetzung)						erfahrungsba-sierte (Weiter-)Entwick-lung					eingestuft, um die „wahren“ ‚Beliefs‘ zu erkunden. Obwohl sich bei vielen Probanden die ‚Beliefs‘ als veränderungsresistent erweisen, indizieren die Ergebnisse, dass sich in der Lehrerausbildung Veränderungen erzielen lassen. Das gezielte Anleiten von Reflektionsprozessen mit Hilfe von Metaphern erachten die Autoren als Schlüssel zur erfolgreichen Entwicklung der Lehrperson („professional growth“).

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Löfström & Poom-Valickis	2013	Metaphors, Teacher education, Beliefs about teaching, Teacher's knowledge base, Mixed methods	Estland	QS A1 (a/b)	a b c (e)	▪ Lakoff & Johnson (1980): Kognitive Theorie der Metapher ▪ Beijaard, Verloop & Vermunt (2000), Löfström, Anspal et al. (2010) und Leavy et al (2007): „teacher knowledge-base model“ („subject matter“, „pedagogue“, „didactics expert“; „self-referential“; (Fortsetzung)	Ermitteln, welchen Metaphern Studierende verwenden, um ihre Vorstellung bezüglich einer Lehrperson bzw. der Lehrertätigkeit zu umschreiben Messung der unterschiedlichen Vorstellungen von Studierenden verschiedener Studienabschnitte bezüglich Rolle einer Lehrperson Untersuchen, inwiefern die Ergebnisse der zwei verschiedenen Messinstrumente übereinstimmen (bezogen auf die zwei Studierendengruppen) (Fortsetzung)	1. Erhebung: 332 Bachelorstudierende im 1. Studienjahr (Sj1) an einer Universität in Estland 2. Erhebung: 163 Bachelorstudierende im 3. Studienjahr (Sj3) an einer Universität in Estland Nach Abschluss des Bachelorstudiums können sich die Studierenden entscheiden, einen Lehr- amtsstudien- gang zu absolvieren, oder einen anderen Karriereweg wählen. (Fortsetzung)	schriftliche Befragung	Qualitative Daten: Vervollständigen des Statements „A teacher is like...“ mit kurzer Erklärung im Anschluss Quantitative Daten: Adaption des von Beijaard et al. (2000) entwickelten Fragebogens „teacher's knowledge-base instrument“ mit 18 Items, bei dem die sieben Wichtigsten ausgewählt und in eine Rangfolge gebracht werden sollten (anders als in Originalinstrument sollten die Probanden nicht sich selbst als Lehrperson, sondern Lehrpersonen im Allgemeinen als Bezugsbasis betrachten)	✓ 68 formulierte Metaphern werden zur Sicherung der Reliabilität von zwei unabhängigen Ratern unter Zuhilfenahme eines Manuals inhaltsanalytisch wie folgt kategorisiert: (1) PEDAGOGUE (Sj1: 18, Sj3: 28), (2) SUBJECT (Sj1: 7, Sj3: 13), (3) DIDACTICS (Sj1: 10, Sj3: 7), (4) CONTEXTUAL/ SELF-REFERENTIAL (Sj1: 12, Sj3: 5), (5) HYBRID (Sj1: 21, Sj3: 15). Etwas mehr wie ein Drittel der Metaphern werden beim zweiten Erhebungszeitpunkt der gleichen Kategorie zugeordnet, etwa gleich viele Probanden formulieren vollkommen andere Metaphern. Die restlichen rund 30% der Befragten ergänzen ein Element. Es konnten zwischen den verschiedenen Studienrichtungen keine signifikanten Unterschiede ermittelt werden. Eine nähere Betrachtung der Wanderbewegungen ergibt, dass rund ein Viertel eine unidimensionale Sichtweise beibehält, ein Viertel ihre Sichtweise weiterentwickelt, ein Sechstel eine konsistente multidimensionale Sichtweise einnimmt, ein Zehntel durch (Um-)Fokussierung auf das Fachliche auf eine engere Sichtweise umschwenkt. (Fortsetzung)

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Löffström & Poom-Valickis (Fortsetzung)						„contextual“) ▪ Bezugnahme auf Überzeugungen (Beliefs), Erwartungen, Motive und Interessen, die Rolle als Lehrperson, die professionelle Identität und erfahrungs-basierte (Weiter-) Entwicklung	Prüfen, ob sich Studierende, die nach dem Bachelorstudium einen Lehramtstudiengang wählen, von Studierenden, die einen anderen Karriereweg einschlagen, hinsichtlich ihrer Vorstellungen zur Rolle einer Lehrperson unterscheiden	Ausgewertete Daten: 80 Bachelorstudierende, die an beiden Erhebungen teilgenommen haben			✓ Gemäß dem Ranking der Items des „teacher's knowledge-base instrument“ betrachten die Studierenden die Rolle der Lehrperson vorwiegend als Pädagogen, gefolgt von Fachexperten und didaktischem Experten. Hinsichtlich der Studienjahre werden keine signifikanten Unterschiede festgestellt. ✓ Ein Vergleich der qualitativ mit den quantitativ ermittelten Daten ergibt für das 1. Studienjahr folgendes Ergebnis: Die Probanden mit den Metaphern der Kategorien (1), (2) und (3) legen auch bei der Itemauswahl auf die entsprechenden Kategorien den höchsten Wert. Diejenigen die bei den Metaphern das Fachliche bzw. das Pädagogische betonen, ranken die didaktischen Items am niedrigsten; diejenigen bei denen die Metaphern in die Didaktische Kategorie eingestuft werden, bewerten die Fachlichen Items am wenigsten bedeutsam. Diejenigen mit den hybriden Vorstellungen erachten die Pädagogischen Items am wichtigsten und ebenfalls die Fachlichen Items am unwichtigsten. Im Gegensatz dazu sehen Nutzer von (Fortsetzung)

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Löffström & Poom-Valickis (Fortsetzung)											kontext-/ selbstbezogenen Metaphern die Pädagogischen Items als am unbedeutsamsten und die Fachlichen und Didaktischen Items am bedeutsamsten. ✓ Im 3. Studienjahr ergibt der Vergleich der qualitativ mit den quantitativ ermittelten Daten partiell ein anderes Ergebnis: Die Probanden mit den Metaphern der Kategorien (1), (2) und (3) legen bei der Auswahl den höchsten Wert immer auf die Pädagogischen Items. Diejenigen die bei den Metaphern das Fachliche bzw. das Didaktische betonen, ranken die Fachlichen Items am niedrigsten; diejenigen bei denen die Metaphern in die Pädagogische Kategorie eingestuft werden, bewerten die Didaktischen Items am wenigsten bedeutsam. Diejenigen mit den hybriden Vorstellungen erachten die Pädagogischen und die Fachlichen Items am wichtigsten. Im Gegensatz dazu sehen Nutzer von kontext-/ selbstbezogenen Metaphern die Pädagogischen Items wiederum als am unbedeutsamsten und die Fachlichen und Didaktischen Items am bedeutsamsten. (Fortsetzung)

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Löffström & Poom-Valickis (Fortsetzung)											✓ Beim Vergleich der Vorstellungen zur Rolle einer Lehrperson (erhoben mit dem adaptierten „teacher's knowledge-base instrument“) zeigen sich im 1. Studienjahr keine signifikanten Unterschiede. Im 3. Studienjahr werden folgende signifikanten Unterschiede entdeckt: Die Studierenden, die nach dem Bachelorstudium einen Lehramtstudiengang wählen wollen, stuften die Pädagogischen Items höher (mittlere Effektstärke) und die Fachlichen Items niedriger (fast mittlere Effektstärke) ein. Eine weitere Regressionsanalyse mit separat untersuchten Vorstellungsrichtungen ergibt, dass die Nichtaufnahme eines Lehramtstudiengangs anhand der didaktischen Items am besten bestimmt werden kann: Je höher sie geratet werden, desto unwahrscheinlicher ist die Aufnahme eines Lehramtstudiengangs. Das adaptierte „teacher's knowledge-base instrument“ scheint aus Sicht der Autoren resistenter gegenüber der Messung von Veränderungen zu sein – die Autoren vermuten, dass mit den Metaphern eine (geringfügig) andere Vorstellungsart erhoben (Fortsetzung)

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Löffström & Poom-Valickis (Fortsetzung)											wird und die Metaphern anfälliger für subjektive Interpretationen sind.

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Mahlis, Massengill-Shaw & Barry	2010	Metaphors, beliefs, practices, novice teachers, teacher education, teaching	USA	QS/LS A1 (a/b)	a b c (e) f	▪ Lakoff & Johnson (1980): Kognitive Theorie der Metapher ▪ Bezugnahme auf Überzeugungen (Beliefs) mit Quellen und Abgrenzung zu Wissen, (Vor-) Konzepten, die Rolle als Lehrperson, die professionelle Identität und kulturelle/ kontextabhängige/ erfahrungsbasierte (Weiter-) Entwicklung	Studie 1 & 2: Identifikation der dominierenden (metaphorischen) Sichtweisen von (Lehramt-)Studierenden der Primar- und Sekundarstufe hinsichtlich der eigenen schulischen Ausbildung, dem (eigenen) Leben, der Kindheit, deren Rollenvorstellung (Schüler, Lehrperson, Schulleiter, Eltern) und Unterricht Studie 3: Fallstudie Exemplarische Ermittlung der Beziehung zwischen Überzeugungen (Beliefs) und der Unterrichtspraxis sowie deren Veränderung (Fortsetzung)	Studie 1 & 2: (Lehramt-)Studierende einer großen Universität im mittleren Westen der USA (134 Primarstufe und 119 Sekundarstufe) Studie 3: Profilbezogene Zufallsauswahl von 5 (2) (Lehramt-)Studierenden von 50 (Lehramt-)Studierenden einer großen Universität im mittleren Westen der USA (aus der Studie 1 & 2)	Studie 1 & 2: schriftliche Befragung Studie 3: zwei Interviews (mit Videoaufnahme) und drei Unterrichtsbesuche (mit Videoaufnahme und Zurverfügungstellung des ausgearbeiteten Unterrichtsplans)	Studie 1 & 2: Nutzung des validierten und intensiv erprobten Instruments „What Was School Like?“ von Hardcastle et al. (1985) und Yamamoto et al. (1990) Teil 1: Demographische Daten Teil 2: Schullaufbahnbezogene Angaben (inkl. Metaphern zur Einschätzung der eigenen Schulerfahrung) Teil 3: Metaphern zur Einschätzung einer idealen Schulerfahrung Teil 4: Einschätzung der Selbstwertgefühle (vierstufige Likert-Skala) (Fortsetzung)	Studie 1 & 2: ✓ Die Erfahrungen der eigenen Primarstufe werden mit positiven Metaphern konnotiert (z.B. family oder team), die in der eigenen Sekundarstufe teilweise auch weniger positiv (z.B. prison oder crowd). ✓ Zwischen den (Lehramt-)Studierenden der Primarstufe und der Sekundarstufe zeigen sich kaum Unterschiede hinsichtlich der metaphorischen Sichtweise der erhobenen Konstrukte (in Gegensatz zu anderen Studien). ✓ Die gewählten Adjektive bezüglich der Rolle verschiedener Stakeholder überschneiden sich – ein spezifisches Muster für verschiedene Metapherngruppen lässt sich nicht extrahieren. ✓ Vier Kategorien zeigen sich hinsichtlich deren Sichtweise auf Unterricht (entsprechen denen von de Guerrero & Villamil, 2002): (1) GUIDING, (2) NURTURING, (3) STIMULATING, (4) TELLING. ✓ Eine Auswertung in Bezug auf die ebenfalls enthaltene Skala Selbstwertgefühle ist nicht verfügbar. (Fortsetzung)

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Mahlios, Massengill-Shaw & Barry (Fortsetzung)							(ergänzend zu den Inhalten von Studie 1 & 2)			Teil 5: Auffassung bezüglich des Lebens, der Kindheit und Unterricht (inkl. Metaphern) Teil 6: Beschreibung des idealen Schülers, einer idealen Lehrperson, eines idealen Schulleiters und idealer Eltern mit acht selbstgewählten Adjektiven Studie 3: Interviewleitfaden mit 10 Fragen	Studie 3: ✓ Die untersuchten Lehrpersonen möchten eine schülerzentrierte Lehr-Lernumgebung kreieren, die deren (Weiter-)Entwicklung fördert - diese Wachstumsorientierung zeigt sich sowohl in den gewählten Metaphern als auch in dem realisierten Unterricht. Eine Modifikation dieser Vorstellung und dazu passend gewählter Unterrichtspraktiken fand im Untersuchungszeitraum nur in marginalem Umfang statt, obwohl sie ihre Überzeugungen (Beliefs) nicht immer im Unterricht umsetzen konnten. ✓ Eine Dissonanz zwischen den Überzeugungen (Beliefs) und den Inhalten der Lehrerbildung könnte bestehen – daher ist es bedeutsam, dass diese systematisch ermittelt und bearbeitet werden. Diese Beziehung sollte zukünftig näher untersucht werden, um die Effektivität der Lehrerbildung sicherzustellen. Insbesondere die integrierten Praxisphasen könnten einen neuralgischen Punkt darstellen. ✓ Metaphern werden als ideales Reflektionsinstrument, insbesondere für Lehrpersonen (Fortsetzung)

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
											im Rahmen der Lehrerweiterbildung betrachtet. ✓ Bezugnehmend auf Goldstein (2005) fällt es einigen (Lehramt-) Studierenden schwer, eigene Metaphern zu konstruieren – daher wird empfohlen, vorselektierte Metaphern zur Verfügung zu stellen. ✓ Die Beziehung zwischen metaphorischen Sichtweisen und der Handlungskompetenz von Lehrpersonen sollte näher untersucht werden, insbesondere in Längsschnittstudien. Unterschiede zwischen verschiedenen Personengruppen (z.B. Gendereffekt) und Kulturen sollten bei den Erhebungen beachtet werden.

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Martínez, Sauleda & Huber	2001	Metaphors, experienced teachers, prospective teachers, conceptions of learning, comparative study	Spanien	QS A2 (a)	a b c	▪ Lakoff & Johnson (1980): Kognitive Theorie der Metapher ▪ Gardner (1983, 1999): „theory of multiple intelligences“ ▪ Prawat (1999): „Pierce’s concept of abductive reasoning“ ▪ Damasio (1994): „gestalts of experience“ ▪ Sfard (1998): „paradigms of learning“ (Fortsetzung)	Ermittlung und Klassifikation von Metaphern hinsichtlich der Initiierung von Lernprozessen und Vergleich der Metaphern von erfahrenen Lehrpersonen und (Lehramt-) Studierenden ohne Praxiserfahrung	a) 50 erfahrene Lehrpersonen, die eine Weiterbildungsveranstaltung besuchten b) 38 (Lehramt-) Studierende, die den Kurs „Curriculum design“ besuchten und noch über keine eigene schulpraktische Erfahrung verfügten	a) Gruppendiskussion b) Befragung (vermutlich schriftlich)	a) (freie) schriftliche Fixierung des „team’s notion of learning“ in Form von Metaphern b) vorangestelltes Beispiel mit anschließender schriftlicher Fixierung der Antwort auf die Frage „How do you understand ‘learning’?“ in Form von Metaphern	✓ Einige Metaphern enthalten mehr als eine Kategorie („hybrids“), in einem Fall konnte keine der Kategorien nach Greeno, Collins & Resnick (1996) zugewiesen werden. ✓ Erfahrene Lehrpersonen formulieren im Vergleich zu den Lehramt-studierenden mehr Metaphern (insgesamt 38 vs. 9, durchschnittlich 3,3 vs. 1.1 pro Gruppe) – somit sind prozentuale Auswertungen nur von begrenzter Aussagekraft. ✓ Erfahrene Lehrpersonen formulieren im Vergleich zu den Lehramt-studierenden mehr Metaphern der Kategorie BEHAVIORIST (57% vs. 22%), jedoch weniger Metaphern der Kategorie CONSTRUCTIVIST (38% vs. 56%) und SITUATIVE (5% vs. 22%). ✓ Die Enthüllung der Metaphern wird als bedeutsam eingestuft, um die Lücke zwischen implizitem und explizitem Wissen zu überbrücken. Insbesondere bei erfahrenen Lehrpersonen mit vom praktischen Unterricht geprägten, hoch routiniertem „craft knowledge“ ist dies aus Sicht der Autoren nur schwierig zu erreichen. Die Diskussionen in der Weiterbildungsveranstaltung (Fortsetzung)

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Martínez, Saul-eda & Huber (Fortsetzung)						(„individual aquisition of know-ledge“, „participa-tion in a community of prac-tice“) Greeno, Collins & Resnick (1996): „dimesions of the learning space“ (Kategorisierung nach „be-haviorist/ empiricist“, „cogni-tivist/ con-structivist“, „situative or socio-historical (Fortsetzung)					erfordern „propositional know-ledge“ und dadurch wird häufig nur das explizite Wissen, aber nicht das implizite („tacit know-ledge“) geändert. Die Beziehung der verschiedenen Wissensarten und Maßnahmen zu dessen systematischen Veränderung (z.B. durch reflektive oder analytische Aufgaben) sollte zukünftig näher untersucht werden. ✓ Die am meisten präferierte Metapher (z.B. „captain“ vs. „entertainer“) spiegelt sich vermutlich in dem Unterrichtsklima wider – ändert sich diese, dann wirkt sich dies wahrscheinlich auf den Unterricht aus. Aus diesem Grunde müssen die in der Lehrerbildung diskutierten Metaphern mit Bedacht gewählt und eine (kohärente) Elaboration unterstützt werden. ✓ Verschiedene Metaphern bzw. Analogien ermöglichen, Themen unter verschiedenen Perspektiven zu betrachten – bezugnehmend auf die Theorie der multiplen Intelligenz, unterschiedlicher Lehrerpersönlichkeiten und alternativen Wegen der Problemlösung erweist sich diese Offenheit als nützliches Feature zur Reflektion.

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Martínez, Saul-eda & Huber (Fortsetzung)						perspective“) ▪ Johnson-Laird (1983): „mental models“ ▪ De Kleer & Brown (1984): „approach of qualitative simulation or envisioning“ ▪ Forbus (1984): „qualitative process theory“ ▪ Bezugnahme auf Erfahrung und Kontext als (mögliche) Mediatoren und „tacit knowledge/theories“					

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Mas-sengill Shaw & Mahlios	2011	Meta-phor, pre-ser-vice teach-ers, liter-acy meth-ods, liter-acy be-liefs, liter-acy theo-ries	USA	LS A2 (b)	a b e	▪ Lakoff & Johnson (1980): Kognitive Theorie der Meta-pher ▪ MacCor-mac, (1990): „A cognitive theory of metaphor“ ▪ Zeichner & Gore (1990): „teacher socialisa-tion the-ory“ ▪ Bezug-nahme auf (multiple) Überzeu-gungen (Beliefs), die Rolle des eige-nen Wer-tesystems (Fortset-zung)	Ermittlung und Kategorisierung der Metaphern zu den Kon-strukten „lite-racy“ & „teaching lite-racy“ von (Lehr-amt-) Studieren-den, die an ei-nem fachdidak-tischen Kurs teilnahmen Zudem Analyse der (kursbe-dingten) Verän-derung und de-ren Bezug zur Kategorisierung von Metaphern in der Literatur und „literacy theories“.	47 Studie-rende für das Lehramt an Primar-schulen, die in drei Zeit-räumen (2006, 2007, 2008) einen zwei Semes-ter umfas-senden „lite-racy me-thods course“ (mit integriertem Schulprakti-kum) an ei-ner Universi-tät im middle-ren Wester der USA be-suchten	schriftliche Befragung	Zum Kursbeginn (Pre): Beispiele von Me-taphern werden präsentiert und de-ren Bezug zu Be-liefs erklärt, im Rahmen einer Hausaufgabe sollte eines der folgen-den „Prompts“ ver-vollständigt und er-läutert werden: Entwicklung von drei Metaphern zu der Aussage „teaching literacy is...“ oder „literacy is...“ Am Kursende (Post): Aus den drei zum Kursbeginn ge-nannten Meta-phen sollte die für sie bedeutsamste Metapher ausge-wählt oder alterna-tiv eine neue Meta-pher formuliert werden. Die Wahl sollte ebenfalls be-gründet werden.	✓ Pre: Die Metaphern werden mit Hilfe eine Analysesoftware inhalts-analytisch und ausreichender Interraterreliabilität in sechs Ka-tegorien geordnet: (1) NURTURE, (2) PARTS/COMPONENTS, (3) EXPLORA-TION/ ADVENTURE, (4) LEAR-NING OTHER SKILLS, (5) WORTHWHILE CHALLENGE, (6) MISCELLANEOUS (Sam-melkategorie aller restlichen, in-haltlich nicht anderweitig zuord-enbaren Metaphern). In diesem Zusammenhang ist die sorgfältige Berücksichtigung der Erklärungen bedeutsam, da Metaphern mit den gleichen Schlüsselwörtern unterschiedli-chen inhaltlichen Kategorien zu-gehören können. ✓ Post: Die gleichen sechs Kategorien tauchen auf und spiegeln die zentralen Kursinhalte wider (in Gegensatz zu anderen Stu-dien). Im Vergleich zu den ande-ren Kursjahren waren 2006 Me-taphern der Kategorie PARTS/COMPONENTS weniger vertre-ten, obwohl sich die Kursinhalte gemäß den Autoren nicht we-sentlich geändert haben. (Fortsetzung)

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probandenart/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Mas-sengill Shaw & Mahlios (Fort-set-zung)						und erfah-rungsba-sierte (Weiter-) Entwick-lung					✓Pre-Post: Die Mehrzahl der Metaphern bleibt konstant Teil des Über-zeugungssystems; die wenigen mit einer kategorialen Änderung wählten ursprünglich Metaphern der Kategorie EXPLORATION/ ADVENTURE. Das Beibehalten der ursprünglichen Vorstellungen erklären die Autoren damit, dass die Metaphern nur erho-ben und nicht in der Veranstat-tung systematisch bearbeitet werden bzw. nicht im Konflikt mit den Kursinhalten stehen. Zudem sollten sie die Meta-phern nicht auf ein klar definier-tes Unterrichtsthema beziehen. Die Vorkonzepte seien tief ver-wurzelt durch die vielen Jahre der eigenen praktischen Anwen-dung im Alltag. Das integrierte Schulpraktikum wird wie in an-deren Studien als besonders bedeutsam erachtet, um Verän-derungen der Beliefs zu bewir-ken – in der Schüler-Lehrer-In-teraktion wird die Kohärenz von Vorstellungen und Handeln di-rekt auf die Probe gestellt und eröffnet die Chance zur Überar-beitung. ✓Vier der sechs Kategorie wer-den bereits in früheren Studien identifiziert und scheinen über (Fortsetzung)

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Mas-sengill Shaw & Mahlios (Fort-set-zung)											die Zeit/ Probanden hinweg stabil zu sein (neue Kategorie: LEARNING OTHER SKILLS). ✓ Alle fünf inhaltlich bedeutsamen Kategorien können zu „literacy theories“ in Bezug gesetzt werden: NURTURE & LEARNING OTHER SKILLS zur „unfold theory“ von Rousseau, Pestalozzi & Froebel, PARTS/ COMPONENTS zu „Rumelhart's Interactive Model“ (1977), EXPLORATION/ ADVENTURE zu Dewey's (1916) „constructivist views“, WORTHWHILE CHALLENGE zu Stanovich's (1980) „Interactive-Compensatory Model“ und der „Double-Deficit Hypothesis“ (Wolf & Bowers, 1999).

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Mas-sengill Shaw, Barry & Mahlios	2008	Elementary, literacy, metaphors, secondary	USA	QS A1 (a/b)	a b c e	▪ Lakoff & Johnson (1980): Kognitive Theorie der Metapher ▪ Zeichner & Gore (1990): „theory of teacher socialisation“ ▪ Vygotsky (1962): „social constructivism theory“ („scaffolding“ via „explicit modeling“, „direct explanation“, invitations to participate in the conversation“, „verifying or (Fortsetzung)	Vergleich der Metaphern von (Lehramt-)Studierenden verschiedener Fachrichtungen hinsichtlich der eigenen schulischen Ausbildung, dem (eigenen) Leben, der Kindheit, deren Rollen-vorstellung (Schüler, Lehrperson, Schulleiter, Eltern) und Unterricht; zudem die identifizierten Metaphern(kategorien) zu in der Literatur beschriebenen „literacy beliefs“ in Beziehung setzen	66 (Lehramt-)Studierende in ihrem „license year“ (1999) verschiedener Fachrichtungen (44 Primarstufe, 22 Sekundarstufe (17 Englisch, 5 Fremdsprache)) an einer Universität im mittleren Westen der USA	schriftliche Befragung	Nutzung des validierten und intensiv erprobten Instruments „What Was School Like“ von Hardcastle et al. (1985) und Yamamoto et al. (1990): Beschreibung siehe Mahlios, Massengill-Shaw & Barry (2010)	✓ Die Metaphern zur Beschreibung der Vorstellung von Unterricht werden in neun Kategorien geordnet: (1) ADVENTURE, (2) GUIDE, (3) NURTURER, (4) MOUNTAIN, (5) SCULPTOR, (6) BIRD, (7) SELF-IDENTITY, (8) PROMOTE LEARNING, (9) QUALITIES OF EFFECTIVE TEACHERS. In Übereinstimmung mit früheren Studien zeigt sich, (Lehramt-)Studierende sind der Überzeugung, dass Schulbildung Kinder in ihrem Entwicklungsprozess unterstützen sollte. Insgesamt werden mehr positiv konnotierte Metaphern als in einer früheren Studie der Autoren gewählt, eine Kategorie TELLING wird in dieser Studie nicht identifiziert (Mahlios & Maxson, 1998). ✓ Insgesamt werden am meisten Metaphern der Kategorien NURTURER (26%), GUIDE (17%), PROMOTE LEARNING und QUALITIES OF EFFECTIVE TEACHERS (jeweils 13,5%) formuliert. ✓ Metaphern der Kategorie NURTURER werden von allen drei Fachrichtungen am häufigsten formuliert. Aufgrund der (Fortsetzung)

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Mas-sengill Shaw, Barry & Mahlios (Fort-set-zung)						clarifying students under-standing“ nach Roehler & Cantlon (1997)) ▪ Bezug-nahme auf Überzeu-gungen (Beliefs) und kultu-relle/ kon-textabhän-gige/ er-fahrungs-basierte (Weiter-) Entwick-lung					geringen, ungleichen Pro-bandenanzahl sind Vergleiche zwischen den Fachrichtungen nicht aussagekräftig und werden daher an dieser Stelle nicht rezipiert – global betrachtet scheinen sich die Sichtweisen beträchtlich zu ähneln. ✓ Die Autoren leiten literaturbezo-gen für die einzelnen Kategorien ab, welche Merkmale die Ler-numgebungen aufweisen müsst-en (z.B. NURTURER -> „provi-des love and care“, SELF-IDEN-TITY -> „helping students to know themselves“, PROMOTE LEARNING -> „give students tools to think“, GUIDE -> „scaf-folding“). Eine Prüfung in der Praxis findet allerdings nicht statt und wird als zukünftiger Forschungsbedarf deklariert. Insbesondere fach-/ themenbe-zogene Unterschiede sollten aus Sicht der Autoren weiter im Blick behalten werden. Zur effektiveren Gestaltung der Lehrerbildung sollten aus Sicht der Autoren die Lehrerbildner die Metaphern der (angehen-den) Lehrpersonen ermitteln, dessen Kohärenz mit den Studi-eninhalten prüfen und somit de-ren Einfluss auf die Entwicklung der Handlungskompetenz kri-tisch hinterfragen.

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Mi-shima, Hori-moto & Mori	2010	-	Japan	LS A2 (b)	a b d (e)	- Bandura (1977): Selbstwirksamkeitserwartung - Bezugnahme auf Überzeugungen (Beliefs) und kulturelle/ kontextabhängige/ erfahrungsbasierte (Weiter-) Entwicklung	Untersuchung, wie sich die (metaphorischen) Vorstellungen von (Lehramt-)Studierenden hinsichtlich des Unterrichts, Lehrpersonen und Kindern/ Lernenden durch ein (fünfwöchiges) Schulpraktikum verändern Hypothesen: 1) Durch das Schulpraktikum entwickeln die (Lehramt) Studierenden positivere (metaphorische) Vorstellungen von Unterricht. 2) Durch das Schulpraktikum entsprechen die (metaphorischen) Vorstellungen von Unterricht, <i>(Fortsetzung)</i>	Pilotstudie zur Entwicklung des Fragebogens: 168 (Lehramt-)Studierende ohne und mit Unterrichtserfahrung (61 männlich, 107 weiblich; 145 im 2. Ausbildungsjahr, 21 im 4. Ausbildungsjahr, 2 mit abgeschlossener Ausbildung) Hauptstudie: - Vor dem Schulpraktikum: 193 (Lehramt-)Studierende der Primarstufe im 3. Ausbildungsjahr (68 männlich, <i>(Fortsetzung)</i>)	schriftliche Befragung	138 Items werden anhand der Häufigkeit der Verwendung in der Pilotstudie und früherer Studien ausgewählt: 45 Metaphern zu Unterricht, 46 Metaphern zu Lehrpersonen und 46 Metaphern zu Kindern/ Lernenden Bearbeitungszeit: 30 Minuten Beispielitem: "Teacher like a king" [(vermutlich) ohne weitere Erläuterung] Rating auf einer fünfstufigen Likert-Skala von 1 = "Totally disagree" zu 5 = "Strongly agree"	✓FAKTORANALYTISCH werden für die drei untersuchten Bezüge jeweils Faktoren mit einer ausreichenden Reliabilität und Trennschärfe zwischen den Items ermittelt: Vier Faktoren für Unterricht (STAGED PROCESS (8 Items), DULL EVENT (7 Items), VAGUENESS (5 Items), LIVE EVENT (2 Items)), vier Faktoren für Lehrperson (PATIENT WORKER (15 Items), AUTHORITARIAN (10 Items), PERFORMER (5 Items), DIRECTION-GIVER (3 Items)) und sieben Faktoren für Kinder/ Lernende (PURE-MINDED PERSON (7 Items), CRITIC (4 Items), CREATIVE PERSON (4 Items), EGOCENTRIC/ NASTY PERSON (7 Items), PROMISING PERSON (4 Items), LOVABLE PERSON (3 Items), SENSITIVE PERSON (3 Items)). ✓Zwischen allen Faktoren bestehen schwache bis starke Korrelationen. Die Autoren schlussfolgern, dass es wichtig ist, die Sichtweise auf Unterricht, die Lehrperson bzw. die Kinder/ Lernenden als ein Konvolut zu betrachten. ✓Bezogen auf die <i>(Fortsetzung)</i>

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Mi-shima, Hori-moto & Mori (Fortsetzung)							Lehrpersonen und Kindern/ Lernenden mehr der Realität.3) Die Entwicklung der (metaphorischen) Vorstellungen hinsichtlich des Unterrichts, Lehrpersonen und Lernenden wird durch die im Schulpraktikum unterrichtete Klassenstufe beeinflusst.	125 weiblich) - Nach dem Schulpraktikum:140 (Lehramt-) Studierende der Primarstufe im 3. Ausbildungsjahr (49 männlich, 78 weiblich, 13 ohne Angabe) - Nur 126 (Lehramt-) Studierende der Primarstufe im 3. Ausbildungsjahr nahmen eindeutig zuordenbar an beiden (Haupt-)Erhebungen teil (49 männlich, 77 weiblich; 40 Unterstufe, (Fortsetzung)			(metaphorischen) Vorstellungen zur Lehrperson bestehen Korrelationen von $\alpha > .5$ zwischen PATIENT WORKER und allen Faktoren von Unterricht, PERFORMER und allen Faktoren von Kindern/ Lernende, AUTHORITARIAN und DULL EVENT sowie EGOCENTRIC/ NASTY PERSON, PERFORMER und LIVE EVENT, PATIENT WORKER und CREATIVE PERSON. ✓ Mit einer mittleren Effektstärke werden Metaphern der Faktoren DULL EVENT und PURE-MINDED PERSON vor dem Schulpraktikum als treffender eingestuft, im Gegensatz dazu werden Metaphern der Faktoren LIVE EVENT, PERFORMER und CRITIC nach dem Schulpraktikum als treffender gewertet. Hypothese 1 und 2 erachten die Autoren somit als gestützt. Die Autoren weisen daher den Praxisphasen in Rahmen der Lehrerbildung eine wichtige Rolle zur professionellen Entwicklung zu. In weiteren Studien sollte geklärt werden, weshalb sich manche Faktoren ändern, die meisten hingegen nicht. Darüber hinaus sollte die (Fortsetzung)

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Mi-shima, Hori-moto & Mori (Fortsetzung)								41 Mittelstufe, 45 Oberstufe) – diese Daten werden für die Auswertung verwendet.			Nachhaltigkeit der Veränderung durch ein Schulpraktikum untersucht werden. ✓ Hinsichtlich der unterrichteten Klassenstufen zeigen sich keine signifikanten Unterschiede und Hypothese 3 wird somit verworfen. ✓ Die Autoren vermuten, dass erfahrene Lehrpersonen differenzierter ausgearbeitete Metaphern als (Lehramt-)Studierende nutzen – ein Vergleich dieser beider Gruppen erscheint den Autoren lohnenswert. ✓ Die Autoren schlussfolgern, dass es forschungsmethodisch möglich ist, Metaphern mit einem quantitativen Instrument zu eruieren – dieses Vorgehen bietet den Vorteil, leichter die (Weiter-)Entwicklung der (metaphorischen) Vorstellungen im Laufe der Lehrer(aus)bildung zu verfolgen. Validitätsprüfungen sollten dabei vorgenommen werden.

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Nikitina & Fu-ruoka	2008	-	Malaysia	QS A1 (a/b) Pilot-studie	a b c	▪ Lakoff & Johnson (1980): Kognitive Theorie der Metapher ▪ Oxford et al. (1998): „typology of metaphors/ four philosophical perspectives“ („Social Order“, „Cultural Transmission“, „Learner-Centered Growth“, „Social Reform“) ▪ Ortony & Fainsilber (1989): <i>(Fortsetzung)</i>	Ermittlung der (metaphorischen) Vorstellungen, mit denen malaysische Studierende Fremdsprachenlehrer/-innen umschreiben Prüfung, ob die (metaphorischen) Vorstellungen nach Oxford et al. (1998) kategorisiert werden können Untersuchung, ob bei den (metaphorischen) Vorstellungen geschlechtsbezogene Unterschiede bestehen	23 malaysische Studierende, die im ersten Fachsemester freiwillig einen Sprachkurs in Russisch besuchen (20 bzw. 22 Jahre; 14 weiblich, 9 männlich; 16 mit einem naturwissenschaftlichen und 7 mit einem geisteswissenschaftlichen Hauptfach)	schriftliche Befragung	Am Ende des Semesters wird ein Formular mit einem Satzanfang („A language lecturer/ teacher is like...“) ausgeteilt, welches in englischer Sprache (in Ruhe) als Hausarbeit vervollständigt und mit einigen weiteren Worten erklärt werden soll	✓ Von den weiblichen Probanden werden 14 und von den männlichen Probanden 13 Metaphern (mit Erklärungen) kreiert. „Mother“ wird von nur von den Frauen mehrfach genannt. Nur zwei sind negativ konnotierte Metaphern. ✓ Zur Analyse der Metaphern wird die Methode nach Cameron & Low (1999) verwendet. Die Metaphern konnten drei Kategorien nach Oxford et al. (1998) zugewiesen werden: SOCIAL ORDER (3), CULTURAL TRANSMISSION (6, nur „conduit“) und LEARNER-CENTERED GROWTH (18, vor allem „nurturer“). - Zur vierten Kategorie SOCIAL REFORM werden keine Metaphern formuliert. Diese Metaphern spiegeln aus Sicht der Autoren die kulturell verankerte Auffassung wider, dass vorwiegend die Lehrperson das Geschehen im Klassenzimmer kontrolliert und das Schulsystem (wie in anderen asiatischen Staaten) stark hierarchisch sowie leistungsbezogen strukturiert ist. ✓ Tendenziell kann bei den von männlichen Probanden formulierten Metaphern eine <i>(Fortsetzung)</i>

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Nikitina & Fu-ruoka <i>(Fortsetzung)</i>						„role of metaphor in description of emotions“ ▪ Ortony (1975): „communicative functions of metaphors („expressibility“, „compactness“, „vividness“) ▪ Bezugnahme auf Überzeugungen (Beliefs), Einstellungen, die Rolle als Lehrperson und kulturelle/ <i>(Fortsetzung)</i>					geringere Offenheit, größere Distanziertheit und eine wenig positive Konnotation festgestellt werden. Zwischen den Kategorien können allerdings keine statistisch signifikanten Unterschiede bezogen auf das Geschlecht ermittelt werden. ✓ Die Bedeutung der Metaphern für verschiedene im Sprachunterricht einsetzbarer Unterrichtsmethoden wird diskutiert (z.B. die Integration von authentischen Materialien aus dem täglichen Leben). ✓ Die Stichprobe sollte gemäß den Autoren in zukünftigen Studien erhöht werden, damit sich signifikante Unterschiede zwischen verschiedenen Gruppen (z.B. Geschlecht, leistungsstarken und -schwachen oder verschieden motivierten Schülern) statistisch nachweisen lassen. Durch die Ermittlung der (metaphorischen) Vorstellungen der Schüler kann der (Sprach-)Unterricht von der Lehrperson besser auf die verschiedenen Bedürfnisse und die Spezifika bestimmter Lernkontexte ausgerichtet werden.

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Nikitina & Fu-ruoka <i>(Fortsetzung)</i>						kontext-abhän-gige/ er-fahrungs-basierte (Weiter-) Entwick-lung					

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Nikitina & Furuoka	2008	-	Malaysia	QS A3	b e	- Ortony & Fainsilber (1989): „role of metaphor in description of emotions“ - Ortony (1975): „expressibility“, „compactness“, „vividness“ - Taxonomien von unterrichtsbezogenen Metaphern von Hyman (1973) („manufacturing“, „military“, <i>(Fortsetzung)</i>)	Faktorenanalytische Kategorisierung der (metaphorischen) Vorstellungen von Studierenden hinsichtlich Lehrpersonen Prüfung, inwieweit die Faktoren mit früher entwickelten Taxonomien übereinstimmen	98 malaysische Studierende, die einen Sprachkurs in Russisch besuchen (66 im 1. Studienjahr und 32 im 2. Studienjahr; 19 bis 27 Jahre; 54 weiblich, 43 männlich, 1 ohne Angabe; 67 mit einem naturwissenschaftlichen Hauptfach; multi-kulturelle Hintergründe)	schriftliche Befragung	Pilotstudie von Nikitina & Furuoka (2008) zur Entwicklung des in dieser Studie eingesetzten Instruments (siehe oben) – nur ein Teil der 27 Metaphern wird verwendet, da zu jeder der vier Kategorien nach Oxford et al. (1998) Metaphern in einer ausreichenden Anzahl und Güte vorhanden sein sollten 25 Metapher (mit Umschreibung der Bedeutung) über Sprachlehrer, die auf einer fünfstufigen Likert-Skala („strongly disagree“ – „strongly agree“) geratet werden sollten: 6 Metaphern zu Social Order [SO] <i>(Fortsetzung)</i>	✓FAKTORANALYTISCH werden unter Berücksichtigung der Eigenwerte (>1.0) SECHS Faktoren mit einer ausreichenden Trennschärfe zwischen den Items (21 von 25) ermittelt: (1) TEAM MEMBER (5: brother-in-arms, learning partner, football team member, the brain, plant/ tree [3 SR und 1 CT]), (2) BOSS (3: boss, policeman, court judge [alle SO]), (3) INTERACTOR (3: entertainer, gambler, travel guide [LCG, SO, CT]), (4) PROVIDER (4: dictionary, mother/ nanny, candle, older brother/ sister [1 CT und 3 LCG]), (5) ADVISOR (3: doctor, legal advisor, the sun [alle CT]), (6) PRECISE MECHANISM (2: clock, furniture maker [CT und SO]). Die Varianzaufklärung beträgt 66%. Drei der sechs Faktoren (1, 2 und 4) weisen eine ausreichende Reliabilität ($\alpha > 0.7$) auf. ✓Die Taxonomien früherer Studien von Chen (2003) und Oxford et al. (1998) lassen sich faktorenanalytisch nicht vollständig replizieren (siehe oben). Allerdings können teilweise übereinstimmende inhaltliche <i>(Fortsetzung)</i>

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Nikitina & Fu-ruoka (Fortsetzung)						„garde-ning“, „sports“, Chen (2003) („art“, „business“, „science“, „power“, „personal dynamics“) und Oxford et al. (1998) („Social Order“, „Cultural Transmission“, „Learner-Centered Growth“, „Social Reform“) ▪ Bezugnahme auf (Fortsetzung)				(gambler, big lorry, furniture maker, court judge, boss, policeman), 8 Metaphern zu Cultural Transmission [CT] (dictionary, travel guide, clock, the sun, doctor, legal advisor, power plant, the brain), 6 Metaphern zu Learner-Centered Growth [LCG] (mother/nanny, candle, entertainer, gardener, sunshine, older brother/ sister/ cousin), 8 Metaphern zu Social Reform [SR] (learning partner, student, football team member, brother-in-arms, plant or tree)	Bezüge/ Komponenten identifiziert werden („issues of power-sharing in the classroom and the modes of interaction between the teacher and the students“): Bei Faktor (2), (4) und (5) bestimmt die Lehrperson maßgeblich das Unterrichtsgeschehen, bei Faktor (1) delegiert die Lehrperson zunehmend die Verantwortung für die Lernprozesse an die Lernenden, bei Faktor (6) wird mit Metaphern die Übermittlung von Wissen durch die Lehrperson und bei Faktor (3) die Vielfalt an Interaktionswegen umschrieben. Somit können Rückschlüsse auf die von den Lernenden erwartete Beziehung zur Lehrperson und deren Klassenmanagement gezogen werden, die in weiteren Studien näher untersucht werden sollten.

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Nikitina & Fu-ruoka <i>(Fortsetzung)</i>						Überzeugungen (Beliefs), Einstellungen, die Rolle als Lehrperson und kulturelle/ kontextabhängige/ erfahrungsbasierte (Weiter-) Entwicklung					

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Oxford et al.	1998	-	-	QS A1 (a/b) (A3)	a b (f)	▪ Lakoff & Johnson (1980): Kognitive Theorie der Metapher ▪ Schwandt (1997): „concept of voice“ ▪ Woolfolk et al. (1990): „humanistic“ vs. „custodial“ „control orientation“ ▪ „four different philosophies of teaching“ / „four-part typology“: „Social Order“ (basierend (Fortsetzung))	Erkundung der verwendeten Metaphern, um die verschiedenen Perspektiven des Konzepts „Lehrperson“ zu umschreiben Prüfung, inwieweit sich die identifizierten Metaphern den „four different philosophies of teaching“ zuordnen lassen Aufzeigen, inwiefern die „four different philosophies of teaching“ mit (fachdidaktischen) Methoden des Sprachunterrichts in Beziehung stehen, und somit die Bedeutung des Verständnisses der (Fortsetzung)	Drei Arten von Textquellen werden zur Erhebung verwendet: 1) persönliche Erzählungen von Studierenden, früheren Studierenden und Lehrpersonen (mehr als 250 geschriebene oder verbal formulierte Antworten auf eine Reihe offener Fragen, die Verwendung der Metaphern wird von den Befragten initiiert) (Fortsetzung)	schriftliche oder mündliche Befragung sowie Literaturanalyse	Zu 1) Fragen wie “Describe a teacher whom you especially liked” “Explain a problem you had with a specific teacher” “Describe an instance in which your style harmonized with that of a teacher” “Describe a style conflict you had with a teacher” “Explain a situation in which you and your students experienced either harmony or conflict” Zu 2) und 3) keine näheren Informationen zum Ablauf	✓ Die Daten werden inhaltsanalytisch von mehreren Forschern ausgewertet und iterativ verifiziert. Neben explizit formulierten Metaphern werden auch in den Beschreibungen implizit enthaltene Metaphern (re-)konstruiert. Ähnliche Metaphern werden unter einem passenden Oberbegriff zusammengeführt. ✓ Abschließend werden sie per Diskurs in einem iterativen Verfahren den vier Kategorien zugeordnet: (1) SOCIAL ORDER (N=33) (manufacturer, competitor, hanging judge, doctor, mind-and-behavior controller), (2) CULTURAL TRANSMISSION (N=8) (conduit, repeater), (3) LEARNER-CENTERED GROWTH (N=30) (nurturer, lover or spouse, scaffolder, entertainer, delegator), (4) SOCIAL REFORM (N=6) (acceptor, learning partner). ✓ Metaphern zur Kategorie SOCIAL ORDER thematisieren verschiedene Formen der strikten Kontrolle von Studierenden. Als Lernziel wird ein standardisiertes Produkt, ein bestimmtes Set an Fähigkeiten, Wissen oder Werten angestrebt, was die Lernenden zur (Fortsetzung)

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Oxford et al. (Fortsetzung)						auf Plato (1995)), „Cultural Transmission“ (basierend auf „curriculum theories“, kontrovers diskutiert von D'Souza (1995) und Fish (1994)), „Learner-Centered Growth“ (basierend auf Locke (1947), Rousseau (1972), Hall (1902) und Chomsky (1971, 1975)), (Fortsetzung)	verschiedenen Sichtweisen diskutieren zu können („perspective-consciousness“)	2) weitere Fallstudien acht anderer Forscher im Feld 3) Kommentare von anderen Bildungsexperten in den Bereich Sprachwissenschaften und Erziehungswissenschaften			„mechanischen“ Reproduktion zwingt und kreative Denkprozesse be- bzw. verhindert. Als passende Unterrichtsmethoden im Sprachunterricht werden von den Autoren die „Audiolingual Method“ und „Suggestopedia“ angeführt. ✓ Bei Metaphern der Kategorie CULTURAL TRANSMISSION wirkt die Lehrperson ebenfalls als zentrale Kontrollinstanz und stellt das zu erwerbende Wissen zur Verfügung. Traditionelle Methoden des Sprachunterrichts (Erinnern, Wiedergeben und Übersetzen) stehen hierbei im Fokus, die Bedeutung von Sprache als Kommunikationsmittel und als Medium zur Generierung neuer Ideen wird als nachrangig erachtet. Die „Grammar Translation Method“ wird als passende Unterrichtsmethoden im Sprachunterricht deklariert. ✓ Im Gegensatz dazu steht bei den Metaphern der Kategorie LEARNER-CENTERED GROWTH der Lernende im Mittelpunkt: Er wird im Rahmen des Unterrichts ermutigt sich auszudrücken, seine Sichtweise zu artikulieren und sie auf verschiedenen Wegen anderen mitzuteilen. Durch individuelle (Fortsetzung)

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Oxford et al. <i>(Fortsetzung)</i>						„Social Reform“ (basierend auf Dewey (1933) und Archambault (1964)) ▪ Bezugnahme auf Überzeugungen (Beliefs), die Motivation für die berufliche Tätigkeit als Lehrperson, Selbstwirksamkeitserwartungen, die Rolle als Lehrperson und <i>(Fortsetzung)</i>					Unterstützung soll das Potential jedes einzelnen Lernenden entfaltet und somit das Wohlbefinden sowie die (Weiter-)Entwicklung gefördert werden. Methodisch passend erachten die Autoren hierfür „CLL“, „the Silent Way“ und „the general Communication Approach“. ✓ Metaphern der Kategorie SOCIAL REFORM spiegeln eine sozial-konstruktivistische Sichtweise wider, die von einer großen Toleranz unterschiedlicher Meinungen und Ansichten geprägt ist, welche in gegenseitigem Respekt und Achtung der Menschenwürde in einer Lerngemeinschaft ausgetauscht werden. Alle Methoden werden von den Autoren als geeignet betrachtet, die den Lernenden ermutigen, in einer Gemeinschaft der Lernenden sich Wissen anzueignen. ✓ Die Autoren betonen, dass es wichtig ist zu erkunden, weshalb Lehrpersonen eine Methode bevorzugen und welche Rolle ihre (unbewussten) „Beliefs“ in diesem Zusammenhang spielen. Nicht beachtete Konflikte in den <i>(Fortsetzung)</i>

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Oxford et al. (Fortsetzung)						erfahrungsba-sierte (Weiter-) Entwicklung					„Belief“-Systemen verschiedener Stakeholder könnte die Initiierung effektiver Lehr-Lernprozesse be- bzw. verhindern – zu-mal Lehrpersonen tagtäglich im sich ständig wandelnden, komplexen Spannungsfeld von ver-schiedenen Ansprüchen agie-ren, die sich nicht alle gleichzei-tig erfüllen lassen. Aus diesem Grunde empfehlen die Autoren, Lehrpersonen sollten sich am „reflective-practitioner model“ nach Dewey (1993) orientieren. Metaphern könnten hierbei als Reflektionsinstrument nützlich sein. Die Selbstreflektion sowie die Reflektion in Gruppen könn-ten letztlich zu einer differenzier-teren „perspective-conscious-ness“ beitragen und somit hel-fen, den Bedürfnissen der ver-schiedenen Stakeholdergrup-pen besser gerecht zu werden.

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Pinne-gar, Man-gelson, Reed & Groves	2011	Pre-serv-ice teach-er ed-uca-tion, teach-er be-liefs, meta-phor, posi-tioning theory	USA	QS A1 (a)	a	▪ Lakoff & Johnson (1980): Kognitive Theorie der Meta-pher ▪ Katz (1972): „stage the-ories of teachers develop-ment“ ▪ Conway & Clark (2003): „Fuller's concern-based model of teacher develop-ment“ ▪ Harré & van Long-hoven (1998): <i>(Fortsetzung)</i>	Erkunden, wie (Lehramt-)Stu-dierende bei ih-rer Bewerbung um einen Platz in der Lehrer-ausbildung die Tätigkeit von Lehrpersonen beschreiben und analysie-ren, welche Ob-ligationen für Lehrpersonen sowie welche Rollenvorstel-lung für Ler-nende abgelei-tet werden kön-nen	20 von 700 individuell strukturier-ten, autobio-grapische Statements in den Be-werbungen von (Lehr-amt-) Studieren-den, die ran-domisiert ausgewählt wurden Das Sample enthält zufäl-lig nur weib-liche Perso-nen, die in der Primar-stufe ein Lehramtstu-dium an ei-ner privaten Universität einer Religi-ongemein-schaft absol-vieren.	Inhaltsana-lyse	Im Rahmen der Bewerbung sollte ein autobiographi-sches Statement erstellt werden, in dem auf folgenden Punkten Bezug ge-nommen wird: - der Weg der Entscheidung, Lehrer zu wer-den, - eigene Lehrer-fahrungen und bereits ausge-führte Leitungs-funktionen, - die beste und schlechteste Lernerfahrung mit entsprechen-der Begründung Es wird <u>nicht</u> expli-zit gefordert, eine Metapher hinsicht-lich sich als Lehr-personen zu kreieren.	✓ Die autobiographischen State-ments werden unter Berücksich-tigung der positioning theory („position“, „storyline“, illocutio-nary force“) von mehreren For-schern und Assistenten schritt-weise ausgewertet und 12 Handlungsstränge („plotlines“) identifiziert: (1) CELIBRITY, (2) CREATOR, (3) EXPERT, (4) FRIEND, (5) LEADER, (6) LEARNER, (7) MENTOR, (8) NURTURER, (9) PERFORMER, (10) RE-DEEMER, (11) SCAFFOLDER, (12) SELF-SACRIFICE. Zu jedem autobiographischen Statement wird nur eine Meta-pher rekonstruiert – die Autoren begründen diese Verfahrens-weise damit, eine höhere Zuver-lässigkeit der Analyse zu errei-chen. ✓ Zu jedem „plotline“ wird eine De-finition verfasst und die enthalte-nen Obligationen für Lehrperso-nen sowie die entsprechenden Rollenvorstellung bezüglich der Lernenden dokumentiert. ✓ Die Autoren diskutieren, inwie-fern die verschiedenen „plot-lines“ es erschweren bzw. ver-hindern, dass sich die Lehramt-studierenden bestimmte Inhalte des Studienprogramms <i>(Fortsetzung)</i>

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Pinne-gar, Man-gelson, Reed & Groves (Fort-set-zung)						▪ „Positioning theory“ ▪ Bezug-nahme auf Überzeu-gungen (Beliefs), die Rolle als Lehr-person, die profes-sionelle Identität und erfah-rungsba-sierte (Weiter-)Entwick-lung					aneignen. Beispielsweise impliziert REDEEMER, dass die Lehrperson durch eine göttliche Eingabe seine Lernenden rettet, was zum einen das Lernen von fachdidaktischem Wissen verhindern könnte und zum anderen bei Misserfolg zu einer tiefen, nicht durch eigenes Handeln behebbaren Frustration führen könnte. Bei PERFORMER stehen die Entertainmentqualitäten der Lehrperson im Vordergrund und könnte dazu führen, dass dem zu unterrichtende Fachwissen zu wenig Bedeutung beigemessen wird und dieses Defizit eine Unzufriedenheit der Lernenden verursacht, da sie wiederum dadurch die gesetzten Lernziele nicht erreichen können. NURTURER betont das Zuneigung und Umsorgen der Weg zum Erfolg verspricht – diese Einstellung könnte der zentralen Aufgabe entgegenstehen, die Lernenden mit Hilfe von der Zurverfügungstellung von geeigneten Lehr-Lernarrangements zur Aneignung von Wissen zu führen. Nur wenn die Ausbilder der Lehr-amtstudierenden diese hand-lungsleitenden Vorkonzepte und deren Auswirkungen (Fortsetzung)

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Pinne-gar, Man-gelson, Reed & Groves (Fort-set-zung)											kennen, könnten sie bei der Gestaltung des Ausbildungsprogramms bzw. der einzelnen Kurse angemessen reagieren. ✓ In weiteren Studien sollte mit einem repräsentativen Sample (auch männliche Probanden) gearbeitet und geschlechtsspezifische Unterschiede ermittelt werden. Darüber hinaus sollten mit Längsschnittstudien individuelle Entwicklungen bis zum Ende der Berufseingangsphase verfolgt werden. Neben Statements könnten hierfür auch Unterrichtsmaterialien und Portfolios ausgewertet werden.

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Poom-Valickis, Oder & Lepik	2012	teachers' beliefs, teacher's role conception, metaphors	Estland	QS A1 (a/b) A2 (a)	a b c	- Beijaard, Verloop & Vermunt (2000): „teacher's identity model“ („subject expert“, „didactics expert“, pedagogical expert“) - Bezugnahme auf Überzeugungen (Beliefs), Einstellungen, Rolle als Lehrperson, die professionelle Identität und (Fortsetzung)	Untersuchen, mit welchen Metaphern estländische Lehrpersonen der unteren Primarstufe Lehrpersonen umschreiben und welche Rollenvorstellung sich dahinter verbirgt Ermittlung, inwiefern sich Lehrpersonen mit den Fächern Mathematik und der Fremdsprache Englisch hinsichtlich ihrer Metapherngenerierung unterscheiden Prüfen, ob Alter und Berufserfahrung als Lehrperson die Metapherngenerierung beeinflusst	551 estländische Lehrpersonen der unteren Primarstufe werden randomisiert ausgewählt (davon: 241 mit dem Fach Mathematik und 207 mit dem Fach Fremdsprache Englisch) Rücklauf: Die formulierten Metaphern von 139 Lehrpersonen mit dem Fach Mathematik (Altersdurchschnitt 41,5, mit mehr Unterrichtserfahrung) und 207 Lehrpersonen mit (Fortsetzung)	schriftliche Befragung	„Prompt“: „A teacher is like...“ Zur Charakterisierung der Lehrerrolle sollte der Satzanfang mit einer Metapher und einer kurzen Erklärung vervollständigt werden. Die Erhebung war ein Teil einer umfassenderen Untersuchung.	✓ Die Metaphern mit den jeweiligen Erklärungen werden inhaltsanalytisch von zwei unabhängigen Ratern den drei Kategorien nach Beijaard, Verloop & Vermunt (2000) zugeordnet. Zwei neue Kategorien werden gebildet, da einige Metaphern sich nicht gemäß dem obigen Model einordnen lassen. ✓ Die Häufigkeitsverteilung über die fünf Kategorien ist gemäß Figure 1 wie folgt (M = Mathematik, insgesamt 159 Metaphern vs. E = Fremdsprache Englisch, insgesamt 159 Metaphern): (1) PEDAGOGICAL EXPERT, z.B. mother, friend, guide, gardener (M = 35,8% vs. E = 50 %), (2) DIDACTICS EXPERT, z.B. actor, conductor, compass, guidepost (M = 44% vs. E = 32,7%), (3) SUBJECT EXPERT, z.B. book, computer, well of knowledge (M = 11,3% vs. E = 17,3%), (4) SELF-REFERENTIAL, z.B. lifelong learner, bee, camel, mule [positive wie negative] (M = 29,6% vs. E = 35,9%), (Fortsetzung)

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Poom-Valickis, Oder & Lepik (Fortsetzung)						erfahrungsba-sierte (Weiter-)Entwick-lung		dem Fach Fremdspra-che Englisch (Altersdurch-schnitt 46,5, mehr Novi-zen)			(5) CONTEXTUAL, z.B. slave, lemon without any juice left [alle negativ] (M = 10,1% vs. E = 6,4%). Im Text werden teilweise leicht abweichende Werte genannt. ✓ Rund ein Drittel der Metaphern werden mehreren Kategorien zugeordnet („hybrids“). Gemäß den Autoren spiegeln die Mehrfachzuordnungen die Komplexität der Lehrerrolle wider. ✓ Mit einem Chi-Quadrat-Test werden folgende signifikanten Unterschiede nachgewiesen: ➤ Fach Mathematik: mehr Metaphern der Kategorie PEDAGOGICAL EXPERT und DIDACTICS EXPERT jeweils im Vergleich zu SUBJECT EXPERT ➤ Fach Fremdsprache Englisch: am meisten Metaphern der Kategorie PEDAGOGICAL EXPERT, gefolgt von DIDACTICS EXPERT und am wenigsten SUBJECT EXPERT ➤ Vergleich der Fächer: Lehrpersonen mit dem Fach Mathematik produzierten mehr Metaphern der Kategorie DIDACTICS EXPERT und Lehrpersonen mit dem Fach Englisch produzierten mehr (Fortsetzung)

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Poom-Valickis, Oder & Lepik (Fortsetzung)											Metaphern der Kategorie PEDAGOGICAL EXPERT. ✓ Die Autoren interpretieren die Betonung der beiden Kategorien PEDAGOGICAL EXPERT und DIDACTICS EXPERT bei Lehrpersonen mit dem Fach Mathematik als Indiz, dass dieses anspruchsvolle Fach nur mit adäquatem Wissen aus diesen Bereichen den Lernenden zugänglich und für sie interessant gestaltet werden kann. Aus Sicht der Autoren sind die Sichtweisen weitgehend kohärent zu den Bildungsplanreformen in Estland, die mehr aktives, selbstgesteuertes Lernen proklamieren. Die Metaphern, die negative Emotionen verkörpern, könnten darauf hinweisen, dass die Arbeitsbedingungen nicht optimal sind und als Indikator für Arbeits(un)zufriedenheit sowie Burnout fungieren. Mit dem Korrelationskoeffizient nach Spearman konnte kein Zusammenhang zwischen den generierten Metaphern und dem Alter bzw. der Berufserfahrung (Berufstätigkeit in Jahren) ermittelt werden.

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Saban	2003	elementary pre-service teachers, images of elementary schooling, reasons for elementary teaching, perceptions of elementary teaching, gender differences, Turkey	Türkei	QS A1 (a/b)	a (b) c e	„two broad theoretical perspectives in education“: (1) „teacher-centered or content-oriented perspective“ („transmission of knowledge“) (2) „student-centered or learning-oriented perspectives“ („learning facilitations“) „orientations to the teaching profession“: <i>(Fortsetzung)</i>	Untersuchen, welche demographischen Merkmale und Vorerfahrungen zukünftige Lehrpersonen bei Studienbeginn mitbringen Erkunden, weshalb sie den Lehrberuf ausüben möchten und welche Vorstellungen sie bezüglich der Tätigkeit als Lehrperson aufweisen Ableiten von Implikationen zur Verbesserung der Lehrerbildung	381 Studienanfänger für das Lehramt in der Primarstufe an der erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Selcuk in der Türkei (2001-2002)	schriftliche Befragung	Fragebogen mit vier Teilen: (1) Demographische Daten (wie Geschlecht, Alter, Art der Hochschulzugangsberechtigung, sozioökonomischer Status) (2) Einschätzung ihrer eigenen und wünschenswerten Schulerfahrungen in der Primarstufe (Rating auf einer dreistufige Likert-Skala jeweils 12 Metaphern): - 6 Metaphern zu „teacher-centered or content-oriented perspective“ [TCP] <i>(Fortsetzung)</i>	✓ Die Auswertung der demographischen Merkmale ergab, dass fast zwei Drittel der Befragten weiblich waren, sie 17 bis 24 Jahre alt waren, 90% ihre Hochschulzugangsberechtigung an allgemeinbildenden Gymnasien erworben haben, die Mütter der Befragten in Durchschnitt eine geringere Schulbildung aufwiesen, fast alle Mütter der Probanden als Hausfrauen tätig waren und die meisten somit aus einem Einverdienerhaushalt mit einem verhältnismäßig niedrigen sozialökonomischen Status stammen. ✓ Bezogen auf die eigene Schulerfahrung werden folgende Metaphern als am treffendsten geratet (Top 3): (1) Raw material – Factory – manufacturer [TCP], (2) Patient – Hospital – doctor [TCP], (3) Child – Family – parent [SCP]. ✓ Bezogen auf die wünschenswerten Schulerfahrung werden folgende Metaphern als am treffendsten geratet (Top 3): (1) Child – Family – parent [SCP], (2) Flower – Garden – gardener [SCP] (3) Customer – Restaurant – chef [SCP]. ✓ Signifikante Unterschiede hinsichtlich der Einschätzung der <i>(Fortsetzung)</i>

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Saban <i>(Fortsetzung)</i>						(1) „altruistic reasons“, (2) „intrinsic motives“, (3) „extrinsic rewards“ ▪ Bezugnahme auf Überzeugungen (Beliefs), Wertesysteme, Rolle als Lehrperson, die professionelle Identität, soziokulturelle Hintergründe und erfahrungsbasierte (Weiter-) Entwicklung				- 6 Metaphern zu „student-centered or learning-oriented perspectives“ [SCP]; Option zur freien Ergänzung weiterer Metaphern (3) Gründe für die Wahl des Lehrberufs (Rating auf einer dreistufigen Likert-Skala; 20 Items): - extrinsisch (7 Items), - altruistisch (6 Items), - intrinsisch (5 Items), - andere Gründe (2 Items); - Option zur freien Ergänzung weiterer (Haupt-) Gründe (4) Vorstellungen bezüglich <i>(Fortsetzung)</i>	Metaphern zeigen sich bei folgenden Metaphern zur wünschenswerten Schulerfahrung: Die weiblichen Probanden werteten fünf der sechs SCP-Metaphern als treffender (im Vergleich zu den männlichen Probanden). ✓ Der Lehrberuf wird vorwiegend aus altruistischen Gründen gewählt; darüber hinaus scheinen die Übernahme-sicherheit nach dem Studium, die Jobsicherheit und das sichere Einkommen von hoher Bedeutung zu sein. Signifikante Unterschiede beim Geschlecht zeigten hinsichtlich zwei altruistischen und vier intrinsischen Items, die von den weiblichen Befragten als bedeutsamer geratet werden. ✓ Insgesamt große Zustimmung (>70%) erhalten die meisten Items zu den Vorstellungen bezüglich der Tätigkeit als Lehrperson; nur 6% halten körperliche Bestrafungen als Handlungsoption bei Fehlverhalten und nur 14,2% sehen sich als „geborene“ Lehrperson. Wiederrum zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen den Geschlechtern: Weibliche <i>(Fortsetzung)</i>

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Saban (Fortsetzung)										der Tätigkeit als Lehrperson (vierstufige Likert-Skala, 12 Items): - Commitment bzgl. der Berufswahl (3 Items) - Vorstellungen bezüglich der professionellen Identität (3 Items) - instruktionsbezogene Orientierung (3 Items) - Orientierung bzgl. körperlicher Bestrafung bei Fehlverhalten (1 Item) - Einstellung zur Lehrerbildung (1 Item) - Erwartete Schwierigkeit der Berufsausübung (1 Item)	Probanden stimmen allen Items zum Commitment bzgl. der Berufswahl, der konstruktivistischen und sozialkonstruktivistischen Orientierung und der erwarteten Schwierigkeit der Berufsausübung mehr zu; männlich Probanden ziehen hingegen körperliche Bestrafungen eher in Erwägung. ✓ Die Skalen werden <u>nicht</u> faktorenanalytisch geprüft. ✓ Die Autoren betrachten die Stabilität und die Veränderung instruktionsbezogener Kognitionen als wichtige Informationsquellen und Stellschraube, um die Qualität und Effektivität der Lehrerbildung in der Türkei zu verbessern – als ersten Schritt sollten daher die Vorkonzepte der Studienplatzbewerber ausgewertet und danach im Studienverlauf kritisch verfolgt werden (Längsschnittuntersuchungen). Darüber hinaus erachten die Autoren es vor dem Hintergrund des Commitments als zentral, die Lehramtsstudierenden von Anfang an behutsam mit den teilweise schwierigen Unterrichtsbedingungen an der Schule vertraut zu machen und sie beim Umgang mit (Fortsetzung)

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Saban (Fortsetzung)											komplexen Unterrichtssituationen zu unterstützen – auf diesem Wege könnten (spätere) Berufsabbrüche und Burnout vorgebeugt werden.

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/ U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Saban, Kocbeker & Saban	2007	Conceptions of teaching and learning, metaphor analysis, gender	Türkei	QS A1 (a/b)	a b c	▪ Lakoff & Johnson (1980): Kognitive Theorie der Metapher ▪ Kategoriensysteme aus anderen Studien von Martinez, Sauleda & Huber (2001) („behaviorist perspective“, „cognitive perspective“, „socio-cultural perspective“), Bozlk (2002) („animal“, „object“, „human“, „action“) und Oxford et al. <i>(Fortsetzung)</i>	Metaphorische Umschreibung des Konzepts „teacher“ / „teaching and learning“ Kategorisierung der identifizierten Metaphern Ermittlung von personenbezogenen Unterschieden bei der Metaphernwahl bezüglich des Geschlechts, dem Studienprogramm (Primarstufe, Sekundarstufe, technologischer Bereich) und der Studiendauer (Studienbeginner, Absolventen)	1.367 Studierende für das Lehramt an der erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Selcuk in der Türkei (2004-2005); 225 Aufsätze werden aus methodischen Gründen im Rahmen der Inhaltsanalyse ausgeschlossen, sodass sich die Ergebnisse auf 1.142 Studierenden beziehen (60,2% weiblich, 39,8% männlich; 54,6% Primarstufe, <i>(Fortsetzung)</i>)	schriftliche Befragung	45-minütiger Aufsatz zum „Prompt“: „A teacher is like..., because...“	✓ Bei den 1.142 auswertbaren Datensätzen werden 63 (typische) Metaphern dokumentiert. ✓ Die am meisten formulierten Metaphern waren Sonne, Bildhauer, Eltern, Kompass & Leuchtturm. ✓ Die Metaphern werden von zwei (unabhängigen) Ratern inhaltsanalytisch ausgewertet und in zehn, vom Forscherteam induktiv gebildeten Kategorien geordnet: Teacher as (1) KNOWLEDGE PROVIDER (26,3%, 15 Metaphern wie z.B. sun, candle, tree), (2) MOLDER/ CRAFTSPERSON (24,3%, 17 Metaphern wie z.B. sculptor, painter, constructor, (3) FACILITATOR/ SCAFFOLDER (18,6%, 10 Metaphern wie z.B. compass, lighthouse, north star), (4) NURTURER/ CULTIVATOR (9%, 4 Metaphern wie z.B. gardener, farmer), (5) COUNSELOR (8%, 4 Metaphern wie z.B. parent, friend), (6) COOPERATIVE/ DEMOCRATIC LEADER (7,3%, 3 Metaphern wie z.B. tour guide, coach) <i>(Fortsetzung)</i>

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Saban, Kocbeker & Saban (Fortsetzung)						▪ (1998) („social order“, „cultural transmission“, „learner-centered growth“, „social reform“) ▪ Bezugnahme auf Überzeugungen (Beliefs) und kulturelle/ kontextabhängige/ erfahrungsbasierte (Weiter-) Entwicklung		28,5% Sekundarstufe 16,9% technologischer Bereich; 22,6% Studienanfänger, 26,7% Absolventen; im Alter von 17 bis 26 Jahren)			(7) SUPERIOR AUTHORITATIVE FIGURE (2,5%, 4 Metaphern wie z.B. shepard, ship captain), (8) ENTERTAINER (1,8%, 2 Metaphern wie z.B. actor/ actress), (9) CURER/ REPAIRER (1,8%, 3 Metaphern wie z.B. doctor, medicine), (10) CHANGE AGENT (0,5%, 2 Metaphern wie z.B. fashion designer). Die meisten entfielen somit auf WISSENSANBIETER, FORMER und UNTERSTÜTZER/ ORIENTIERUNGSHILFE, die geringste Anzahl von Zuordnungen fand sich bei INITIATOR VON VERÄNDERUNGEN, HEILER/ REPARATEUR, ENTERTAINER und ÜBERLEGENE AUTORITÄTSPERSON. ✓ Signifikante Unterschiede zeigten sich hinsichtlich - dem Geschlecht: Frauen formulierten mehr Metaphern zu WISSENSANBIETER, WACHSTUMSFÖRDERER und BERATER; Männer hingegen mehr zu UNTERSTÜTZER/ und KOOPERATIVE/ DEMOKRATISCHE FÜHRUNGSPERSON; (Fortsetzung)

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Saban, Kocbeker & Saban (Fortsetzung)											- dem Studiengang: Studierende für die Primarstufe formulierten mehr Metaphern zu FORMER, WACHSTUMSFÖRDERER und BERATER, Studierende für das Lehramt an weiterführenden Schulen im Fach Englisch mehr zu UNTERSTÜTZER/ ORIENTIERUNGSHILFE, Studierende für das Lehramt an weiterführenden Schulen im Fach Instructional Technologies mehr zu WISSENSANBIETER und KOOPERATIVE/ DEMOKRATISCHE FÜHRUNGSPERSON (jeweils im Vergleich zu den beiden anderer Gruppen). ✓ Zwischen Studienanfängern und Studierenden in der Studienabschlussphase werden keine signifikanten Unterschiede ermittelt. ✓ Die Autoren betonen, dass es keine einzelne Metapher gibt, die am besten das Konzept „Lehrperson“ beschreibt – vielmehr seien aufgrund der Komplexität des Konstrukts eine Vielfalt an Metaphern erforderlich, um die instruktionsbezogenen Kognitionen einzufangen. Aufgrund der weitgehenden Übereinstimmungen mit (Fortsetzung)

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Saban, Kocbeker & Saban (Fortsetzung)											Kategoriensystemen anderer Studien werten die Autoren kulturbedingte Effekte als nicht bedeutsam. Andere personenbezogene Unterschiede wie Geschlecht oder die Schulstufe bzw. das Fach beeinflussen die Sichtweise und sind in der Lehrerausbildung zu beachten.

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Seferoğlu, Korkmazgil & Ölçü	2009	Pre-service teachers, in-service teachers, teacher cognition, metaphors, teacher education, teaching	Türkei	QS A1 (a/b) A2 (a)	a b c	▪ Lakoff & Johnson (1980): Kognitive Theorie der Metapher ▪ Richardson (1996): "Constructivist Theories of Learning" ▪ „Oxford's (2001) framework“ als Kategorisierungssystem für die identifizierten Metaphern: „autocratic teacher“, „democratic/participatory teacher“, <i>Fortsetzung</i>)	Ermitteln, welche metaphorischen Vorstellungen Lehramtstudierende und an der Schule tätige Lehrpersonen hinsichtlich des Konzepts "Lehrperson" aufweisen und inwiefern sie sich unterscheiden	▪ 150 Studierende für das Lehramt im Fach Englisch: 58 Studienanfänger (G1) und 92 aus einem höherem Fachsemester, die bereits ein Schulpraktikum absolviert haben (G2) ▪ 70 Lehrpersonen (G3) im Fach Englisch (Mischung aus Novizen und Erfahrenen, durchschnittliche Unterrichtserfahrung von 5 Jahren)	schriftliche Befragung	„Prompt“ vervollständigen: „A teacher is like...“	✓ Die identifizierten Metaphern werden von drei verschiedenen Auswertern inhaltsanalytisch in sieben kohärente Gruppen sortiert, die wiederum den drei Kategorien nach Oxford (2001) geordnet werden: Teacher as (1) AUTOCRATIC (LEADER, PRODUCER), (2) DEMOCRATIC/ PARTICIPATORY (RESOURCE PERSON, CARE TAKER, GUIDE, FACILITATOR) (3) LAISSEZ-FAIRE. ✓ Generell werden am meisten Metaphern zur Kategorie DEMOCRATIC/ PARTICIPATORY und der Subkategorien GUIDE und RESOURCE PERSON formuliert; zu LAISSEZ-FAIRE insgesamt wenig Metaphern gebildet. ✓ Manche Metaphern werden von allen drei Gruppen (G1-G3) genannt: Administrator, Craftsman, Sculptor, Mother, Tourist guide, Compass, Coach, Mirror. ✓ Manche Metaphern werden nur von den Lehramtstudierenden formuliert (G1 und G2): e.g. Shepard, Master (slave), Cook, Treasure, Water, Light, Sun, Role model, Pioneer, <i>(Fortsetzung)</i>

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Seferoğlu, Korkmazgil & Ölçü (Fortsetzung)						„laissez-faire teacher“ ▪ Bezugnahme auf Überzeugungen (Beliefs), Einstellungen, andere Vor-konzepte, Wissensaneignungsprozesse, die Rolle als Lehrperson und professionelle/erfahrungsbasierte (Weiter-) Entwicklung durch Reflektion					Bus driver. ✓ Manche Metaphern werden <u>nicht</u> von Studienanfängern (nur G2 und G3) gebildet: Waterfall, Orchestra director. ✓ Die Metaphern von G1 und G2 sind relativ ähnlich, allerdings werden von den Lehramtstudierenden aus einem höheren Fachsemester mehr Metaphern der Kategorie AUTOCRATIC gebildet. ✓ Die bereits an einer Schule tätigen Lehrpersonen (G3) formulieren im Vergleich zu den Lehramtstudierenden (G1/ G2) weniger Metaphern der Kategorie AUTOCRATIC (22,85% vs. 31,02%/ 39,12%) und am meisten Metaphern der Kategorie DEMOCRATIC/ PARTICIPATORY (68,56% vs. 63,77%/ 54,33%), insbesondere bezüglich der Subkategorie FACILITATOR (20% vs. 1,72%/ 4,34%) ✓ Die Autoren ziehen die Schlussfolgerung, dass durch die Praxiserfahrung und die dort gegebenen Möglichkeiten, das im Studium angeeignete (Theorie-) Wissen auf die Probe zu stellen, eine stärkere lernerzentrierte Perspektive erworben wird. Weitere Studien seien erforderlich, inwieweit sich diese (Fortsetzung)

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Seferoğlu, Korkmazgil & Ölçü (Fortsetzung)											Überzeugungen in der tatsächlichen Unterrichtshandlungen manifestiert. Bezogen auf die Lehrerbildung empfehlen die Autoren, die Vorkonzepte der Studierenden zu ermitteln und die Studierenden systematisch mit ihnen zu konfrontieren, da sie die Wissensaneignung während des Studiums beeinflussen könnten.

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Thomas & Beauchamp	2011	professional identity, metaphors, new teachers, teacher education	Kanada	LS A1 (a/b)	a b (d)	▪ Lakoff & Johnson (1980): Kognitive Theorie der Metapher ▪ Lauriala & Kukkonen (2005): „identities as situated cognition“ ▪ Bezugnahme auf Überzeugungen (Beliefs), Einstellungen, die Rolle als Lehrperson und professionelle/ kulturelle/ kontextabhängige/ erfahrungsbasierte (Weiter-) Entwicklung	Ermitteln, inwiefern sich die Metaphern zur Messung der Lehreridentität zu Beginn der Berufseingangsphase verändern Überprüfen, ob sich die Metaphern zur Lehreridentität in Kategorien ordnen lassen Interpretieren, inwieweit die Metaphern die (Weiter-)Entwicklung der Lehreridentität zeigen	45 Lehrpersonen aus drei Kohorten, die in zwei östlichen Kommunalbezirken von Quebec ein vierjähriges Lehrerausbildungsprogramm abgeschlossen haben und im Anschluss in den Lehrberuf eingestiegen sind (41 weiblich, 4 männlich; im Alter von Anfang 20 bis Mitte 40 Jahre)	Interview	1. Interview: Nach erfolgreichem Abschluss der Lehrerausbildung „What metaphor would you use to represent yourself as teacher at this time? Could you explain?“ 2. Interview: Ein halbes Jahr nach dem Berufseinstieg an einer Schule „Is there a metaphor you would use to represent your teaching identity?“ Wie in anderen Studien konnten nicht alle Probanden ohne weitere Hilfestellung eine Metapher kreieren – aus diesem Grunde wird allen die Metapher des Gärtners (Kindern beim Wachsen (<i>Fortsetzung</i>))	✓ Die Metaphern direkt nach dem erfolgreichen Abschluss der Lehrerausbildung fokussieren Aspekte wie die zukünftigen Lernenden unterstützen, erziehen, beschützen und Hilfestellung beim Finden des (Lebens-) Weges geben. Im Gegensatz dazu sind die später in der Berufseingangsphase formulierten Metaphern stärker auf die eigene Entwicklung und deren Erfahrungen im Klassenzimmer ausgerichtet: Herausforderungen meistern, Veränderungen zugewandt sein und unvorhergesehen Situationen begegnen, Überleben im Alltag. Eine Veränderung wird somit festgestellt. ✓ Die im 1. Interview gesammelten Metaphern werden inhaltsanalytisch in sechs Kategorien geordnet: (1) SUPPORTING THE STUDENT (N=19), (2) CHANGEABLE OR OFTEN CHANGING (N=12), (3) TRANSFORMED BY THE TEACHER EDUCATION PROGRAMM (N=3), (4) FLEXIBLE OR BEING MOULDED BY OTHERS (N=3), (5) UNCERTAIN (N=3), (6) OTHER (N=2). ✓ Die im 2. Interview gesammelten Metaphern werden (<i>Fortsetzung</i>)

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Thomas & Beauchamp (Fortsetzung)										helfen) genannt, was die Ergebnisse einheitlich beeinflusst haben könnte. In der 1. und 2. Erhebung werden weitere Fragen zur Ermittlung der (Weiter-)Entwicklung der Lehridentität gestellt, auf deren Auswertung im Rahmen des Artikels nicht näher eingegangen wird.	inhaltsanalytisch in sieben Kategorien geordnet: (1) MULTI-FACETED (N=“most“), (2) CHALLENGED (N=5), (3) A ROCK (N=4), (4) GROWTH (N=3), (5) DIFFICULT BUT NOT IMPOSSIBLE (N=2), (6) TEAM (N=2), (7) OTHER (N=6). Die Autoren sind der Auffassung, dass die Metaphern die hohe Dynamik des Lehrberufs und die damit verbundenen fluktuierenden Emotionen zu Beginn der Berufseingangsphase abgreifen – die Metaphern spiegeln somit die Charakteristika der aktuellen (Arbeits-)Situation bzw. der momentan vollzogenen Tätigkeit. Als problematisch für die Identitätsentwicklung erachten die Autoren, dass einige in der Berufseingangsphase über mangelnde Zuversicht und von Ohnmachtsgefühlen im Berufsleben berichten. Neben den implementierten Mentoringprogramme sollten weitere und ggf. andere Formen der Unterstützung in der anspruchsvollen Berufseingangsphase in Betracht gezogen werden – wie diese gestaltet werden könnten, bedürfen weiterer Untersuchung. Darüber hinaus sollten gemäß den (Fortsetzung)

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Thomas & Beauchamp <i>(Fortsetzung)</i>											Autoren bereits in der Lehrerbildung mehr Maßnahmen zur Förderung der Identitätsentwicklung integriert werden, um den Übergang in die Unterrichtspraxis zu erleichtern – in diesem Zusammenhang sehen sie in Reflektionsprozessen mit Hilfe von Metaphern ein großes Potential.

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Thomson	2016	prospec-tive teachers, typologies, motivations, schooling beliefs, metaphors	USA	QS A1 (a/b) A2 (a)	a b e	▪ Lakoff & Johnson (1980): Kognitive Theorie der Metapher ▪ Saban (2003): „two main instructional orientations“ („behaviourism“ vs. „constructivism“) ▪ Sfard (1998): „dichotomous orientations“ („acquisition orientation“ vs. „participation orientation“) ▪ Cook-Sather (2003): (Fortsetzung)	Erkunden, welche Faktoren sich bei der Erfassung der schulischen Überzeugungen zeigen Ermitteln, inwieweit die Faktoren in Bezug auf die Lehrercluster (Motivation zu Unterrichten) variieren Weitere Analyse der Zusammenhänge von schulischen Überzeugungen und den Lehrerclustern (Motivation zu Unterrichten)	1. Erhebung: 215 (Lehramt-)Studierende an einer großen Universität in den USA (80% weiblich, 20% männlich; 18-41 Jahre; verschiedene Ethnien, Studienfächer und Studierendauer) 2. Erhebung: 25 zufällig ausgewählte (Lehramt-)Studierende der 1. Erhebung, die einer weiteren Befragung zugestimmt haben (7 aus Cluster 1, 12 aus Cluster 2 und 6 aus Cluster 3)	1. Erhebung: schriftliche Befragung 2. Erhebung: Interview	1. Erhebung: Fragebogen (quantitative Daten) mit vier Teilen (1) Demographische Daten: z.B. Alter, Geschlecht, Studienprogramm, Karriereabsichten (2) Motivation zu Unterrichten: „Reasons for Teaching Scale“ (RTS) von Thomson et al. (2012) mit den sechs Subskalen intrinsic value, job benefits, meaningful relationships, altruistic views, ability/identity reasons und opportunities (Rating auf einer fünfstufigen Likert-Skala) (Fortsetzung)	✓ Mit den Items der „School Metaphor Scale“ (SMS) von Saban (2003) werden zwei explorative Faktorenanalysen durchgeführt (zwei Items werden aufgrund von mangelnder Trennschärfe ausgeschlossen, 69% Varianzaufklärung mit 10 Items): (1) TEACHER-CENTERED PERSPECTIVE [behaviourist approach (direct instruction)] (6 Items, $\alpha=.75$), (2) STUDENT-CENTERED PERSPECTIVE [constructivist approach (focused on students' instructional needs)] (4 Items, $\alpha=.62$). Beim Einsatz des Erhebungsinstrument sollte gemäß den Autoren zukünftig auf eine bessere Durchmischung der Items geachtet werden. Des Weiteren sollte es umfassender validiert und entsprechend modifiziert werden. ✓ Bezogen auf die Motivation zu Unterrichten unterscheiden sich die Cluster wie folgt: Cluster 1 „Conventional“ (eher wichtig: intrinsic reasons, meaningful relationships, altruistic reasons; eher unwichtig: identity reasons, opportunities), Cluster 2 „Enthusiastic“ (eher wichtig: intrinsic reasons, (Fortsetzung)

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Thomson (Fortsetzung)						„production-(oriented beliefs“ vs. „care-oriented beliefs“ ▪ Watt & Richardson (2008) u.a.: „motivations for teaching“ („intrinsic reasons“, „extrinsic reasons“, „altruistic reasons“) ▪ Thomson et al. (2012): „teaching motivational profiles“ (Cluster 1 „Conventional“, Cluster 2 „Enthusiastic“, (Fortsetzung)				(3) Überzeugungen zur Unterrichtslaufbahn: „Career Statement Scale“ (CSC) [nicht näher erläutert] (4) Schulische Überzeugungen: „School Metaphor Scale“ (SMS) von Saban (2003) mit (ursprünglich) 12 Items, die metaphorisch die Beziehung Lehrperson-Schule-Lernende umschreiben (Rating auf einer vierstufigen Likert-Skala) 2. Erhebung: Interview (qualitative Daten) 13 Leitfragen, u.a. zu Einflussfaktoren für die Berufswahl, frühere Schulerfahrungen, metaphorische Umschreibungen zur Lehrertätigkeit, (Fortsetzung)	meaningful relationships, altruistic reasons, job benefits), Cluster 3 „Pragmatic“ (eher unwichtig: identity reasons, meaningful relationships). Mit einer 3x2 ANOVA werden signifikante Unterschiede festgestellt: Probanden des Clusters 2 stimmen Items des Faktors TEACHER-CENTERED PERSPECTIVE bzw. STUDENT-CENTERED PERSPECTIVE mehr zu (im Vergleich zu Probanden des Clusters 1 bzw. 3) – Probanden des Clusters 2 erachten beide Instruktionsansätze als bedeutsam. Die Autoren sehen im Anbetracht der hohen Komplexität des instruktionalen Kontextes den Vorteil, dass die Personen-Gruppe „Enthusiastic“ die gewählte Instruktionsart an die jeweiligen Anforderungen anpassen kann. ✓ Gemäß den Interviews zeichnen sich Personengruppen folgendermaßen aus: Die befragten „Conventional“ durch eine hohe intrinsische Motivation, eine lernerzentrierte Sichtweise und die Fokussierung auf die alltäglichen Unterrichtsaufgaben; die „Enthusiastic“ durch eine hohe (Fortsetzung)

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Thomson (Fortsetzung)						Cluster 3 „Pragmatic“) ▪ Bezugnahme auf Überzeugungen (Beliefs), Einstellungen, andere Vor-konzepte wie initiale Motivation für den Lehrberuf, professionelle Ziele, die Rolle als Lehrperson, Commitment und kulturelle/erfahrungsbasierte (Weiter-)Entwicklung				Lehrerrolle und instruktionale Präferenzen, qualitativ hochwertiger Unterricht und effektive Lehrpersonen	intrinsische und altruistische Motivation und ebenfalls eine lernerzentrierte Sichtweise; die „Pragmatic“ hingegen durch eine extrinsische Motivation und lehrerzentrierter Sichtweise. ✓ Für die Personengruppe „Pragmatic“ erachten die Autoren ein umfassenderes Mentoring im Unterricht und mehr Praxiserfahrungen für bedeutsam. ✓ Die Tauglichkeit der Einteilung der Überzeugungen in die zwei dichotomen Kategorien bedarf allerdings weiterer Überprüfung, da sie gegebenenfalls nicht den Gegebenheiten in der Praxis gerecht wird. Die Autoren betonen die Bedeutung der Ergebnisse für die Lehrerausbilder und die Optimierung der Lehrerausbildungsprogramme: Eingangserhebungen durchführen, Theorien und Instruktionsdesigns vergleichen, Metaphern und weiteren Daten als Reflektionsinstrument nutzen.

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Wan, Low & Li	2011	Beliefs mismatches, teachers' roles, metaphor analysis, change in teaching practises	China	QS A1 (a/b)	a b c (f)	▪ Lakoff & Johnson (1980): Kognitive Theorie der Metapher ▪ Vygotsky (1978) und Lantolf & Thorne (2006): „Sociocultural Theory“ ▪ Bezugnahme auf Überzeugungen (Beliefs), Einstellungen, Erwartungen, die Rolle als Lehrperson, Volition als Voraussetzung für Veränderung von <i>(Fortsetzung)</i>	Ermitteln, mit welchen Metaphern chinesische Lehrpersonen und deren Studierenden der Fremdsprache Englisch die Lehrerrolle umschreiben Auswertung der Unterschiede bezüglich der Metaphergenerierung von (a) Lehrpersonen und deren Studierenden (b) Studierenden in verschiedenen Studienabschnitten (Anfänger vs. Fortgeschrittene) Analyse, wie die Lehrpersonen auf die zurückgespiegelten Sichtweisen <i>(Fortsetzung)</i>	▪ 33 Lehrpersonen und deren ▪ 70 Studierenden (jeweils 35 im 1. und 3. Studienjahr) der Fremdsprache Englisch an einer Universität in China	1. Erhebung: schriftliche Befragung 2. Erhebung: Interview	Voraussetzung: vorherige Teilnahme an einem Workshop, in dem die Arbeit mit Metaphern als mentales Werkzeug theoriebasiert erläutert wird 1. Erhebung: Fragebogen mit drei Teilen (a) Demographische Daten (b) Vervollständigen des Satzanfanges „An English teacher is ... because ...“ (c) Beschreibung der Schwierigkeiten bei der Generierung der Metapher (optional) 2. Erhebung: zwei Tage später <i>(Fortsetzung)</i>	✓ Inhaltsanalytisch werden 97 analysierbare und valide generierte Metaphern in acht Kategorien geordnet (fünf von Studierenden und eine von einer Lehrperson wird ausgeschlossen, diese Probanden werden auch nicht zur 2. Erhebung zugelassen): (1) PROVIDER, (2) NURTURER, (3) DEVOTEE, (4) INSTRUCTOR, (5) CULTURE TRANSMITTER, (6) AUTHORITY, (7) INTEREST AROUSER, (8) CO-WORKER. Allerdings sind bei den Personengruppen nicht alle Kategorien vertreten: Von den Lehrpersonen werden keine Metaphern zur Kategorie (6) gebildet, die Studierenden formulieren keine Metaphern zur Kategorie (7) und (8). ✓ Bezüglich der ersten drei Kategorien werden keine Unterschiede ermittelt. Unterschiede zeigen sich aus Sicht der Autoren insbesondere hinsichtlich der Kategorie (4) (Metaphern der Kategorie INSTRUCTOR werden vor allem von den fortgeschrittenen Studierenden gebildet, die offenbar eine umfassende instruktionale Hilfestellung als bedeutsam erachten) und der Kategorie (5) (rund ein <i>(Fortsetzung)</i>

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Wan, Low & Li (Fortsetzung)						instruk-tionalen Handlungen und professionelle/ kulturelle/ kontext-abhängige/ erfahrungsbasierte (Weiter-) Entwicklung	reagieren wollen (Volition zur Verhaltensänderung) Diskussion, welche möglichen Probleme bei inkongruenten bzw. konfligierenden Sichtweisen entstehen könnten			Sammlung zusätzlicher Informationen in Bezug auf die generierten Metaphern, um eine valide Kategorisierung zu gewährleisten Rückspiegelung der von den Studierenden generierten Metaphern an die Lehrpersonen [Zeitpunkt unklar]	Viertel aller Metaphern von beiden Studierendengruppen werden der Kategorie CULTURE TRANSMITTER zugeordnet und belegen die aus studentischer Sicht zentrale Verknüpfung von Sprache zu kulturellen Begebenheiten). ✓ Alle Lehrpersonen betonen in den Interviews, dass sie für die Schaffung einer (guten) Beziehung zu den Studierenden verantwortlich sind und sich nur auf einer solchen Basis Lerngelegenheiten für jeden Studierenden entfalten können (daher keine Formulierung von Metaphern der Kategorie (6) Authority). Des Weiteren sehen sich rund zwei Drittel der Lehrpersonen nach wie vor als Begleiter durch den Lehr-Lernprozess und weniger als Kontrolleure. Rund ein Drittel der Lehrpersonen beabsichtigt auf Basis der Sichtweisen der Studierenden Änderungen in Bezug ihrer instruktionalen Handlungen vorzunehmen (z.B. die stärkere Integration von kulturellen Elementen, eine größere methodische Vielfalt und die Ermittlung der spezifischen Hilfebedarfe der fortgeschrittenen Studierenden). (Fortsetzung)

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Wan, Low & Li (Fortsetzung)											Als problematisch wird von den Lehrpersonen erachtet, inwieweit sich diese Absichten im eng geschnittenen Curriculum realisieren lassen. In Folgestudien ist somit zu erheben, inwieweit sie in der Praxis umgesetzt wurden und inwiefern die Berücksichtigung der Sichtweisen der verschiedenen Stakeholder (interaktive Methode) aus pädagogischer Sicht nützlich ist.

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Yesil-bursa	2012	Eng-lish lan-guage teach-ing, teacher pro-fes-sional role iden-tity, meta-phor, Turk-ish uni-versi-ties	Türkei	QS A1 (a/ b)	a b	▪ Lakoff & Johnson (1980): Kognitive Theorie der Meta-pher - Bezug-nahme auf Über-zeugun-gen (Be-liefs), die Rolle als Lehrper-son, die profes-sionelle Identität und pro-fessio-nelle/ kul-turelle/ kontext-abhän-gige/ er-fahrungs-basierte (Weiter-) Entwick-lung	Untersuchen, wie Lehrperso-nen im tertiären Bildungsbereich ihre professio-nelle Rolle- nidentität meta-phorisch um-schreiben Erkunden, ob sich die identifi-zierten Meta- phern in Kate-gorien ordnen lassen	35 von 90 kontaktierten Lehrperso-nen mit dem Fach Eng-lisch an zwei Universitä-ten in der Türkei (23 weiblich, 8 männlich; 1 bis 20 Jahre Unterrichts-erfahrung; keine Pro-banden mit Englisch als Mutterspra-che)	Interview	Befragung in zwei Teilen (1) Ermittlung der demographi-schen Daten (2) Beantwortung der Frage “What methaphor would you use to describe yourself as an English teacher at this time?”	✓ Die 35 identifizierten Metaphern werden inhaltsanalytisch in ei-nem iterativen Verfahren von zwei Ratern in neun Kategorien geordnet (kappa – $k=.87$, Blind-ing zur Sicherung der Reliabili-tät gewährleistet): (1) GUIDE (N=9), z.B. overhead projector, (2) FLEXIBLE (N=4), z.B. cha-meleon, (3) NURTURER (N=4), z.B. mother, (4) FRUSTRATION (N=4), z.B. hamster, (5) AUTHORITY (N=4), z.B. chief commander, (6) ENTERTAINER (N=3),z.B. actress, (7) CHALLENGER (N=3), z.B. motivator, (8) NOVICE (N=2), z.B. chrysa-lis, (9) OTHER (N=2), z.B. security camera. Sämtliche Kategorien weisen Gemeinsamkeiten mit früheren internationalen Studien auf – in Übereinstimmung mit Saban et al. (2007) schließen die Autoren darauf, dass kulturelle Einflüsse keine signifikante Einflussgröße in Bezug auf instruktionsbezo-gene Kognitionen spielen und die professionelle (Fortsetzung)

Autor	Jahr	Key-words	Land	S-Art	Sub-Kat.	Theorie/Modell(e)/theoretische Konstrukte	Ziel der Studie/U-Gegenstand	Probanden-art/-anzahl	E-Methode	E-Instrument	Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autoren
Yesil-bursa <i>(Fortsetzung)</i>											Rollenidentität (unauflösbar) eng mit Überzeugungen hinsichtlich der ausgeübten Lehrertätigkeit verflochten ist. ✓ Die Autoren weisen darauf hin, dass die Ergebnisse zur Verbesserung des Lehrerausbildungsprogramms und von der einzelnen Lehrperson zur individuellen Weiterentwicklung genutzt werden können. In Übereinstimmung mit Saban et al. (2007) erachten die Autoren es als problematisch, nur eine Metapher von den Probanden zu erheben – es werden mehrere Metaphern benötigt, um der Komplexität und Abstraktheit des erhobenen Konstrukts gerecht zu werden.

Anhang III Eigene Studien 1-7 im Überblick (mit sämtlichen erhobenen Variablen)

Konstrukt/ Variable [Entwickler: Skala]	Studie 1 HWS 2007/ 2008	Studie 2 FSS 2010
	Replikation der Befunde von Saban, Kocbeker & Saban (2007) nach einem ersten Literaturreview N=407 (~58%) Studierende der Wirtschaftspädagogik (Universität Mannheim)	Weitere Untersuchung der sozio-kulturellen Unterschiede mit einem qualitativen Design N=107 (~14%) Studierende der Wirtschaftspädagogik (Universität Mannheim)
Metaphorische Kognitionen zu verschiedenen Facetten der <u>Lehrertätigkeit</u> [Lehmann & Ebner in Anlehnung an Saban, Kocbeker & Saban (2007): MUL; übersetzt, modifiziert und erweitert]	Teil A 63 übersetzte Metaphern (z.B. "A teacher is like a <i>spring</i> whose water (knowledge) never goes dry." -> „Ein Lehrer ist wie eine <i>Quelle</i>, deren Wasser (Wissen) niemals versiegt.“) 5-stufige Likert-Skala (1= Finde ich <u>gar nicht</u> treffend, 3 = teils/ teils, 5 = Finde ich <u>sehr</u> treffend)	Teil A Vorselektion aus 63 '<i>Signalwörtern</i>' der Metaphern (e.g. "Ein Lehrer ist wie eine <u>Quelle</u>, weil...") via Unterstreichen, die 10 Treffendsten auswählen und vervollständigen
	Teil B 10 Items 4-stufige Likert-Skala (1 = Stimmt nicht, 2 = Stimmt kaum, 3= Stimmt eher, 4 = Stimmt genau)	Teil B zusätzliche Möglichkeit neue Metaphern zu generieren
<u>Persönlichkeitsmerkmale I.1</u> Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung [Schwarzer & Jerusalem (1999): SW; übernommen]		
<u>Allgemeine Angaben</u> - Code - Geschlecht - Alter - Berufsausbildung - Fachsemester - Schulpraktika (SPS) - Berufswunsch		
		✓
	✓	✓
	✓	
	✓	✓
	✓ (Diplom/ Bachelor)	
	✓	
	✓ (prospektiv)	✓ (prospektiv)

Konstrukt/ Variable [Entwickler: Skala]	Studie 3 HWS 2010/ 2011
	Weitere Untersuchung mit einem kombinierten quantitativen-qualitativen Design mit Hilfe eines komplementär gestalteten Instruments N=329 [328] (~36%, also mehr als ein Drittel aller) Studierende der Wirtschaftspädagogik (Universität Mannheim)
Metaphorische Kognitionen zu verschiedenen Facetten der <u>Schülertätigkeit</u> [Saban (2010): MUS; übersetzt & geringfügig modifiziert]	▪ Teil A ▪ 98 übersetzte Metaphern (z.B. "A student is like a <i>spider</i> that makes his/ her own net (knowledge)." -> „Ein Schüler ist wie <i>eine Spinne</i>, die sich ihr eigenes (Wissens-)Netz spinnt (knüpft).“) ▪ 5-stufige Likert-Skala (1= Gar nicht treffend, 3 = Teils/ teils, 5 = Sehr treffend)
	▪ Teil B ▪ zusätzliche Möglichkeit andere (passendere) Begründungen zu Metaphernanfängen und neue Metaphern zu generieren
<u>Allgemeine Angaben</u>	
▪ Code	✓
▪ Geschlecht	✓
▪ Alter	✓
▪ Schultyp	✓
▪ Berufsausbildung	✓
▪ Anderer wirtschaftswissenschaftlicher Studiengang	✓
▪ Fachsemester	✓ (Diplom/ Bachelor/ Master)
▪ Schulpraktika (SPS)	✓
▪ Wahlfach	✓ (Bereiche)
▪ Ehrenamtliche Tätigkeiten	✓
▪ Erfahrungen mit Freizeitaktivitäten (starker Gruppenbezug)	✓
▪ Berufswunsch	✓ (prospektiv)

Konstrukt/ Variable [Entwickler: Skala]	Studie 4 FSS 2011	Studie 5 HWS 2011/ 2012
	Weitere Untersuchung mit einem quantitativen Design basierend auf den Ergebnissen früherer Studien und ergänzender Literaturlauswertung N=296 [287] (~37%, also mehr als ein Drittel aller) Studierende der Wirtschaftspädagogik (Universität Mannheim), fast drei Viertel (72,4%) davon wollen zumindest eher wahrscheinlich eine Lehrertätigkeit aufnehmen	Weitere Untersuchung mit einem quantitativen Design basierend auf den Ergebnissen früherer Studien und ergänzender Literaturlauswertung N=358 (~37%, also mehr als ein Drittel aller) Studierende der Wirtschaftspädagogik (Universität Mannheim), fast zwei Drittel (62%) wollen zumindest eher wahrscheinlich eine Lehrertätigkeit aufnehmen
Metaphorische Kognitionen zu verschiedenen Facetten der Lehrertätigkeit [Lehmann & Ebner in Anlehnung an Saban, Kocbeker & Saban (2007): MUL; übersetzt, modifiziert und erweitert]	▪ Teil B ▪ 47 (z.T. geringfügig modifizierte) Metaphern ▪ 6-stufige Likert-Skala (1= Gar nicht treffend, 6 = Sehr treffend)	▪ Teil A ▪ 34 (z.T. geringfügig modifizierte) Metaphern ▪ 6-stufige Likert-Skala (1= Gar nicht treffend, 6 = Sehr treffend)
<u>Persönlichkeitsmerkmale I.2</u> Lehrerbezogene Selbstwirksamkeitserwartung: Student Engagement, Classroom Management & Instructional Strategies [Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001): OSES, übersetzt & modifiziert]	▪ Teil D ▪ 24 (3 * 8) Items ▪ 9-stufige Likert-Skala (1 = Überhaupt nicht, 9 = Sehr viel/ gut) ▪ 2 Varianten zur Kontextualisierung: Berufseinstiegsjahr (BEJ) & Wirtschaftsgymnasium (WG)	
<u>Persönlichkeitsmerkmale II</u> „Big Five“: Neurotizismus, Extraversion, Offenheit für Erfahrungen, Verträglichkeit & Gewissenhaftigkeit [Borkenau & Ostendorf (2008): NEO-FFI; übernommen, nur Item 1 modifiziert]	▪ Teil C ▪ 60 (5 * 12) Items ▪ 5-stufige Likert-Skala (1 = starke Ablehnung, 2 = Ablehnung, 3= Neutral, 4 = Zustimmung, 5 = Starke Zustimmung)	
<u>Persönlichkeitsmerkmale III.1</u> Allgemeine Zielorientierung (ZO): Lern- (L), Annäherungs-Leistungs- (AL), Vermeidungs-Leistungs-(VL) & Arbeitsvermeidungs- (V) ZO [Spinath, Stiensmeier-Pelster, Schöne & Dickhäuser (2002): SELLMO; übernommen]		▪ Teil B ▪ 31 Items (8 Items zu L-ZO, 7 Items zu AL-ZO, 8 Items zu VL-ZO, 8 Items zu V-ZO) ▪ 5-stufige Likert-Skala (1= Stimmt gar nicht, 5 = Stimmt genau)
(Fortsetzung)	(Fortsetzung)	▪ (Fortsetzung)

Konstrukt/ Variable [Entwickler: Skala]	Studie 4 FSS 2011	Studie 5 HWS 2011/ 2012
Persönlichkeitsmerkmale IV Berufsbezogenen Variablen: <i>Führungsmotivation (F), Kontaktfähigkeit (K), ZusatzIndex Kontrollerleben (ZIK), Teamorientierung (TO), Durchsetzungsstärke (D), Soziabilität (So), Sensitivität (Se)</i> [Hossiep & Paschen (2003): Auswahl aus BIP]		▪ Teil D & F ▪ 37 Items (15 Items zu F, 16 Items zu K & 6 Items zu ZIK) & 52 Items (13 Items zu TO, 12 Items zu D, 15 Items zu So & 12 Items zu Se) ▪ 5-stufige Likert-Skala (1= Trifft überhaupt nicht zu, 5 = Trifft voll zu)
Gründe für die Ausübung einer Beruflichen Tätigkeit: <i>Soziale/ Altruistische, intrinsische & extrinsische Orientierung</i> [in Anlehnung an Ng, Nicholas & Williams (2010), Daehlen (2007, 2005), Saban (2003), Johnson (2001): GBT; übersetzt, modifiziert und erweitert]	▪ Teil A ▪ 70 + 7 (Lehrerspezifische) Items ▪ 5-stufige Likert-Skala (1= Trifft überhaupt nicht zu, 3 = Teils/ teils, 5 = Trifft völlig zu)	
Handlungsweisen in Unterrichtssituationen: <i>Wissensorientierung, Didaktische Orientierung, Soziale Orientierung & Selbstreflexive Orientierung</i> [Wilbert & Gerdes (2007): HUS; kontextbezogen modifiziert]	▪ Teil E ▪ 5 Textvignetten ▪ 7-stufige Likert-Skala (1 = Nein, völlig ausgeschlossen, 7 = Ja, sehr wahrscheinlich) ▪ 3 Varianten zur Kontextualisierung: 1 zum Berufseinstiegsjahr (BEJ) & 2 zum Wirtschaftsgymnasium (WG)	
Merkmale/ Handlungsweisen ‚guter‘ Lehrpersonen: <i>Achieve vs. Control</i> [Ng, Nicholas & Williams (2010): AC; übersetzt & geringfügig modifiziert]	▪ Teil F ▪ 22 (2 * 11) Items ▪ 5-stufige Likert-Skala (1= Gar nicht treffend, 3 = Teils/ teils, 5 = Sehr treffend)	
Orientierung Studium WP / Lehrertätigkeit: <i>Commitment, Aufgaben einer Lehrperson, bevorzugte Instruktionsart, Potential der Ausbildung, Berufssicht hinsichtlich Anstrengung</i> [Saban (2003): O; übersetzt, modifiziert, erweitert und gekürzt]	▪ Teil G ▪ 12 Items (3 Items zu Commitment, 5 Items zu den wichtigsten Aufgaben einer Lehrperson, 3 Items zu bevorzugte Instruktionsart, 1 Item zu Potential der Ausbildung, 1 Item zu Berufssicht hinsichtlich Anstrengung) ▪ 5-stufige Likert-Skala (1= Trifft überhaupt nicht zu, 3 = Teils/ teils, 5 = Trifft völlig zu)	
(Fortsetzung)	(Fortsetzung)	(Fortsetzung)

Konstrukt/ Variable [Entwickler: Skala]	Studie 4 FSS 2011	Studie 5 HWS 2011/ 2012
Realisierung bestimmter Kooperationsformen: Austausch, Arbeitsteilige Kooperation, Ko-Konstruktion [Soltau & Mienert (2009), Kategorien nach Gräsel, Fußangel & Pröbstel (2006)]		▪ Teil C & G ▪ jeweils 15 (3 * 5) Items ▪ 5-stufige Likert-Skala (1= Überhaupt nicht zweckmäßig, 5 = Sehr zweckmäßig; 1 = Nie, 2 = Selten, 3= Gelegentlich, 4 = Oft, 5 = Immer)
Wahrnehmung von Teamarbeit: Selbst- (ST) & Fremdtäuschung (FT) [selbst entwickelt]		▪ Teil H ▪ 13 Items (10 ST & 3 FT) ▪ 5-stufige Likert-Skala (1= Trifft überhaupt nicht zu, 5 = Trifft voll zu)
Kontrollvariable I: Bearbeitungsdauer [selbst entwickelt: Uhrzeit]	▪ Ende	▪ Mitte: Nach Teil D & E ▪ Ende
Kontrollvariable II: Aufmerksamkeit [Brickenkamp, Schmidt-Atzert & Liepmann (2010): d2-R-Test]		▪ Teil E ▪ 5 Zeilen ▪ Zusätzliche Items (Sehhilfe, Rechts- oder Linkshänder)
Allgemeine Angaben		
▪ Code	✓	✓
▪ Geschlecht	✓	✓
▪ Alter		✓
▪ Schultyp	✓	✓
▪ Berufsausbildung	✓	✓
▪ Anderer wirtschaftswissenschaftlicher Studiengang	✓	✓
▪ Fachsemester	✓ (Diplom/ Bachelor/ Master)	✓ (Diplom/ Bachelor/ Master)
▪ Schulpraktika (SPS)	✓	✓
▪ Andere Veranstaltung	✓ (Service Learning, EIF im HWS 2010/2011)	✓ (Service Learning)
▪ außeruniversitäre Erfahrung im Unterrichten	✓	✓
▪ Wahlfach	✓	
▪ Ehrenamtliche Tätigkeiten	✓	✓
▪ Erfahrungen mit Freizeitaktivitäten (starker Gruppenbezug)	✓	✓
▪ Berufswunsch	✓ mit 4-stufiger Likert-Skala (1 = sehr <u>un</u> wahrscheinlich, 4 = sehr wahrscheinlich) prospektiv	✓ mit 5-stufiger Likert-Skala (1 = sehr <u>un</u> wahrscheinlich, 5 = sehr wahrscheinlich) prospektiv

	Studie 6 FSS 2012	Studie 7 FSS 2012
	Validierungsstudie I: Befragung von Lehrpersonen an beruflichen Schulen N=390 [365] Lehrpersonen aus 9 verschiedenen kaufmänni- schen Schulen (aus 4 Stadt- bzw. Landkreisen) in Baden- Württemberg	Validierungsstudie II: Befragung von Studierenden der Wirtschaftspädagogik (Universität Mannheim) N=348 [317] (~41%, also deut- lich mehr als ein Drittel aller) Studierende der Wirtschaftspä- dagogik (Universität Mannheim), fast zwei Drittel (63,5%) wollen zumindest eher wahrscheinlich eine Lehrertätigkeit aufnehmen
Konstrukt/ Variable [Entwickler: Skala]		
Metaphorische Kognitionen zu verschiedenen Facetten der <u>Lehrertätigkeit</u> [Lehmann & Ebner in Anleh- nung an Saban, Kocbeker & Saban (2007): MUL; über- setzt, modifiziert und erweitert]	▪ Teil A ▪ 28 (z.T. geringfügig redaktio- nell modifizierte) Metaphern (7 Items zu W, 9 Items zu DD, 7 Items zu SU, 5 Items zu ZOL) ▪ 6-stufige Likert-Skala (1= Gar nicht treffend, 6 = Sehr treffend)	▪ Teil A ▪ 28 (z.T. geringfügig redaktio- nell modifizierte) Metaphern (7 Items zu W, 9 Items zu DD, 7 Items zu SU, 5 Items zu ZOL) ▪ 6-stufige Likert-Skala (1= Gar nicht treffend, 6 = Sehr treffend)
Metaphorische Kognitionen zu verschiedenen Facetten der <u>Schülertätigkeit</u> [Saban (2010): MUS; über- setzt & geringfügig modifiziert]		▪ Teil F ▪ 35 Metaphern (Best-of-Aus- wahl aus Studie 3, basierend auf einer Faktorenanalyse: 11 Items zu VA, 15 Items zu VP, 6 Items zu GN, 3 Items zu PI) ▪ 6-stufige Likert-Skala (1= Gar nicht treffend, 6 = Sehr treffend)
Persönlichkeitsmerkmale I.3 “Locus of control“ – Lehrer- tätigkeitsbezogene Kontroll- überzeugung: Internal vs. external [in Anlehnung an Ar- mor et al. (1976) zitiert in Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy (1998): Rand- Items; übersetzt]		▪ Teil H ▪ 2 Items (je 1 Items zu external & internal) ▪ 6-stufige Likert-Skala (1= Stimmt gar nicht, 6 = Stimmt genau)
Persönlichkeitsmerkmale III.2 Berufliche (Lehrtätigkeitsbe- zogene) Zielorientierung (ZO): Lern- (L), Annähe- rungs-Leistungs- (AL), Ver- meidungs-Leistungs- (VL) & Arbeitsvermeidungs- (V) ZO [in Anlehnung an Dickhäuser, Butler & Tönjes (2007): SELLMO-beruflich; übernom- men, modifiziert und erweitert]	▪ Teil B ▪ 32 Items (8 Items zu L-ZO, 7 Items zu AL-ZO, 9 Items zu VL-ZO, 8 Items zu V-ZO) ▪ 5-stufige Likert-Skala (1= Stimmt gar nicht, 5 = Stimmt genau)	▪ Teil B ▪ 32 Items (8 Items zu L-ZO, 7 Items zu AL-ZO, 9 Items zu VL-ZO, 8 Items zu V-ZO) ▪ 5-stufige Likert-Skala (1= Stimmt gar nicht, 5 = Stimmt genau)
Voraussetzungen von Lehr- personen: <i>Sprache, Wissen,</i> <i>Erfahrung, Studienab-</i> <i>schluss</i> (formale Qualifika- tion) [Stronge (2007): TPAC - Teacher Prerequisites Assess- ment Checklist; übersetzt und adaptiert]		▪ Teil C ▪ 8 Items (1 Item zu Sprache, 3 Items zu Wissen, 2 Items zu Erfahrung, 2 Items zu Studien- abschluss) ▪ 6-stufige Likert-Skala (1= Stimmt gar nicht, 6 = Stimmt genau)
(Fortsetzung)	(Fortsetzung)	(Fortsetzung)

Konstrukt/ Variable [Entwickler: Skala]	Studie 6 FSS 2012	Studie 7 FSS 2012
Eigenschaften/ Verhalten- weisen von Lehrpersonen: <i>Person (P), Classroom Ma- nagement & Organization (CMO), Planning of Instruc- tion (POI), Implement In- struction (II) & Monitoring Student Progress and Po- tential (MSPP)</i> [Stronge (2007): TSAC - Teacher Skills Assessment Checklist; ur- sprünglich Beobachtungs- instrument, übersetzt und adaptiert]		▪ Teil D ▪ 98 Items (33 Items zu P, 15 Items zu CMO, 16 Items zu POI, 23 Items zu II, 11 Items zu MSPP) ▪ 6-stufige Likert-Skala (1= Stimmt gar nicht, 6 = Stimmt genau)
Kontrolle des Verhaltens der Schüler: <i>Kontrolle durch Lehrperson (LP) (vs.) Selbststeuerung durch Schüler (S)</i> [Martin, Yin & Mayall (2007): ABCC-R; übersetzt]		▪ Teil G ▪ 20 Items (10 Items zu LP, 10 Items zu S) ▪ 6-stufige Likert-Skala (1= Stimmt gar nicht, 6 = Stimmt genau)
Kontrollvariable I: Bearbeitungsdauer [selbst entwickelt: Uhrzeit]		▪ Mitte: Nach Teil D & E ▪ Ende
Kontrollvariable II: Aufmerksamkeit [Brickenkamp, Schmidt-Atzert & Liepmann (2010): d2-R- Test]		▪ Teil E ▪ 5 Zeilen
Allgemeine Angaben		
▪ Code		✓
▪ Geschlecht	✓	✓
▪ Schultyp		✓
▪ Berufsausbildung		✓
▪ Anderer wirtschaftswis- senschaftlicher Studiengang		✓
▪ Fachsemester		✓ (Diplom/ Bachelor/ Master)
▪ Schulpraktika (SPS)		✓
▪ außeruniversitäre Erfahrung im Unterrichten		✓
▪ Wahlfach		✓
▪ Ehrenamtliche Tätigkeiten		✓
▪ Erfahrungen mit Freizeitak- tivistäten (starker Gruppen- bezug)		✓
▪ Berufswunsch	✓ mit 5-stufiger Likert-Skala (1 = sehr <u>un</u> wahrscheinlich, 5 = sehr wahrscheinlich) retrospektiv	✓ mit 5-stufiger Likert-Skala (1 = sehr <u>un</u> wahrscheinlich, 5 = sehr wahrscheinlich) prospektiv
▪ Studienabschluss	✓	
▪ Schularten als Unterrichts- schwerpunkt	✓	
▪ Unterrichtserfahrung (ge- stapelt nach Jahren)	✓	
▪ Unterrichtsfächer	✓	

Capturing Pre-service Teachers' Views of Instructional Activities via Metaphors:

Development of a Valid and Reliable Likert Scale-based Instrument

Dipl.-Hdl. Birgit Lehmann

THEORETICAL BACKGROUND / GOAL OF THE PROJECT

- Cognitive Theory of the metaphor (Lakoff & Johnson, 1980): Metaphors are influential mental models and can function as 'mirrors of the mind'.
- Some evidence of a relationship between the thinking about learning and instruction and how (prospective) teachers design learning environments.
- In contrast to prior qualitative studies: Explore, if specified metaphors (arranged in a Likert scale-based instrument) are a useful tool to evoke and measure cognitive processes and predict instructional activities.

RESEARCH QUESTIONS (RQ) / HYPOTHESIS (H)

- What's about the stability of the factors found in one of the former studies?
H1: I assume that the same structure will be found, each factor consisting of the same metaphor composition of the former study (Lehmann, 2012).
- Will there emerge new factors in the (remaining) highly-valued metaphors?
- Do the factors relate to selected constructs?
- What predictive power do metaphors concerning instructional activities have?

ME THOD: Development Steps of the Likert Scale-based Instrument

(Pilot) STUDY 1

Replication of the results from Saban, Kocbeker & Saban (2007) after the first review of literature

- N=407 (~60%) Students of the area 'Economic and Business Education' (University of Mannheim)
- 63 translated metaphors (e.g. "A teacher is like a spring whose water (knowledge) never goes dry."), five-point Likert scale-based instrument

(Pilot) STUDY 2

Further investigation of the socio-cultural differences with a qualitative design

- N=107 (~15%) Students of the area 'Economic and Business Education' (University of Mannheim)
- Pre-Selection from 63 key words of the metaphors (e.g. "A teacher is like a spring, because..."), choose & complete 10 preferred, additional opportunity to create new metaphors

STUDY

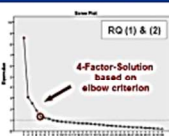
3 & 4

STUDY 5

Further investigation with a quantitative design based on the results of the former studies and an additional review of literature

- N=358 (> one third of all) Students of the area 'Economic and Business Education' (University of Mannheim), two-third want to become a teacher
- 34 (slightly modified) metaphors, six-point Likert scale-based instrument
- Other scales, like SELMO (Spinath et al., 2002) to measure goal orientation with the subscales mastery (M-GO), performance demonstration (PD-GO), performance avoidance (PA-GO) & work avoidance (WA-GO)

RE SULTS OF STUDY 5



H1: The same structure has been found, each factor consisting of the same metaphor composition of the former study.

With the (iterative) reduced set of 28 metaphors: Principal component analysis with Varimax rotation

KMK, MSA=,894, explained variance 53,24%, communalities of all items > .40

1) KNOWLEDGE WORK ($\alpha = ,915$) [SAME]

Spring no. 1, 2, 4 & 5, textbook no. 1-3

2) MENTOR / SOCIAL SUPPORT ($\alpha = ,870$) [SAME]

Mother/father no. 1-4, friend, companion, spring no. 3

3) DETERMINATE AND DETERMINATING ACTIVITY ($\alpha = ,815$) [SAME]

Commander, conductor no. 2, washing machine, dictator, animal trainer, test, judge, scriptwriter, mechanic

4) GOAL-ORIENTATED LEADING ($\alpha = ,691$) [NEW!] [ZOL]

Conductor no. 1, gardener, ship captain, compass, architect

RQ (1) & (2)

Factor (Loadings)

1 2 3 4

,793

-,749

,842

-,518

,752

-,541

,663

-,572

RQ (3)

Correlation (** p < .01)

to subscales of goal orientation

M-GO PD-GO PA-GO WA-GO

,280**

,196**

,220**

,195**

,290**

,349**

,222**

DISCUSSION

- To trace the development of individuals and of groups, a study with a longitudinal design is required.
- If the set of metaphors is stable and valid:

→ What is the potential for predicting categories of instructional activities and for recruiting?

→ How can it be applied in teacher education programs (e.g. to scaffold communication and reflection processes) or in the analysis of learning and instruction?

FUTURE RESEARCH

- Testing the final version of the instrument
- Including other scales to further investigate the convergent and divergent validity [RQ (3)]
- Explore the relationship between the metaphors used to describe the instructional activities of teachers and occurred instructional activities / teaching patterns [RQ (4)]

RE FERENCES

- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). Metaphors we live by. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Lehmann, B. (2012). Entwicklung eines Instruments zur Erfassung unterrichtsbezogener Metaphoren. In U. Fallhauer, B. Fürstenau & E. Wutke (Hrsg.), Berufs- und wirtschaftspädagogische Analysen: Aktuelle Forschungen zur beruflichen Bildung. Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGE) (S. 127-139). Opladen & Farmington Hills: Budrich.
- Saban, A., Kocbeker, B. N., & Saban, A. (2007). Prospective teachers' conceptions of teaching and learning revealed through metaphor analysis. Learning and Instruction, 17, 123-139. doi:10.1016/j.learninstruc.2007.01.003
- Spinath, B., Steinhilber, P., J. Schöne, C. & Dickhäuser, O. (2002). Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation - SELMO. Göttingen: Hogrefe.

UNIVERSITÄT MANNHEIM
BETRIEBSWIRTSCHAFTSLEHRE

lehmann@bwl.uni-mannheim.de

PROF. DR. HERMANN G. EBNER
CHAIR OF ECONOMIC AND BUSINESS EDUCATION I

[kommentierter] Posterausschnitt: Faktorenanalyse in Studie 5

With the (iterative) reduced set of 28 metaphors: Principal component analysis with Varimax rotation KMK: MSA=,894, explained variance 53,24%, communalities of all items > .40	RQ (1) & (2) Factor (Loadings)				RQ (3) Correlation (** p ≤ .01) to subscales of goal orientation			
	1	2	3	4	M-GO	PD-GO	PA-GO	WA-GO
1) KNOWLEDGE WORK ($\alpha = ,915$) [SAME] [W] <i>Spring no. 1, 2, 4 & 5, textbook no. 1-3.</i> [7 Items]	,793 - ,749				,280**	,196**		
2) MENTOR / SOCIAL SUPPORT ($\alpha = ,870$) [SAME] [SU] <i>Mother/father no. 1-4, friend, companion, spring no. 3.</i> [7 Items]		,842 - ,518			,220**			
3) DETERMINATE AND DETERMINATING ACTIVITY [DD] ($\alpha = ,815$) [SAME] <i>Commander, conductor no. 2, washing machine, dictator, animal trainer, test, judge, scriptwriter, mechanic.</i> [9 Items]			,752 - ,541			,195**	,290**	,349**
4) GOAL-ORIENTATED LEADING ($\alpha = ,691$) [NEW!] [ZOL] <i>Conductor no. 1, gardener, ship captain, compass, architect.</i> [5 Items]				,663 - ,572	,222**			

Legende:

W = WISSENSARBEIT(ER), SU = SOZIALE UNTERSTÜTZUNG, DD = DETERMINIERENDE UND DETERMINIERTE TÄTIGKEIT, ZOL = ZIEL-/ LERNERORIENTIERTE LEITUNG; M-GO = L-ZO (Lern-Zielorientierung), PD-GO = AL-ZO (Annäherungs-Leistungs-Zielorientierung), PA-GO = VL-ZO (Vermeidungs-Leistungs-Zielorientierung), WA-GO = V-ZO (Arbeitsvermeidungs-Zielorientierung)

Abstract zum Poster JURE 2012

The Cognitive Theory of the metaphor (Lakoff & Johnson, 1980) argues that metaphors are influential mental models. Therefore, they can function as 'mirrors of the mind' and can be a useful tool to evoke cognitive processes, especially in learning and instruction. In several studies researchers identify metaphors to describe (prospective) teachers' thinking. In addition, they explore significant differences in the selection and changes during the teaching career. Lehmann and Ebner (2011) and Lehmann (submitted) conducted a series of pilot studies that essentially confirmed what Saban, Kocbeker, and Saban (2007) had demonstrated in their study. When developing scales, we found that it seems to be possible to grasp what "A teacher is like..." with a Likert scale-based instrument.

The aim of this follow-up study is to replicate and expand the recent research: What's about the stability of the factors found in one of the pilot studies? Will there emerge new factors? Do the factors relate to selected constructs?

Students from the area "Economic and Business Education" completed a questionnaire. The cross-sectional study was carried out under controlled conditions. The six-point Likert scale-based instrument to rate the metaphors consists of 34 metaphors. Other scales (e.g., to measure *goal orientation*) are also included. Analysis of correlation, explorative factor analysis and significance tests are conducted.

Central findings of the former study are confirmed. In addition to the three factors extracted in the pilot study, another factor emerged. The metaphors were iteratively tested concerning their factor analytical stability. The reduced final set consists of 28 metaphors. Significant relations between the above mentioned factors and other constructs, and significant differences between groups are found.

The next step will be to further explore the validity of the instrument. The goal is to develop an instrument for predicting categories of instructional activities and for recruiting staff members.

Keywords: pre-service teachers; mental models; metaphors; teacher education; teaching.

Anhang V Fragebogen zur Studie 6

Hinweise: Die Formatierung des Fragebogens wurde zur Darstellung in dieser Arbeit geändert.

Die Autoren der nicht selbst entwickelten Skalen/ Items sind in Anlage III sowie im Literaturverzeichnis aufgeführt.

Befragung von Lehrpersonen an beruflichen Schulen

Sehr geehrte Damen und Herren,

für Ihre Bereitschaft, an dem Forschungsvorhaben des Lehrstuhls für Wirtschaftspädagogik der Universität Mannheim mitzuwirken, danken Herr Prof. Ebner und ich Ihnen sehr.

Bitte **markieren** Sie Ihre Antworten deutlich mit einem **X** in den betreffenden Feldern:

① ① ② → Sie möchten ① als Antwort geben: ① **X** ②

Korrekturen können Sie vornehmen, indem Sie das ungültige **X** deutlich durchstreichen.

Wir sichern Ihnen zu, dass die Daten ausschließlich im Rahmen des Forschungsprojekts verwendet und Ihre Angaben **streng vertraulich** behandelt werden.

gez. Dipl.-Hdl. B. Lehmann

Hinweis: Bei Personenbezeichnungen wird im Folgenden nur die männliche Form verwendet, um die Lesbarkeit zu erleichtern. Mit diesen Bezeichnungen sind weibliche und männliche Personen gleichermaßen gemeint.

Teil A

Um einem Gesprächspartner eine Sachlage, eine Tätigkeit oder ein Gefühl besonders einprägsam zu beschreiben, nutzen wir in der Alltagskommunikation häufig Bilder oder Vergleiche. Im Rechnungswesenunterricht wird beispielsweise den Schülern die Ausgeglichenheit von Aktiva und Passiva bei der Erstellung des Jahresabschlusses oft mit Hilfe einer Waage veranschaulicht.

Stellen Sie sich vor, Sie möchten einer Person, die sich überhaupt nicht mit Schule oder Unterricht beschäftigt, mit Hilfe von Metaphern erläutern, was **aus Ihrer Sicht** die Lehrertätigkeit kennzeichnet. Nachfolgend finden Sie eine Liste von **Metaphern, die oft zur Umschreibung der Lehrertätigkeit verwendet** werden. Bitte geben Sie in Bezug auf diese Metaphern jeweils an, für wie treffend **Sie persönlich** die einzelnen Metaphern halten. Dabei gibt es selbstverständlich weder „falsche“ noch „richtige“ Antworten – es geht ausschließlich darum, wie Sie persönlich die Dinge sehen.

Ein Lehrer ist wie...		Gar nicht treffend	↔				Sehr treffend
01	...eine <i>Mutter</i> oder ein <i>Vater</i> , die / der mit Rat und Tat zur Seite steht und für die Schüler da ist.	①	②	③	④	⑤	⑥
02	...eine <i>Quelle</i> , weil er sein Wissen an die Schüler weiterleitet.	①	②	③	④	⑤	⑥
03	...ein <i>Lehrbuch</i> , weil er unheimlich viel Wissen besitzt.	①	②	③	④	⑤	⑥
04	...ein <i>Lehrbuch</i> , weil er den Schülern sein Wissen zur Verfügung stellt.	①	②	③	④	⑤	⑥
05	...ein <i>Mechaniker</i> , der kaputte Autos repariert. Der Lehrer verändert die früheren schlechten Angewohnheiten und Verhaltensweisen der Schüler.	①	②	③	④	⑤	⑥
06	...ein <i>Dirigent</i> , weil er den Schülern den Takt vorgibt: Er zeigt an, wie diese sich zu einem bestimmten Zeitpunkt zu verhalten haben.	①	②	③	④	⑤	⑥
07	...ein <i>Diktator</i> , der, ohne die Bedürfnisse einzelner zu beachten, bestimmt, was er für die Entwicklung des Landes für richtig hält.	①	②	③	④	⑤	⑥
08	...ein <i>Architekt</i> , denn so wie der Architekt ein Bauwerk errichtet, so baut der Lehrer das Potenzial jedes Schülers auf.	①	②	③	④	⑤	⑥

Ein Lehrer ist wie...		Gar nicht treffend	↔				Sehr treffend
09	...eine <i>Mutter</i> oder ein <i>Vater</i> seiner Schüler, weil Eltern versuchen, ihre Kinder auf das Leben vorzubereiten.	①	②	③	④	⑤	⑥
10	...eine <i>Mutter</i> oder ein <i>Vater</i> , die / der als Vorbild fungiert.	①	②	③	④	⑤	⑥
11	...ein <i>Gärtner</i> , weil er sich mit verschiedensten Schülern befasst und sie mit Wissen versorgt, so wie sich ein Gärtner mit unterschiedlichen Pflanzenarten beschäftigt und sie mit Nährstoffen versorgt, damit sie gut wachsen können.	①	②	③	④	⑤	⑥
12	...ein <i>Richter</i> , der mit seinen Urteilen für Recht und Ordnung sorgt sowie Streit schlichtet.	①	②	③	④	⑤	⑥
13	...eine <i>Quelle</i> , aus der Wissen sprudelt.	①	②	③	④	⑤	⑥
14	...ein <i>Dirigent</i> eines Orchesters, denn er arrangiert die Lernumgebung nach den Bedürfnissen der Schüler und arbeitet in Harmonie mit ihnen zusammen.	①	②	③	④	⑤	⑥
15	...eine <i>Quelle</i> , weil die Schüler ihr Wissen aus ihm schöpfen.	①	②	③	④	⑤	⑥
16	...ein <i>Gefährte</i> , weil er mit den Schülern daran arbeitet, dass diese die Hürden des Lebens leichter überwinden und glückliche Menschen sind.	①	②	③	④	⑤	⑥
17	...ein <i>Drehbuchautor</i> und die Schüler in der Klasse sind wie die Darsteller. Der Lehrer plant jede Unterrichtsstunde im Detail.	①	②	③	④	⑤	⑥
18	...ein <i>Lehrbuch</i> , weil Schüler viel von ihm lernen können.	①	②	③	④	⑤	⑥
19	...ein <i>Oberleutnant</i> , der seinen Rekruten sagt, was zu welchem Zeitpunkt gemacht wird.	①	②	③	④	⑤	⑥
20	...eine <i>Waschmaschine</i> , die verschiedene Programme besitzt, die sie je nach Bedarf Tag ein, Tag aus abspult.	①	②	③	④	⑤	⑥
21	...ein <i>Schiffskapitän</i> , weil sie beide ein Ziel haben und ihre Besatzungen leiten.	①	②	③	④	⑤	⑥
22	...ein <i>Freund</i> , der ein offenes Ohr für die Probleme der Schüler hat.	①	②	③	④	⑤	⑥
23	...ein <i>Test</i> , weil er die Leistung der Schüler bewertet.	①	②	③	④	⑤	⑥
24	...ein <i>Kompass</i> , weil er die Schüler leitet, so wie ein Kompass den Kapitän leitet. Ohne Kompass kann der Kapitän nicht wissen, wie er den Hafen findet, den er ansteuern möchte.	①	②	③	④	⑤	⑥
25	...ein <i>Zirkusdompteur</i> , der den Löwen Kunststücke beibringt.	①	②	③	④	⑤	⑥
26	...eine <i>Mutter</i> oder ein <i>Vater</i> , weil sie die Schüler erziehen sollen.	①	②	③	④	⑤	⑥
27	...eine <i>Quelle</i> , die Wissen enthält.	①	②	③	④	⑤	⑥
28	...eine <i>Quelle</i> , die dem Schüler Kraft, Mut und Unterstützung liefert.	①	②	③	④	⑤	⑥

Teil B

Menschen können unterschiedliche **Zielorientierungen** aufweisen.

Bitte geben Sie in Bezug auf die unten angeführten Aussagen jeweils an, inwieweit Sie die Statements **für Sie persönlich als zutreffend** einschätzen. Auch in Bezug auf diese Liste gibt es keine „falschen“ oder „richtigen“ Antworten – es geht ausschließlich darum, wie Sie persönlich die Dinge sehen.

„In der Ausübung der Lehrertätigkeit ist es mir wichtig, ...“		Stimmt gar nicht		↔		Stimmt genau
01	...neue Ideen über das Unterrichten zu bekommen.	①	②	③	④	⑤
02	...zu zeigen, dass ich gut unterrichten kann.	①	②	③	④	⑤
03	...dass die Kollegen nicht denken, ich sei „kein guter Lehrer“.	①	②	③	④	⑤
04	...keine schwierigen Unterrichtssituationen zu haben.	①	②	③	④	⑤
05	...etwas Interessantes über mich als Lehrperson zu lernen.	①	②	③	④	⑤
06	...mich nicht vor der Klasse zu blamieren.	①	②	③	④	⑤
07	...zu Hause keine übrig gebliebenen Arbeiten mehr erledigen zu müssen.	①	②	③	④	⑤
08	...mit schwierigen Unterrichtssituationen gut umgehen zu können.	①	②	③	④	⑤
09	...die Anforderungen des Lehrerberufs besser zu bewältigen als meine Kollegen.	①	②	③	④	⑤
10	...dass die Schüler nicht merken, wenn ich etwas nicht weiß.	①	②	③	④	⑤
11	...keine schwierigen Fragen zu beantworten.	①	②	③	④	⑤
12	...komplizierte Unterrichtssituationen besser zu verstehen.	①	②	③	④	⑤
13	...besseres Feedback von Schülern zu bekommen als andere.	①	②	③	④	⑤
14	...nicht zu zeigen, falls ich pädagogisch weniger geschickt bin als andere.	①	②	③	④	⑤
15	...nicht schwer zu arbeiten.	①	②	③	④	⑤
16	...dass der Unterricht für mich Sinn ergibt.	①	②	③	④	⑤
17	...dass andere denken, dass ich „ein guter Lehrer“ bin.	①	②	③	④	⑤
18	...zu verbergen, wenn ich etwas weniger gut kann als andere.	①	②	③	④	⑤
19	...dass die Arbeit leicht ist.	①	②	③	④	⑤
20	...zum Nachdenken angeregt zu werden.	①	②	③	④	⑤
21	...zu zeigen, dass ich es beherrsche, zu unterrichten.	①	②	③	④	⑤
22	...auf problematisches Verhalten von Schülern nicht falsch zu reagieren.	①	②	③	④	⑤
23	...Tätigkeiten, die viel Arbeit machen, nicht selber erledigen zu müssen.	①	②	③	④	⑤
24	...so viel wie möglich über das Unterrichten zu lernen.	①	②	③	④	⑤
25	...das, was ich pädagogisch weiß und kann, auch zu zeigen.	①	②	③	④	⑤

„In der Ausübung der Lehrertätigkeit ist es mir wichtig, ...“		Stimmt gar nicht		↔	Stimmt genau	
26	...nicht durch ungeschicktes Verhalten gegenüber den Schülern aufzufallen.	①	②	③	④	⑤
27	...mit wenig Arbeit durch den Schulalltag zu kommen.	①	②	③	④	⑤
28	...das Unterrichtsgeschehen wirklich zu verstehen.	①	②	③	④	⑤
29	...dass die anderen merken, dass ich schwierige Unterrichtssituationen gut meistere.	①	②	③	④	⑤
30	...nicht zu zeigen, wenn mir die Bewältigung der Anforderungen im Unterricht schwerer fällt als meinen Kollegen.	①	②	③	④	⑤
31	...den Arbeitsaufwand immer gering zu halten.	①	②	③	④	⑤
32	...dass die Schüler nicht denken, ich sei „kein guter Lehrer“.	①	②	③	④	⑤

Allgemeine Angaben

01	Sind Sie weiblich oder männlich?	① männlich	② weiblich			
02	Welchen Studienabschluss haben Sie?	① Wirtschaftspädagogik / Diplom-Handelslehrer	② Anderer Studienabschluss (z.B. Lehramt)			
03	Wie lange unterrichten Sie bereits an einer (beruflichen) Schule?	① 0-1 Jahre (Referendariat)	④ 7-18 Jahre			
		② 2-3 Jahre (Berufseinstieg)	⑤ 19-30 Jahre			
		③ 4-6 Jahre	⑥ Über 30 Jahre			
04	Welche Fächer unterrichten Sie vorwiegend? (Mehrfachantworten möglich)	① Wirtschaftsfächer	② Allgemeinbildende Fächer			
		③ Sonstige Fächer (z.B. Technik)				
05	In welchen Schularten unterrichten Sie bislang schwerpunktmäßig? (Mehrfachantworten möglich, bitte <u>maximal drei</u> hauptsächlich unterrichtete Schularten ankreuzen)	① Berufsvorbereitungsjahr	④ Berufsschule	⑦ Wirtschaftsoberschule		
		② Berufseinstiegsjahr	⑤ Berufskolleg I / II	⑧ Wirtschaftsgymnasium		
		③ Berufsfachschule	⑥ Berufsaufbauschule	⑨ Andere Schularten		
06	Wie würden Sie sich aufgrund Ihrer Erfahrung für folgende Berufe entscheiden, wenn Sie noch einmal vor der Berufswahl stünden? [kfm. = kaufmännische]	sehr unwahr- scheinlich ↔ sehr wahr- scheinlich				
	a) Lehrertätigkeit	①	②	③	④	⑤
	b1) kfm. Tätigkeit im Bereich Personal (inkl. Aus- & Weiterbildung)	①	②	③	④	⑤
	b2) andere kfm. Tätigkeit	①	②	③	④	⑤
	c) andere Tätigkeit	①	②	③	④	⑤

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Anhang VI Ergebnisse der Befragung des Lehrerkollegiums (Studie 6)

Anschreiben:

Sehr geehrte/r [Name des Schulleiters],

am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik I (Prof. Dr. Hermann G. Ebner) der Universität Mannheim beschäftigen wir uns in einem unserer Forschungsprojekte mit Metaphern im Kontext der Tätigkeit von Lehrpersonen. Als akademische Mitarbeiterin am Lehrstuhl bin ich für dieses Projekt verantwortlich.

Ich habe einen **Fragebogen** entwickelt, mit dem **Facetten der Lehrertätigkeit an beruflichen Schulen** erfasst werden können. Dieses Instrument wurde in mehreren Durchläufen mit Studierenden der Wirtschaftspädagogik (Bachelor, Master, Diplom) der Universität Mannheim und Lehrpersonen an beruflichen Schulen in Baden-Württemberg getestet.

Das Lehrerkollegium Ihrer Schule hatte sich im Frühjahr 2012 dankenswerterweise bereit erklärt, an der **Erhebung** teilzunehmen. Ich freue mich sehr, Ihnen nachfolgend den Hintergrund und den Aufbau der Studie skizzieren sowie ausgewählte Ergebnisse darstellen zu können.

Mit freundlichen Grüßen

Dipl.-Hdl. Birgit Lehmann

Anlage: Befragung von Lehrpersonen zu ihrer Sichtweise auf die Lehrertätigkeit

BEFRAGUNG VON LEHRPERSONEN ZU IHRER SICHTWEISE AUF DIE LEHRERTÄTIGKEIT

Dipl.-Hdl. Birgit Lehmann

HINTERGRUND DER STUDIE

Lehrpersonen erfüllen in unserer Gesellschaft eine zentrale Aufgabe: Sie entwerfen Lernumgebungen, die bei entsprechender Nutzung durch die Schülerinnen und Schülern den Aufbau (beruflicher) Handlungskompetenz unterstützen. Dabei wird angenommen, dass – neben der eigenen Kompetenz bzw. deren Einschätzung durch die Lehrperson – (1) die jeweiligen mentalen Modelle bzw. Überzeugungen hinsichtlich der Merkmale der Lehrertätigkeit und (2) die persönlichen lehrertätigkeitsbezogenen Zielorientierungen das unterrichtliche Handeln beeinflussen. Eine Möglichkeit, um an ersteres heranzukommen, ist die Verwendung von Metaphern²⁸. In unserer Alltagskommunikation verwenden wir häufig bewusst, aber auch unbewusst Metaphern. Mit Vergleichen, wie „...das ist wie die Nadel im Heuhaufen suchen“, setzen wir Bilder ein, um unseren Gesprächspartnern eine Sachlage, eine Tätigkeit oder ein Gefühl besonders prägnant zu beschreiben. So setzte Aristoteles in seinen Abhandlungen Metaphern gezielt ein und in literarischen Werken werden sie vielfach als Stilmittel genutzt, um bestimmte Eigenschaften pointiert hervorzuheben. In der Instruktionsforschung sind in den letzten Dekaden in mehreren Ländern einige Versuche unternommen worden, die Fruchtbarkeit von Metaphern zur Umschreibung von komplexen Lehr-Lernprozessen bzw. der Tätigkeiten der beteiligten Akteure zu prüfen. Die Ergebnisse dieser Studien (z.B. von Saban, Kocbeker & Saban, 2007) bilden für uns den Ausgangspunkt, den Nutzen von Metaphern zur Umschreibung der Sichtweise auf unterrichtliche Tätigkeiten und deren Beziehung zu anderen Konstrukten (wie der Zielorientierung) auch im deutschsprachigen Bereich systematisch zu untersuchen.

AUFBAU UND VORGEHENSWEISE IN DER STUDIE

An der Studie zur Validierung des von mir am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik I (Prof. Dr. Hermann G. Ebner) der Universität Mannheim entwickelten Instruments haben 390 Lehrpersonen von neun beruflichen Schulen in Baden-Württemberg teilgenommen. In den meisten Fällen fand eine Erhebung im Rahmen einer Gesamtlehrerkonferenz bzw. eines OES-Tages statt, wobei sich jeweils nahezu alle Anwesenden bereit erklärten, einen Fragebogen auszufüllen. An drei beruflichen Schulen wurden die Fragebogen den Lehrpersonen über das Internetportal Moodle oder ihr Postfach zur Verfügung gestellt und die ausgefüllten zentral gesammelt. Der Fragebogen bestand aus zwei inhaltlichen Teilen: A. „Metaphern zur Umschreibung der Lehrertätigkeit“ & B. „Lehrertätigkeitsbezogene Zielorientierung“. Die 28 Metaphern aus Teil A wurden auf der sechsstufigen Likert Skala (1 = „gar nicht treffend“ bis 6 = „sehr treffend“) und die 32 Statements aus Teil B auf einer fünfstufigen Likert Skala (1 = „stimmt gar nicht“ bis 5 = „stimmt genau“) eingeschätzt. Die Metaphern wurden in mehreren (Vor-)Studien auf Basis der Auswertung von Literatur (insbesondere Studien, z.B. von Saban, Kocbeker & Saban, 2007) und ergänzend aus Vorschlägen der Studierenden der Wirtschaftspädagogik an der Universität Mannheim gewonnen; die Items zur lehrertätigkeitsbezogenen Zielorientierung sind eine modifizierte Fassung einer Skala von Dickhäuser, Butler & Tönjes (2007). Abschließend wurden einige – vorwiegend soziografische – Merkmale (Geschlecht, Studienabschluss, Berufserfahrung, Unterrichtsfächer, schwerpunktmäßig unterrichtete Schularten, Wiederwahlabsicht) erhoben. Im Durchschnitt dauerte die Erhebung 8-10 Minuten.

²⁸ Im internationalen Forschungskontext wird der Begriff „Metaphern“ weit ausgelegt und umfasst somit auch „Vergleiche“, die mit dem Wort „[...] wie [...]“ gekennzeichnet werden. Diese Handhabung erscheint auch vom Wortstamm ausgehend (griechisch μεταφορά, von meta-pherein „übertragen, übersetzen, transportieren“) als zulässig, da die jeweils gleiche Funktion intendiert wird: Die Übertragung eines (bekannten) Bereichs auf einen anderen (unbekannten).

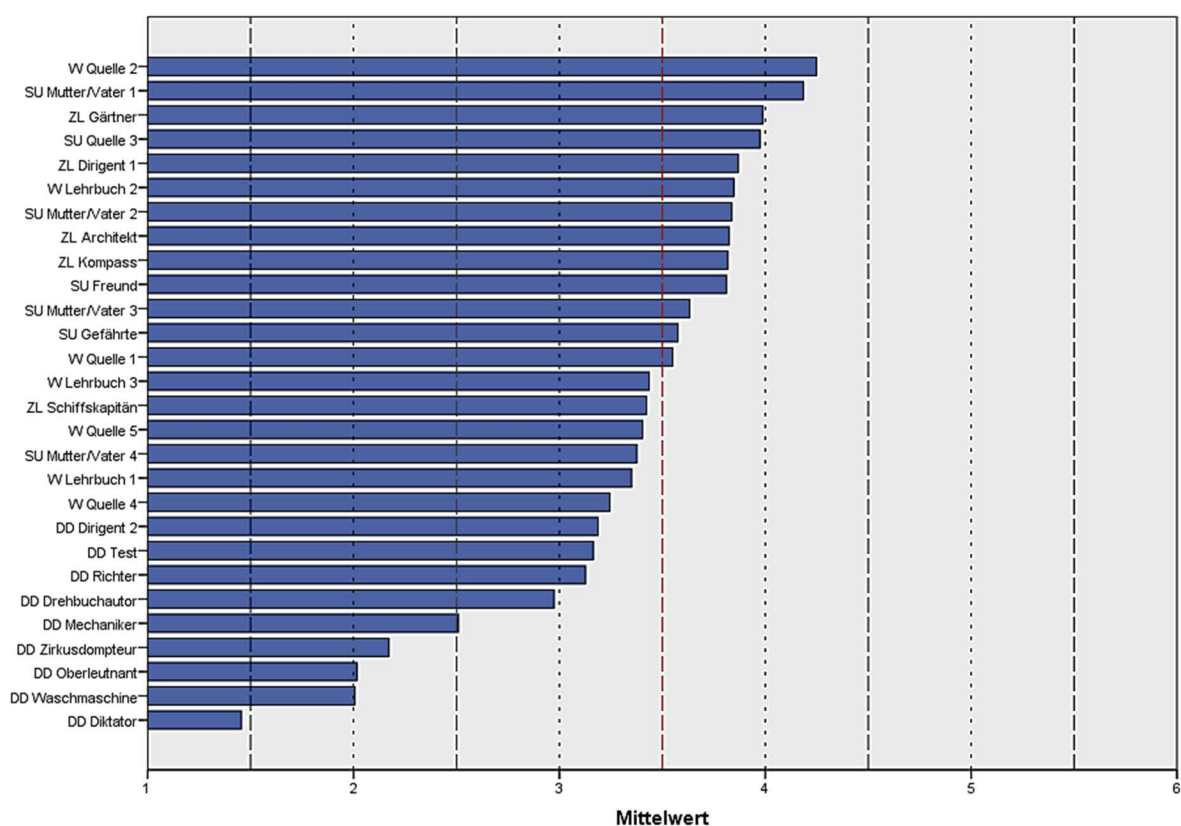
AUSGEWÄHLTE ERGEBNISSE DER STUDIE

Auf der Ebene der ausgewerteten Kategorien konnten zwischen den neun Schulen keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden. Aus diesem Grund werden die folgenden Ergebnisse der 365 vollständig ausgefüllten Fragebogen in der Gesamtschau berichtet:

A. Bezüglich der Skala „Metaphern zur Umschreibung der Lehrertätigkeit“ (MUL)

„Ein Lehrer ist wie... [Signalwort], [Begründung].“

- ✓ Am treffendsten werden im Durchschnitt die Metaphern *Quelle 2* [Weiterleitung von Wissen], *Mutter/ Vater 1* [Vorbildfunktion] und *Gärtner* [individuelle Förderung der Entwicklung] eingestuft; am wenigsten treffend hingegen die Metaphern *Diktator* [Bestimmen richtig befundener Entwicklungen, ohne Beachtung individueller Bedürfnisse], *Waschmaschine* [„Abspulen“ von „Programmen“] und *Oberleutnant* [Vorgabe, was wann gemacht wird] (siehe folgende Abbildung: Berechnung mit listenweisem Fallausschluss, N=314).



- ✓ 20 der 28 Metaphern können faktorenanalytisch in vier stabile, reliable und valide Kategorien eingeteilt werden: (1) WISSENSARBEIT (*Quelle 1-2, 4-5; Lehrbuch 1-3*) (2) SOZIALE UNTERSTÜTZUNG (*Vater/ Mutter 1-4*), (3) ZIEL-/LERNERORIENTIERTE LEITUNG (*Gärtner, Architekt, Kompass, Schiffskapitän, Dirigent*), und (4) DETERMINIERTE & DETERMINIERENDE TÄTIGKEIT (*Oberleutnant, Diktator, Zirkusdompteur, Waschmaschine*).
- ✓ Ausgehend vom Mittelwert der Skala (3,50) stimmen Lehrpersonen im Durchschnitt den Metaphern der Kategorien SOZIALE UNTERSTÜTZUNG (3,70) und ZIEL-/LERNERORIENTIERTE LEITUNG (3,74) am meisten zu; Metaphern der Kategorie DETERMINIERTE & DETERMINIERENDE TÄTIGKEIT (1,92) werden im Durchschnitt als wenig treffend eingestuft; Metaphern der Kategorie WISSENSARBEIT (3,54) rangieren im Durchschnitt im Mittelfeld.
- ✓ Lehrpersonen mit dem Studienabschluss „Wirtschaftspädagogik“ stufen im Durchschnitt Metaphern der Kategorie SOZIALE UNTERSTÜTZUNG als treffender ein als Lehrpersonen mit einem „Anderen Studienabschluss“.

- ✓ Lehrpersonen, die nach eigener Auskunft schwerpunktmäßig in der Berufsfachschule unterrichten, werten im Durchschnitt ebenfalls Metaphern der Kategorie SOZIALE UNTERSTÜTZUNG als treffender als Lehrpersonen, die nicht angegeben haben, schwerpunktmäßig in dieser Schulart zu unterrichten.
- ✓ Des Weiteren schätzen Lehrpersonen, die sich erneut für den Lehrerberuf entscheiden würden, im Durchschnitt Metaphern der Kategorie SOZIALE UNTERSTÜTZUNG als treffender ein als unentschlossene oder Lehrpersonen, die sich dagegen entscheiden würden.

B. Bezüglich der Skala „Lehrertätigkeitsbezogene (persönliche) Zielorientierung“

„In der Ausübung der Lehrertätigkeit ist es mir wichtig [...]“

- ✓ 20 der 32 Items können faktorenanalytisch in vier stabile, reliable und valide Kategorien eingeteilt werden, die sich analog zu den Unterskalen von Dickhäuser, Butler & Tönjes (2007) bezeichnen lassen: (1) LERN-ZIELORIENTIERUNG (Unterricht verstehen und sich selbst dadurch weiterentwickeln), (2a) ANNÄHERUNGS-LEISTUNGSZIELORIENTIERUNG (die eigene Leistung anderen gegenüber zeigen), (2b) VERMEIDUNGS-LEISTUNGSZIELORIENTIERUNG (eigene Schwächen gegenüber anderen verbergen) und (3) ARBEITSVERMEIDUNGSORIENTIERUNG (den eigenen Arbeitsaufwand möglichst gering halten).
- ✓ Ausgehend vom Mittelwert der Skala (3,00) stimmen Lehrpersonen im Durchschnitt den sechs Items der Kategorie LERN-ZIELORIENTIERUNG (3,83) am meisten zu gefolgt von den vier Items der Kategorie ANNÄHERUNGS-LEISTUNGSZIELORIENTIERUNG (3,33). Die vier Items der Kategorie VERMEIDUNGS-LEISTUNGSZIELORIENTIERUNG (2,03) und die sechs Items der Kategorie ARBEITSVERMEIDUNGSORIENTIERUNG (1,74) schätzen die befragten Lehrpersonen im Durchschnitt als eher nicht zutreffend ein.

Beziehung zwischen den beiden Skalen

- ✓ Lehrpersonen mit einer tendenziell höheren LERN-ZIELORIENTIERUNG bewerten Metaphern der Kategorien WISSENSARBEIT, SOZIALE UNTERSTÜTZUNG und ZIEL-/LERNERORIENTIERTE LEITUNG als treffender als Lehrpersonen mit einer tendenziell niedrigeren LERN-ZIELORIENTIERUNG (Gruppenbildung via Mediansplit bei 3,83). Letztere hingegen stufen Metaphern der Kategorie DETERMINIERTE & DETERMINIERENDE TÄTIGKEIT als treffender ein.
- ✓ Lehrpersonen, die eine geringere Distanz zu den Items der Kategorie ARBEITSVERMEIDUNGSORIENTIERUNG aufweisen, stimmen eher Metaphern der Kategorie DETERMINIERTE & DETERMINIERENDE TÄTIGKEIT zu als Lehrpersonen, die sich von dieser Orientierung stärker distanzieren (Gruppenbildung via Mediansplit bei 1,50).

FOLGERUNG UND AUSBLICK

Es zeigt sich, dass die Skalen nicht nur bei der Befragung von Studierenden der Wirtschaftspädagogik, sondern auch bei Lehrpersonen eingesetzt werden können. Die Ergebnisse spiegeln bei Studierenden wie (angehenden) Lehrpersonen den momentanen Arbeitskontext und die eigenen Einschätzungen hinsichtlich der Bedeutung unterrichtlicher Aspekte wider.

Die nachfolgenden Forschungsarbeiten werden darauf ausgerichtet sein, die metaphorischen Kognitionen hinsichtlich der Lehrertätigkeit mit unterrichtlichen Handlungsmustern in Beziehung zu setzen. Des Weiteren soll eruiert werden, inwiefern sich dieses stabile, reliable und valide Metaphernset im Rahmen der Lehreraus- und -weiterbildung genutzt werden kann.

Anhang VII Fragebogen zur Studie 7

Hinweise: Die Formatierung des Fragebogens wurde zur Darstellung in dieser Arbeit geändert.

Die Autoren der nicht selbst entwickelten Skalen/ Items sind in Anlage III sowie im Literaturverzeichnis aufgeführt.

Befragung von Studierenden im FSS 2012

Liebe Studierende,

im Rahmen meiner Dissertation führe ich im FSS 2012 folgende abschließende Befragung (Dauer: ca. 45 Minuten) durch. Sie bekommen hierfür eine **VPn-Stunde (1,0)** gutgeschrieben, die Sie sich vom **01. Juni bis 30. September 2012 im Sekretariat des Lehrstuhls für Wirtschaftspädagogik I** eintragen lassen können.

Bitte **markieren** Sie Ihre Antworten deutlich mit einem **X** in den betreffenden Feldern:

① ① ② → Sie möchten ① als Antwort geben: ① **X** ②

Korrekturen können Sie vornehmen, indem Sie das ungültige **X** deutlich durchstreichen.

Ich sichere Ihnen zu, Ihre Angaben **streng vertraulich** zu behandeln.

Vielen Dank für Ihre Mitwirkung!

gez. Dipl.-Hdl. B. Lehmann

Hinweis: Bei Personenbezeichnungen wird im Folgenden nur die männliche Form verwendet, um die Lesbarkeit zu erleichtern. Mit diesen Bezeichnungen sind weibliche und männliche Personen gleichermaßen gemeint.

Teil A

Um einem Gesprächspartner eine Sachlage, eine Tätigkeit oder ein Gefühl besonders einprägsam zu beschreiben, nutzen wir in der Alltagskommunikation häufig Bilder oder Vergleiche. Im Rechnungswesenunterricht wird beispielsweise den Schülern die Ausgeglichenheit von Aktiva und Passiva bei der Erstellung des Jahresabschlusses oft mit Hilfe einer Waage veranschaulicht.

Stellen Sie sich vor, Sie möchten einer Person, die sich überhaupt nicht mit Schule oder Unterricht beschäftigt, mit Hilfe von Metaphern erläutern, was **aus Ihrer Sicht** die **Lehrertätigkeit** an einer beruflichen Schule kennzeichnet. Nachfolgend finden Sie eine Liste von **Metaphern, die oft zur Umschreibung der Lehrertätigkeit verwendet** werden. Bitte geben Sie in Bezug auf diese Metaphern jeweils an, für wie treffend **Sie persönlich** die einzelnen Metaphern halten. Dabei gibt es selbstverständlich weder „falsche“ noch „richtige“ Antworten – es geht ausschließlich darum, wie Sie persönlich die Dinge sehen.

Ein Lehrer ist wie...		Gar nicht treffend		↔		Sehr treffend	
		①	②	③	④	⑤	⑥
01	...eine <i>Mutter</i> oder ein <i>Vater</i> , die / der mit Rat und Tat zur Seite steht und für die Schüler da ist.	①	②	③	④	⑤	⑥
02	...eine <i>Quelle</i> , weil er sein Wissen an die Schüler weiterleitet.	①	②	③	④	⑤	⑥
03	...ein <i>Lehrbuch</i> , weil er unheimlich viel Wissen besitzt.	①	②	③	④	⑤	⑥
04	...ein <i>Lehrbuch</i> , weil er den Schülern sein Wissen zur Verfügung stellt.	①	②	③	④	⑤	⑥
05	...ein <i>Mechaniker</i> , der kaputte Autos repariert. Der Lehrer verändert die früheren schlechten Angewohnheiten und Verhaltensweisen der Schüler.	①	②	③	④	⑤	⑥
06	...ein <i>Dirigent</i> , weil er den Schülern den Takt vorgibt: Er zeigt an, wie diese sich zu einem bestimmten Zeitpunkt zu verhalten haben.	①	②	③	④	⑤	⑥
07	...ein <i>Diktator</i> , der, ohne die Bedürfnisse einzelner zu beachten, bestimmt, was er für die Entwicklung des Landes für richtig hält.	①	②	③	④	⑤	⑥
08	...ein <i>Architekt</i> , denn so wie der Architekt ein Bauwerk errichtet, so baut der Lehrer das Potenzial jedes Schülers auf.	①	②	③	④	⑤	⑥
09	...eine <i>Mutter</i> oder ein <i>Vater</i> seiner Schüler, weil Eltern versuchen, ihre Kinder auf das Leben vorzubereiten.	①	②	③	④	⑤	⑥

Ein Lehrer ist wie...		Gar nicht treffend		↔		Sehr treffend	
10	...eine <i>Mutter oder ein Vater</i> , die / der als Vorbild fungiert.	①	②	③	④	⑤	⑥
11	...ein <i>Gärtner</i> , weil er sich mit verschiedensten Schülern befasst und sie mit Wissen versorgt, so wie sich ein Gärtner mit unterschiedlichen Pflanzenarten beschäftigt und sie mit Nährstoffen versorgt, damit sie gut wachsen können.	①	②	③	④	⑤	⑥
12	...ein <i>Richter</i> , der mit seinen Urteilen für Recht und Ordnung sorgt sowie Streit schlichtet.	①	②	③	④	⑤	⑥
13	...eine <i>Quelle</i> , aus der Wissen sprudelt.	①	②	③	④	⑤	⑥
14	...ein <i>Dirigent</i> eines Orchesters, denn er arrangiert die Lernumgebung nach den Bedürfnissen der Schüler und arbeitet in Harmonie mit ihnen zusammen.	①	②	③	④	⑤	⑥
15	...eine <i>Quelle</i> , weil die Schüler ihr Wissen aus ihm schöpfen.	①	②	③	④	⑤	⑥
16	...ein <i>Gefährte</i> , weil er mit den Schülern daran arbeitet, dass diese die Hürden des Lebens leichter überwinden und glückliche Menschen sind.	①	②	③	④	⑤	⑥
17	...ein <i>Drehbuchautor</i> und die Schüler in der Klasse sind wie die Darsteller. Der Lehrer plant jede Unterrichtsstunde im Detail.	①	②	③	④	⑤	⑥
18	...ein <i>Lehrbuch</i> , weil Schüler viel von ihm lernen können.	①	②	③	④	⑤	⑥
19	...ein <i>Oberleutnant</i> , der seinen Rekruten sagt, was zu welchem Zeitpunkt gemacht wird.	①	②	③	④	⑤	⑥
20	...eine <i>Waschmaschine</i> , die verschiedene Programme besitzt, die sie je nach Bedarf Tag ein, Tag aus abspult.	①	②	③	④	⑤	⑥
21	...ein <i>Schiffskapitän</i> , weil sie beide ein Ziel haben und ihre Besatzungen leiten.	①	②	③	④	⑤	⑥
22	...ein <i>Freund</i> , der ein offenes Ohr für die Probleme der Schüler hat.	①	②	③	④	⑤	⑥
23	...ein <i>Test</i> , weil er die Leistung der Schüler bewertet.	①	②	③	④	⑤	⑥
24	...ein <i>Kompass</i> , weil er die Schüler leitet, so wie ein Kompass den Kapitän leitet. Ohne Kompass kann der Kapitän nicht wissen, wie er den Hafen findet, den er ansteuern möchte.	①	②	③	④	⑤	⑥
25	...ein <i>Zirkusdompteur</i> , der den Löwen Kunststücke beibringt.	①	②	③	④	⑤	⑥
26	...eine <i>Mutter oder ein Vater</i> , weil sie die Schüler erziehen sollen.	①	②	③	④	⑤	⑥
27	...eine <i>Quelle</i> , die Wissen enthält.	①	②	③	④	⑤	⑥
28	...eine <i>Quelle</i> , die dem Schüler Kraft, Mut und Unterstützung liefert.	①	②	③	④	⑤	⑥

Teil B

Menschen können unterschiedliche **Zielorientierungen** bei der Berufsausübung aufweisen.

Stellen Sie sich vor, **Sie arbeiten als Lehrperson** an einer beruflichen Schule.

Bitte geben Sie in Bezug auf die unten angeführten Aussagen jeweils an, inwieweit Sie die Statements **für Sie persönlich als zutreffend** einschätzen. Auch in Bezug auf diese Liste gibt es keine „falschen“ oder „richtigen“ Antworten – es geht ausschließlich darum, wie Sie persönlich die Dinge sehen.

„In der Ausübung der Lehrertätigkeit ist es mir wichtig, ...“		Stimmt gar nicht		↔		Stimmt genau	
01	...neue Ideen über das Unterrichten zu bekommen.	①	②	③	④	⑤	
02	...zu zeigen, dass ich gut unterrichten kann.	①	②	③	④	⑤	

„In der Ausübung der Lehrertätigkeit ist es mir wichtig, ...“		Stimmt gar nicht		↔	Stimmt genau	
03	...dass die Kollegen nicht denken, ich sei „kein guter Lehrer“.	①	②	③	④	⑤
04	...keine schwierigen Unterrichtssituationen zu haben.	①	②	③	④	⑤
05	...etwas Interessantes über mich als Lehrperson zu lernen.	①	②	③	④	⑤
06	...mich nicht vor der Klasse zu blamieren.	①	②	③	④	⑤
07	...zu Hause keine übrig gebliebenen Arbeiten mehr erledigen zu müssen.	①	②	③	④	⑤
08	...mit schwierigen Unterrichtssituationen gut umgehen zu können.	①	②	③	④	⑤
09	...die Anforderungen des Lehrerberufs besser zu bewältigen als meine Kollegen.	①	②	③	④	⑤
10	...dass die Schüler nicht merken, wenn ich etwas nicht weiß.	①	②	③	④	⑤
11	...keine schwierigen Fragen zu beantworten.	①	②	③	④	⑤
12	...komplizierte Unterrichtssituationen besser zu verstehen.	①	②	③	④	⑤
13	...besseres Feedback von Schülern zu bekommen als andere.	①	②	③	④	⑤
14	...nicht zu zeigen, falls ich pädagogisch weniger geschickt bin als andere.	①	②	③	④	⑤
15	...nicht schwer zu arbeiten.	①	②	③	④	⑤
16	...dass der Unterricht für mich Sinn ergibt.	①	②	③	④	⑤
17	...dass andere denken, dass ich „ein guter Lehrer“ bin.	①	②	③	④	⑤
18	...zu verbergen, wenn ich etwas weniger gut kann als andere.	①	②	③	④	⑤
19	...dass die Arbeit leicht ist.	①	②	③	④	⑤
20	...zum Nachdenken angeregt zu werden.	①	②	③	④	⑤
21	...zu zeigen, dass ich es beherrsche, zu unterrichten.	①	②	③	④	⑤
22	...auf problematisches Verhalten von Schülern nicht falsch zu reagieren.	①	②	③	④	⑤
23	...Tätigkeiten, die viel Arbeit machen, nicht selber erledigen zu müssen.	①	②	③	④	⑤
24	...so viel wie möglich über das Unterrichten zu lernen.	①	②	③	④	⑤
25	...das, was ich pädagogisch weiß und kann, auch zu zeigen.	①	②	③	④	⑤
26	...nicht durch ungeschicktes Verhalten gegenüber den Schülern aufzufallen.	①	②	③	④	⑤
27	...mit wenig Arbeit durch den Schulalltag zu kommen.	①	②	③	④	⑤
28	...das Unterrichtsgeschehen wirklich zu verstehen.	①	②	③	④	⑤
29	...dass die anderen merken, dass ich schwierige Unterrichtssituationen gut meistere.	①	②	③	④	⑤
30	...nicht zu zeigen, wenn mir die Bewältigung der Anforderungen im Unterricht schwerer fällt als meinen Kollegen.	①	②	③	④	⑤
31	...den Arbeitsaufwand immer gering zu halten.	①	②	③	④	⑤
32	...dass die Schüler nicht denken, ich sei „kein guter Lehrer“.	①	②	③	④	⑤

Teil C

In der Forschung und Praxis wird diskutiert, welche **Voraussetzungen Lehrpersonen** mitbringen sollten, um die Gestaltung effektiver Lernumgebung und somit die Sicherstellung der (Unterrichts-)Qualität zu gewährleisten.

Bitte geben Sie in Bezug auf die unten angeführten Aussagen jeweils an, inwieweit Sie die Statements **für Sie persönlich als zutreffend** einschätzen. Auch in Bezug auf diese Liste gibt es keine „falschen“ oder „richtigen“ Antworten – es geht ausschließlich darum, wie Sie persönlich die Dinge sehen.

Ich halte es für wichtig, dass ein Lehrer über ... verfügt.		Stimmt gar nicht			Stimmt genau
01	...hervorragende <i>sprachliche Fähigkeiten</i>	①	②	③	④ ⑤ ⑥
02	...ein fundiertes <i>fachwissenschaftliches</i> Wissen	①	②	③	④ ⑤ ⑥
03	...ein fundiertes <i>fachpädagogisches</i> Wissen	①	②	③	④ ⑤ ⑥
04	...ein fundiertes Wissen in (<i>allgemeiner</i>) <i>Pädagogik</i> (z.B. in pädagogischer Psychologie)	①	②	③	④ ⑤ ⑥
05	...möglichst viel <i>Unterrichtserfahrung</i>	①	②	③	④ ⑤ ⑥
06	...umfassende <i>berufspraktische Erfahrungen</i> (z.B. im kaufmännischen Bereich durch eine Ausbildung oder Berufstätigkeit)	①	②	③	④ ⑤ ⑥
07	...einen Studienabschluss auf <i>Master- bzw. Diplomniveau</i>	①	②	③	④ ⑤ ⑥
08	...einen <u>nicht</u> rein <i>fachwissenschaftlichen Studienabschluss</i> (z.B. Wirtschaftspädagogik statt Betriebswirtschaftslehre)	①	②	③	④ ⑤ ⑥

Teil D

Nun werden Ihnen verschiedene **Eigenschaften bzw. Verhaltensweisen von Lehrpersonen** geschildert. Stellen Sie sich vor, **Sie arbeiten als Lehrperson** an einer beruflichen Schule.

Bitte geben Sie in Bezug auf die unten angeführten Aussagen jeweils an, inwieweit Sie die Statements **für Sie persönlich als zutreffend** einschätzen. Auch in Bezug auf diese Liste gibt es keine „falschen“ oder „richtigen“ Antworten – es geht ausschließlich darum, wie Sie persönlich die Dinge sehen.

Als Lehrer ist es mir wichtig / halte ich es für erforderlich, ...		Stimmt gar nicht			Stimmt genau
01	...den Schülern bei jedem Anliegen aktiv zuzuhören.	①	②	③	④ ⑤ ⑥
02	...für das emotionale und körperliche Wohlergehen der Schüler zu sorgen.	①	②	③	④ ⑤ ⑥
03	...mich für das Leben der Schüler außerhalb der Schule zu interessieren und mich auch um außerschulische Anliegen zu kümmern.	①	②	③	④ ⑤ ⑥
04	...ein lernförderliches und angenehmes Klassenklima zu schaffen.	①	②	③	④ ⑤ ⑥
05	...für individuelles Fehlverhalten keine „Kollektivstrafen“ zu erteilen.	①	②	③	④ ⑤ ⑥
06	...zu verhindern, dass ein Schüler vor bzw. von seinen Mitschülern „bloßgestellt“ wird.	①	②	③	④ ⑤ ⑥
07	...alle Schüler gleich zu behandeln.	①	②	③	④ ⑤ ⑥
08	...den Unterricht so zu gestalten, dass jeder Schüler Erfolgserlebnisse haben kann.	①	②	③	④ ⑤ ⑥
09	...mit allen Schülern respektvoll umzugehen.	①	②	③	④ ⑤ ⑥
10	...alle Schüler fair zu behandeln.	①	②	③	④ ⑤ ⑥
11	...freundlich mit den Schülern umzugehen, aber gleichzeitig die mit der Lehrerrolle verbundenen Pflichten zu erfüllen.	①	②	③	④ ⑤ ⑥
12	...Schülern Verantwortung zu übertragen.	①	②	③	④ ⑤ ⑥
13	...die Interessen der Schüler in und außerhalb der Schule zu kennen.	①	②	③	④ ⑤ ⑥

Als Lehrer ist es mir wichtig / halte ich es für erforderlich, ...	Stimmt gar nicht	↔	Stimmt genau			
14 ...wertzuschätzen, was die Schüler sagen.	①	②	③	④	⑤	⑥
15 ...humorvoll und spielerisch mit den Schülern umzugehen.	①	②	③	④	⑤	⑥
16 ...Freude an den Unterrichtsinhalten zu haben.	①	②	③	④	⑤	⑥
17 ...Freude am Unterrichten zu haben.	①	②	③	④	⑤	⑥
18 ...mich an Lernaktivitäten außerhalb der Schule zu beteiligen.	①	②	③	④	⑤	⑥
19 ...qualitativ hochwertige Arbeit zu leisten.	①	②	③	④	⑤	⑥
20 ...Ausarbeitungen und Tests den Schülern möglichst zeitnah zurückzugeben.	①	②	③	④	⑤	⑥
21 ...Schülern konstruktives Feedback zu geben.	①	②	③	④	⑤	⑥
22 ...eine positive Einstellung zum Leben und zur Schule zu haben.	①	②	③	④	⑤	⑥
23 ...auch in meiner Freizeit für die Schule zu arbeiten, damit alles immer bestmöglich vorbereitet ist.	①	②	③	④	⑤	⑥
24 ...an Aktivitäten mit / von Kollegen teilzunehmen.	①	②	③	④	⑤	⑥
25 ...Verantwortung für die erzielten Lernleistungen der Schüler zu übernehmen.	①	②	③	④	⑤	⑥
26 ...mich fortlaufend professionell weiterzuentwickeln.	①	②	③	④	⑤	⑥
27 ...neue Lehrmethoden zu finden und auszuprobieren.	①	②	③	④	⑤	⑥
28 ...Kollegen für neue Lehrmethoden zu begeistern.	①	②	③	④	⑤	⑥
29 ...Kollegen meine neu entwickelten Unterrichtsmaterialien zur Verfügung zu stellen.	①	②	③	④	⑤	⑥
30 ...meine persönlichen Stärken und Schwächen zu wissen.	①	②	③	④	⑤	⑥
31 ...über meinen Unterricht zu reflektieren, um ihn zu verbessern.	①	②	③	④	⑤	⑥
32 ...hohe Erwartungen an die eigene Unterrichtsleistung zu stellen.	①	②	③	④	⑤	⑥
33 ...eine hohe Effektivität im Unterrichten vorzuweisen.	①	②	③	④	⑤	⑥
34 ...konsistent und präventiv disziplinarische Maßnahmen zu verwenden.	①	②	③	④	⑤	⑥
35 ...Routinen für regelmäßig anfallende Aufgaben zu etablieren.	①	②	③	④	⑤	⑥
36 ...die stetige Eigendynamik der Klasse zu steuern und somit auch möglichst geschmeidige Übergänge zwischen den Arbeitsabschnitten zu gewährleisten.	①	②	③	④	⑤	⑥
37 ...den Schülern eine ausgewogene Auswahl an Aufgaben mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad anzubieten.	①	②	③	④	⑤	⑥
38 ...“multitaskingfähig“ zu sein, d.h. mehrere Arbeitsgänge gleichzeitig ausführen zu können.	①	②	③	④	⑤	⑥
39 ...alle im Klassenraum vorkommenden Aktivitäten mitzubekommen.	①	②	③	④	⑤	⑥
40 ...potentielle Probleme zu antizipieren (vorherzusehen).	①	②	③	④	⑤	⑥
41 ...mich so im Klassenraum zu positionieren und zu bewegen, dass „Unruheherde“ beseitigt und die Aufmerksamkeit der Schüler unterstützt werden.	①	②	③	④	⑤	⑥
42 ...Routinetätigkeiten möglichst umgehend, effizient und konsistent zu erledigen.	①	②	③	④	⑤	⑥

Als Lehrer ist es mir wichtig / halte ich es für erforderlich, ...		Stimmt gar nicht			Stimmt genau	
43	... zusammengestellte Unterrichtsmaterialien im Vorhinein strukturiert zu ordnen und sie auf keinen Fall zu Hause liegen zu lassen.	①	②	③	④	⑤ ⑥
44	...das Klassenzimmer durch die räumliche Organisation (z.B. Form der Sitzordnung) möglichst arbeitsförderlich zu gestalten.	①	②	③	④	⑤ ⑥
45	...Fehlverhalten zu erkennen und unverzüglich zu reagieren.	①	②	③	④	⑤ ⑥
46	...faire und konsistente Verhaltensregeln einzuführen.	①	②	③	④	⑤ ⑥
47	...Erwartungen in Bezug auf positive Verhaltensweisen fortlaufend zu wiederholen und zu bekräftigen.	①	②	③	④	⑤ ⑥
48	...angemessene disziplinarische Maßnahmen zu ergreifen.	①	②	③	④	⑤ ⑥
49	...die „Netto-Lernzeit“ zu maximieren, indem möglichst viel Unterrichtszeit zum Lehren und Lernen und nicht für sonstige Aktivitäten genutzt wird.	①	②	③	④	⑤ ⑥
50	...im Alltag bzw. Beruf auftretende Probleme, Situationen bzw. Aufgaben in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen.	①	②	③	④	⑤ ⑥
51	...einen konsistenten Ablaufplan für jede Stunde zu erstellen.	①	②	③	④	⑤ ⑥
52	...vorab festgelegte Arbeitsschritte und Routinen einzuhalten.	①	②	③	④	⑤ ⑥
53	...administrative und organisatorische Aufgaben effizient, d.h. möglichst schnell und effektiv zu erledigen.	①	②	③	④	⑤ ⑥
54	...Unterrichtsmaterialien vorab vorzubereiten.	①	②	③	④	⑤ ⑥
55	...die Eigendynamik in und zwischen den Unterrichtsstunden effektiv zum (Weiter-)Arbeiten zu nutzen.	①	②	③	④	⑤ ⑥
56	...die Anzahl an Störungen und (unproduktiven) Unterbrechungen im Unterricht zu minimieren.	①	②	③	④	⑤ ⑥
57	...hohe Erwartungen sowohl an mich als auch an die Schüler zu stellen.	①	②	③	④	⑤ ⑥
58	...den Unterricht auf die Weiterentwicklung der Schüler auszurichten.	①	②	③	④	⑤ ⑥
59	...die Schüler als „Co-Produzenten“ und somit Mitverantwortliche in den Unterricht einzubinden.	①	②	③	④	⑤ ⑥
60	...Lernziele zu bestimmen und diese sorgfältig bei der Gestaltung der Lernumgebung zu beachten.	①	②	③	④	⑤ ⑥
61	...Inhalte so aufzubereiten, dass die Präsentationsmaterialien optimal zum Lernen beitragen.	①	②	③	④	⑤ ⑥
62	...bei der Gestaltung der Lernumgebung das kognitive Aufnahmevermögen der Schüler zu beachten.	①	②	③	④	⑤ ⑥
63	...bei der Gestaltung der Lernumgebung die verschiedenen Lernstile der Schüler zu beachten.	①	②	③	④	⑤ ⑥
64	...die Lernziele und die Unterrichtsgestaltung unter Berücksichtigung der Schüler und der Inhalte so auszubalancieren, dass sowohl niedrigere als auch höhere kognitive Fähigkeiten gefördert werden.	①	②	③	④	⑤ ⑥
65	...verschiedene, auch praktische Tätigkeiten inkludierende Lehrmethoden einzusetzen.	①	②	③	④	⑤ ⑥

Als Lehrer ist es mir wichtig / halte ich es für erforderlich, ...		Stimmt gar nicht				Stimmt genau	
66	...das (Alltags-)Wissen und die Erfahrungen der Schüler im Unterricht einzubinden, um bedeutungsvolles Lernen zu ermöglichen.	①	②	③	④	⑤	⑥
67	...die Gestaltung der Lernumgebung auf das Leistungsvermögen und die Bedürfnisse der Schüler abzustimmen.	①	②	③	④	⑤	⑥
68	...eine Vielfalt an Gruppenbildungsstrategien einzusetzen.	①	②	③	④	⑤	⑥
69	...die Lernziele und die damit verbundenen Erwartungen an die Entwicklung den Schülern zu erläutern.	①	②	③	④	⑤	⑥
70	...klare Beispiele zu geben.	①	②	③	④	⑤	⑥
71	...die Lösung einer Aufgabe exemplarisch zu demonstrieren und die damit verbundenen kognitiven Schritte zu artikulieren.	①	②	③	④	⑤	⑥
72	...bei Übungen situativ und bedarfsgerecht, aber wohldosiert den Lernprozess der Schüler zu unterstützen.	①	②	③	④	⑤	⑥
73	...zu betonen, dass die Schüler für das Erreichen der Lernziele mitverantwortlich sind.	①	②	③	④	⑤	⑥
74	...Lernstrategien zu unterrichten, damit sich die Schüler selbstständig metakognitives Wissen aneignen und somit Lernprozesse systematisch reflektieren können.	①	②	③	④	⑤	⑥
75	...die Schüler beim Lernen anzuregen, die Unterrichtsinhalte zu verstehen und nicht nur alles auswendig zu lernen.	①	②	③	④	⑤	⑥
76	...auch die Lesekompetenz der Schüler zu fördern, da sie eine zentrale Voraussetzung für weitere Lernprozesse ist.	①	②	③	④	⑤	⑥
77	...die Bedeutung der Lerninhalte zum Lösen von Aufgaben im Betrieb und Alltag zu verdeutlichen.	①	②	③	④	⑤	⑥
78	...auch die Rechenkompetenz der Schüler zu fördern, da sie eine zentrale Voraussetzung für weitere Lernprozesse ist.	①	②	③	④	⑤	⑥
79	...den Schülern Fragen zu stellen, um die Unterrichtsinhalte abdecken zu können.	①	②	③	④	⑤	⑥
80	...verschiedene, auch provokative Fragen zu stellen, um das Interesse der Schüler zu wecken und „Schwung“ (Dynamik) in den Unterricht zu bekommen.	①	②	③	④	⑤	⑥
81	...mir Fragen für den Unterricht im Voraus zu überlegen.	①	②	③	④	⑤	⑥
82	...bei Fragen ausreichend Wartezeit bis zur Antwort bzw. zum Aufrufen eines Schülers einzuräumen.	①	②	③	④	⑤	⑥
83	...die Eigendynamik des Unterrichts zur Steigerung der Beteiligung und des Involviert-Seins der Schüler zu nutzen.	①	②	③	④	⑤	⑥
84	...geeignete Fragen zu stellen, um die Beteiligung und das Involviert-Sein der Schüler im Unterricht zu fördern.	①	②	③	④	⑤	⑥
85	...die Unterrichtsinhalte klar zu erklären, um die Beteiligung und das Involviert-Sein der Schüler im Unterricht zu fördern.	①	②	③	④	⑤	⑥
86	...Lehrmethoden, Lernaufgaben und -aktivitäten abwechslungsreich einzusetzen, um die Beteiligung und das Involviert-Sein der Schüler im Unterricht zu fördern.	①	②	③	④	⑤	⑥
87	...Lernaktivitäten der Schüler zu steuern und zu begleiten, um die Beteiligung und das Involviert-Sein der Schüler im Unterricht zu fördern.	①	②	③	④	⑤	⑥
88	...zu erledigende Hausaufgaben klar zu erklären.	①	②	③	④	⑤	⑥

Nehmen Sie sich nun **exakt eine Minute Zeit** und bearbeiten Sie unter Beachtung der obigen Anweisungen die folgenden Zeilen **so weit wie Sie in einer Minute kommen**:

⇒ 1 d d p d d d p p d p d d d d p d p d d d p p d d d d d d p
 2 p d p p d d d d p d p d d d p d d p d p d p d d p d p d d d
 3 d d d d p p d p d p p p d d p d p d p d d p d p d d p d p p
 4 d d p d d d p p d p d d d d d p d p d d d p p d d d d d d p
 5 p d p p d d d d p d p d d d p d d p d p d p d d p d p d d d

Ende der Bearbeitung von Abschnitt II
 (bitte Uhrzeit eintragen)

Teil F

Stellen Sie sich vor, Sie möchten einer Person, die sich überhaupt nicht mit Schule oder Unterricht beschäftigt, mit Hilfe von Metaphern erläutern, was **aus Ihrer Sicht** einen **Schüler** an einer beruflichen Schule kennzeichnet. Nachfolgend finden Sie wieder eine Liste von **Metaphern**. Bitte geben Sie in Bezug auf diese Metaphern jeweils an, für wie treffend **Sie persönlich** die einzelnen Metaphern halten. Dabei gibt es selbstverständlich weder „falsche“ noch „richtige“ Antworten – es geht ausschließlich darum, wie Sie persönlich die Dinge sehen.

Ein Schüler ist wie...		Gar nicht treffend			Sehr treffend	
01	...ein <i>Bauer beim Schach</i> , den der Lehrer bewegt (lenkt), wie es ihm gefällt.	①	②	③	④	⑤ ⑥
02	...rohes <i>Eisen</i> . Ein Schmied nimmt das unverarbeitete Eisen als Rohmaterial und stellt daraus nützliche Werkzeuge, wie z.B. Schaufel, Hacke oder Breithacke, her. Auch ein Lehrer sieht seine Schüler als Rohmaterial und formt diese nach seinen Vorstellungen.	①	②	③	④	⑤ ⑥
03	...ein <i>Schwamm</i> , da er Informationen aufsaugt wie ein Schwamm das Wasser.	①	②	③	④	⑤ ⑥
04	...ein <i>Overhead-Projektor</i> , der genau das zeigt, was der Lehrer auf die Folie geschrieben hat.	①	②	③	④	⑤ ⑥
05	...ein <i>Tonbandgerät</i> , da er alles aufnimmt, was der Lehrer sagt.	①	②	③	④	⑤ ⑥
06	...ein Stück <i>Stein</i> von einem Steinmetz. So wie der Steinmetz ein bedeutungsloses Stück Stein durch Bearbeitung in ein Meisterstück umwandelt, formt ein Lehrer seine Schüler zum Nutzen der Gesellschaft.	①	②	③	④	⑤ ⑥
07	...eine leere <i>Tasse</i> , da er darauf wartet, mit dem Wissen des Lehrers gefüllt zu werden.	①	②	③	④	⑤ ⑥
08	...ein <i>Mülleimer</i> , da er alles aufnimmt, ohne zu überlegen, ob es nützlich ist oder nicht.	①	②	③	④	⑤ ⑥
09	...ein <i>Abstellraum</i> , da er alles Wissen im Gehirn aufbewahren muss, ohne zu überlegen, ob dieses Wissen nötig oder unnötig ist.	①	②	③	④	⑤ ⑥

Ein Schüler ist wie...		Gar nicht treffend ← → Sehr treffend					
10	...ein <i>Drucker</i> , der die Daten ausdruckt, die im Speicher abgelegt sind.	①	②	③	④	⑤	⑥
11	...eine <i>natürliche Ressource</i> eines Landes, weil die Zukunft eines Landes im Wesentlichen davon abhängt, wie effektiv seine natürlichen Ressourcen eingesetzt werden.	①	②	③	④	⑤	⑥
12	...die <i>Wurzel eines Baumes</i> , weil er das Wissen des Lehrers aufnimmt, wie die Wurzel des Baumes das Wasser und die Mineralien der Erde.	①	②	③	④	⑤	⑥
13	...ein <i>Journalist</i> , der alle Fakten aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet.	①	②	③	④	⑤	⑥
14	...ein <i>blutsaugendes Insekt</i> , weil er das Wissen seiner Lehrer genauso aus-saugt (aufsaugt), wie ein Insekt das Blut der Menschen.	①	②	③	④	⑤	⑥
15	...ein <i>Roboter</i> , der dazu programmiert ist, die zugewiesenen Aufgaben des Lehrers auszuführen, aber nie gefragt wird, was er gerne machen oder lernen möchte.	①	②	③	④	⑤	⑥
16	...der <i>Teig</i> in den Händen eines Bäckers. Ein Bäcker kann aus dem Teig viele Dinge herstellen, wie z.B. Brot, Gebäck oder Kekse. In gleicher Weise formt der Lehrer die Schüler zu nützlichen Bürgern.	①	②	③	④	⑤	⑥
17	...eine <i>Blume</i> mit ihren individuellen Bedürfnissen. Manche benötigen feuchten Boden oder nur Sonnenlicht (passende Umgebungsbedingungen), während andere auch die Pflege des Gärtners (Lehrer) benötigen. Bei Schülern ist es genauso: Jeder von ihnen hat unterschiedliche Bedürfnisse.	①	②	③	④	⑤	⑥
18	...ein <i>Soldat</i> und ein Lehrer wie sein Kommandant. Die Regel ist sehr einfach: Der Kommandant befiehlt und der Soldat gehorcht. Ansonsten wird er für sein Fehlverhalten bestraft.	①	②	③	④	⑤	⑥
19	...ein <i>Fischer</i> , weil er nach Wissen fischt.	①	②	③	④	⑤	⑥
20	...ein <i>Ozean</i> . Je tiefer man in ihn hineintaucht, desto mehr kann man entdecken.	①	②	③	④	⑤	⑥
21	...ein <i>Weizenkorn</i> , das von der Mühle gemahlen werden muss. Der Lehrer bildet die Schüler aus und formt sie nutzbar für die Gesellschaft, genauso wie die Mühle die Weizenkörner mahlt.	①	②	③	④	⑤	⑥
22	...ein <i>Forscher</i> , der immer auf der Suche nach Neuem und Unbekanntem ist.	①	②	③	④	⑤	⑥
23	...ein <i>Magnet</i> , da er das Wissen anzieht wie ein Magnet Eisenstücke.	①	②	③	④	⑤	⑥
24	...eine <i>„Erinnerungsmaschine“</i> , weil er alles Wissen vor den Prüfungen abspeichert; später vergisst er alles wieder, da er alles nur auswendig gelernt, jedoch nicht verstanden hat.	①	②	③	④	⑤	⑥
25	...ein <i>Staudamm</i> , der Wasser (Wissen) sammelt.	①	②	③	④	⑤	⑥
26	...ein zu bearbeitendes <i>Holzstück</i> von einem Schreiner. Wie ein Schreiner ein Holzstück so bearbeitet, dass nützliche Haushaltsgegenstände daraus entstehen, bearbeitet ein Lehrer die schlechten Angewohnheiten der Schüler, um sie den gesellschaftlichen Erwartungen anzupassen.	①	②	③	④	⑤	⑥
27	...ein <i>Kopiergerät</i> , denn wie ein Kopiergerät alle Informationen in sich speichert und es auf Papier überträgt, reproduziert ein Schüler alles Wissen genau so, wie er es vom Lehrer erhalten hat.	①	②	③	④	⑤	⑥
28	...ein <i>Esel</i> , weil er mit sehr viel Wissen beladen wird, von dem er jedoch nichts in die Praxis umsetzt.	①	②	③	④	⑤	⑥
29	...eine <i>Eule</i> , weil er alles sehr sorgfältig beobachtet.	①	②	③	④	⑤	⑥

Ein Schüler ist wie...		Gar nicht treffend ↔ Sehr treffend					
30	...ein <i>defektes Auto</i> . Ein Mechaniker repariert die defekten Autoteile, während ein Lehrer die unerwünschten Verhaltensweisen seiner Schüler behandelt, damit sie in der Gesellschaft effektiv funktionieren können.	①	②	③	④	⑤	⑥
31	...eine <i>Marionette</i> , die sich so verhält, wie der Lehrer die Fäden zieht.	①	②	③	④	⑤	⑥
32	...ein <i>Papagei</i> , weil er alles genau so wiederholt, wie es die Lehrer gesagt haben.	①	②	③	④	⑤	⑥
33	...ein <i>Gefangener</i> , der für einen Regelverstoß bestraft wird.	①	②	③	④	⑤	⑥
34	...ein <i>Jäger</i> , weil er auf der Jagd nach seiner Beute (Wissen) ist.	①	②	③	④	⑤	⑥
35	...ein <i>Zirkustier</i> , das alle Tricks vorführen muss, die es von seinem Trainer gelernt hat.	①	②	③	④	⑤	⑥

Teil G

Lehrpersonen haben unterschiedliche Auffassungen, inwieweit und in welcher Form das **Verhalten der Schüler** im Rahmen des Unterrichts **kontrolliert und gelenkt** werden soll.

Bitte geben Sie in Bezug auf die unten angeführten Aussagen jeweils an, inwieweit Sie die Statements **für Sie persönlich als zutreffend** einschätzen. Auch in Bezug auf diese Liste gibt es keine „falschen“ oder „richtigen“ Antworten – es geht ausschließlich darum, wie Sie persönlich die Dinge sehen.

		Stimmt gar nicht ↔ Stimmt genau					
01	Ich bin überzeugt, Schüler können während Stillarbeitsphasen ihren Lernprozess selbst steuern.	①	②	③	④	⑤	⑥
02	Wenn ein Schüler wiederholt im Unterricht nicht aufpasst, werde ich ihn sehr wahrscheinlich bestrafen, indem ich ihm beispielsweise ein (Sonder-)Recht entziehe oder ihn nachsitzen lasse.	①	②	③	④	⑤	⑥
03	Ich bin überzeugt, Schüler sollten ihren Tagesablauf selbstständig planen, da das die Entwicklung von Verantwortung fördert.	①	②	③	④	⑤	⑥
04	Ich bin überzeugt, Klassenregeln sind wichtig, da sie das Verhalten und die Entwicklung der Schüler positiv beeinflussen.	①	②	③	④	⑤	⑥
05	Der Lehrer weiß am besten, wie die Arbeitsaufgaben und -materialien optimal verteilt bzw. von den Schülern genutzt werden.	①	②	③	④	⑤	⑥
06	In einer Unterrichtsstunde zum Thema „Literaturrecherche“ beginnt ein Schüler ausschweifend zu berichten, wie er bei der Vorbereitung eines Referats für eine Projektarbeit vorgeht. Ich würde ihn erinnern, dass seine Ausführungen viel zu lange dauern, da das Thema in der heutigen Unterrichtsstunde noch abgeschlossen werden soll.	①	②	③	④	⑤	⑥
07	Die Schüler sollen ihren Lernprozess selbst bestimmen. Daher erlaube ich den Schülern, das Tempo bei der Bearbeitung von mehreren Aufgaben selbst festzulegen.	①	②	③	④	⑤	⑥
08	Die Arbeit mit einer Klasse läuft reibungsloser, wenn der Lehrer potentielle „Unruheherde“ auflöst, indem er die Sitzordnung ändert.	①	②	③	④	⑤	⑥
09	Ich bin überzeugt, der Lehrer sollte den Schülern den Freiraum lassen, ihren eigenen Weg zu finden, um miteinander angemessen umzugehen.	①	②	③	④	⑤	⑥
10	Ich lege keine Bearbeitungszeit für jede Lernaktivität fest, da dies nur von den Schülern bestimmt werden kann.	①	②	③	④	⑤	⑥

		Stimmt gar nicht	←	→	Stimmt genau	
11	Wenn Schüler überzeugt sind, eine Klassenregel ist unfair, erkläre ich ihnen deren Grund, ändere aber nicht die Regel.	①	②	③	④	⑤ ⑥
12	Ich bin überzeugt, die Emotionen und Entscheidungen der Schüler müssen immer als vollkommen berechtigt erachtet werden.	①	②	③	④	⑤ ⑥
13	Schüler dürfen in meinem Unterricht alle Materialien bzw. Hilfsmittel einsetzen, die sie für ihren Lernprozess als effektiv ansehen.	①	②	③	④	⑤ ⑥
14	Ich bin überzeugt, Schüler sind in der Schule erfolgreich, wenn ich ihnen den Freiraum einräume, ihren eigenen Interessen nachzugehen.	①	②	③	④	⑤ ⑥
15	Ich bin überzeugt, Schüler werden in der Schule erfolgreich sein, wenn sie auf die Erwachsenen hören, da die am besten wissen, was das Beste für sie ist.	①	②	③	④	⑤ ⑥
16	Ich bin überzeugt, Freundlichkeit, Höflichkeit und Respekt gegenüber Mitschülern ist etwas, das Schüler nur durch eigene Erfahrungen im Umgang miteinander lernen können.	①	②	③	④	⑤ ⑥
17	In der ersten Unterrichtswoche werde ich die Klassenregeln bekanntgeben und mitteilen, welche Strafen es bei Missachtung der Regeln gibt.	①	②	③	④	⑤ ⑥
18	Wenn ein Schüler andere Schüler stört, werde ich den Schüler sofort auffordern, still zu sein und dieses Fehlverhalten auch zukünftig zu unterlassen.	①	②	③	④	⑤ ⑥
19	Ich bin davon überzeugt, Lehrer sollten die Schüler auffordern, Recht und Gesetz zu respektieren und einzuhalten.	①	②	③	④	⑤ ⑥
20	Ich bin überzeugt, Schüler sollten sich ihre Themen und Aufgaben zum Lernen selbst auswählen dürfen.	①	②	③	④	⑤ ⑥

Teil H

Menschen können davon überzeugt sein, dass sie **andere Personen durch das eigene Handeln mehr bzw. weniger beeinflussen** können.

Stellen Sie sich vor, **Sie arbeiten als Lehrperson** an einer beruflichen Schule.

Bitte geben Sie in Bezug auf die unten angeführten Aussagen jeweils an, inwieweit Sie die Statements **für Sie persönlich als zutreffend** einschätzen. Auch in Bezug auf diese Liste gibt es keine „falschen“ oder „richtigen“ Antworten – es geht ausschließlich darum, wie Sie persönlich die Dinge sehen.

		Stimmt gar nicht	←	→	Stimmt genau	
01	Letztendlich kann ich als Lehrperson nicht wirklich viel ausrichten, da die Motivation und Leistung der Schüler von Umweltfaktoren (wie die Bedingungen im Elternhaus) abhängig sind.	①	②	③	④	⑤ ⑥
02	Wenn ich mir wirklich viel Mühe gebe, schaffe ich es, auch die leistungsschwächsten und unmotiviertesten Schüler zu erreichen.	①	②	③	④	⑤ ⑥

Allgemeine Angaben													
AA_01	Sind Sie weiblich oder männlich?	①	männlich										
		②	weiblich										
AA_02	An welchem Schultyp haben Sie Ihre Hochschulreife erworben?	①	Allgemeinbildendes Gymnasium										
		②	Wirtschaftsgymnasium (WG)										
		③	anderer Schultyp (z.B. WO oder SG)										
AA_03	Haben Sie eine Berufsausbildung abgeschlossen? [kfm. = kaufmännischen]	①	ja	→	①	im kfm. Bereich							
					②	in einem anderen Bereich							
		②	nein										
AA_04	Haben Sie bereits ein anderes wirtschaftswissenschaftliches Studium begonnen oder abgeschlossen [nicht: Bachelor „Wirtschaftspädagogik“]? [FS = Fachsemester]	①	ja, an einer Dualen Hochschule für / in ____ FS										
		②	ja, an einer Fachhochschule für / in ____ FS										
		③	ja, an einer Universität für / in ____ FS										
		④	nein										
AA_05	Welchen Studiengang absolvieren Sie und in welchem Fachsemester befinden Sie sich? [bezogen auf den jeweiligen Studiengang; bei 10 oder mehr FS bitte die Einer- und die Zehnerstelle markieren]	①	Bachelorstudiengang										
			FS	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩
		②	Masterstudiengang										
			FS	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩
		③	Diplomstudiengang										
			FS	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩
AA_06	Welche Schulpraktika haben Sie im Rahmen Ihres Studiums bereits absolviert?	①	bisher noch <i>kein</i> Schulpraktikum absolviert										
		②	SPS I										
		③	SPS I + II										
		④	SPS I + II + III										
AA_07	Welches (allgemeinbildende) Wahlfach (z.B. Sport) haben Sie im Rahmen Ihres Studiums gewählt bzw. möchten Sie wählen?	_____											
AA_08	Haben Sie zusätzlich <u>außer</u> universitäre Erfahrungen im Unterrichten (z.B. durch Nachhilfetätigkeit) gesammelt?	①	ja, bereits vor dem Studium										
		②	ja, während des Studiums										
		③	ja, bereits vor <u>und</u> während des Studiums										
		④	nein										
AA_09	Haben Sie Erfahrungen bei ehrenamtlichen Tätigkeiten (z.B. Mitglied in Vorstandschaft eines Vereins, Schülersprecher) gesammelt? Falls ja, wie lange?	①	ja, insgesamt mehr als fünf Jahre										
		②	ja, insgesamt zwischen zwei und fünf Jahren										
		③	ja, insgesamt weniger als zwei Jahre										
		④	nein										
AA_10	Haben Sie Erfahrungen bei Freizeitaktivitäten mit starkem Gruppenbezug (z.B. Ausüben einer Teamsportart, Mitglied in der Feuerwehr) gesammelt? Falls ja, wie lange?	①	ja, insgesamt mehr als fünf Jahre										
		②	ja, insgesamt zwischen zwei und fünf Jahren										
		③	ja, insgesamt weniger als zwei Jahre										
		④	nein										
AA_11	Für wie wahrscheinlich finden Sie es, dass Sie folgende berufliche Tätigkeit nach Abschluss des Studiums ausüben werden? [kfm. = kaufmännische]							sehr unwahrscheinlich	↔	sehr wahrscheinlich			
	a) Lehrtätigkeit	①	②	③	④	⑤							
	b1) kfm. Tätigkeit im Bereich Personal (inkl. Aus- & Weiterbildung)	①	②	③	④	⑤							
	b2) andere kfm. Tätigkeit	①	②	③	④	⑤							
	c) andere Tätigkeit	①	②	③	④	⑤							
	Bitte alle vier Antwortmöglichkeiten bearbeiten.												

Code

Die **Summe** der ersten drei Ziffern der Postleitzahl
des Heimatortes (vor Studienbeginn)

z.B. bei 77933 → bei 1. ② und bei 2. ③ markieren

- | | | | | | | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|--|
| 1. | ① | ① | ② | | | | | | | | |
| 2. | ① | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ | ⑨ | |

Die **Summe** aus Geburtstag und Geburtsmonat Ihrer
Mutter

*z.B. bei Geburtstag 6. (Tag des Monats) und Ge-
burtsmonat August (08. Monat des Jahres)*

→ bei 1. ① und bei 2. ④ markieren

- | | | | | | | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|--|
| 1. | ① | ① | ② | ③ | ④ | | | | | | |
| 2. | ① | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ | ⑨ | |

Die **Summe** der letzten drei Ziffern Ihrer Matrikelnum-
mer

z.B. → bei 1001038 → 1. ① und bei 2. ① markieren

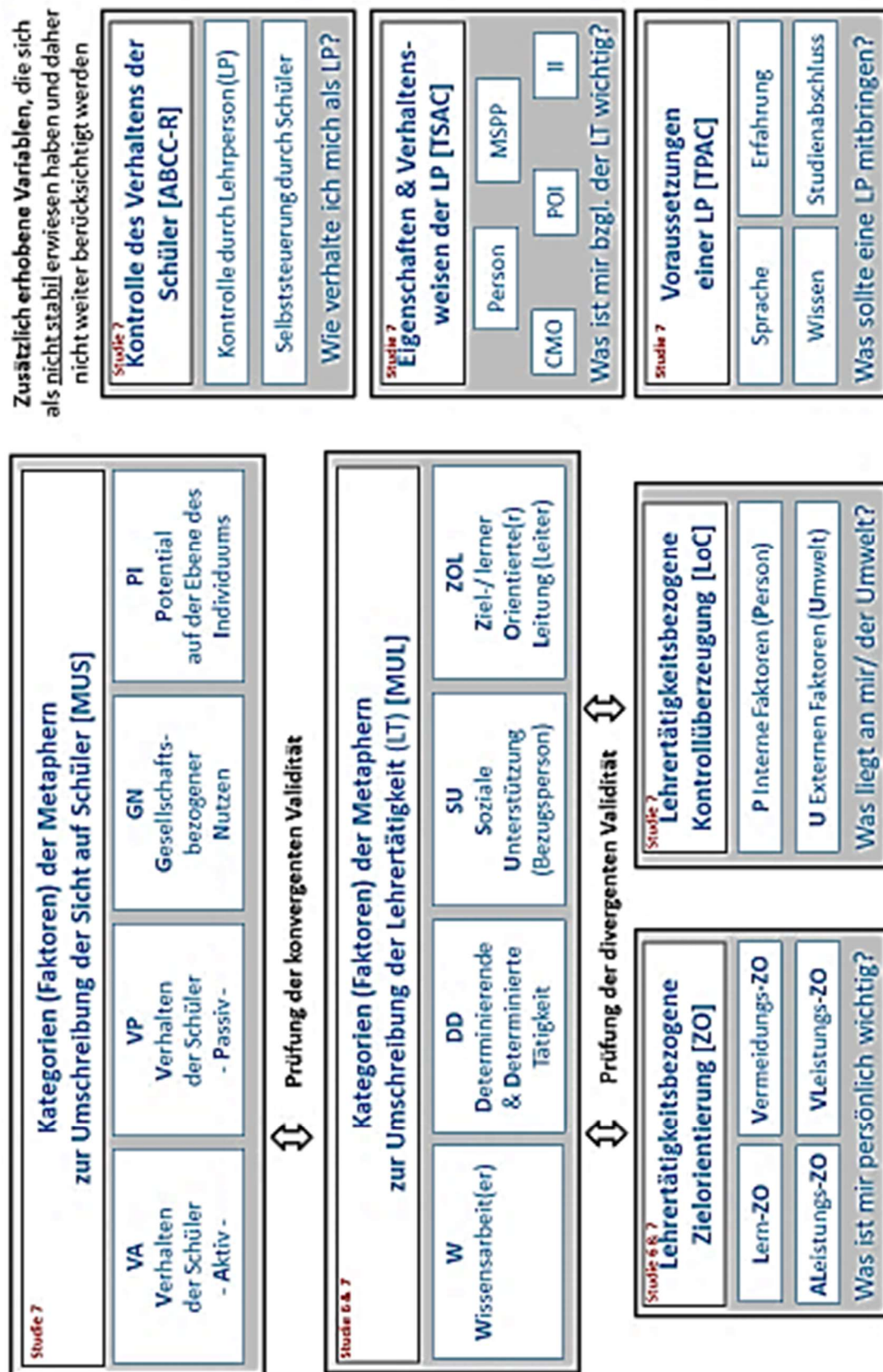
- | | | | | | | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|--|
| 1. | ① | ① | ② | | | | | | | | |
| 2. | ① | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ | ⑨ | |

Ende der Bearbeitung von Abschnitt III

(bitte Uhrzeit eintragen)

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Anhang VIII Validierung des Instruments im Rahmen der Studien 6 & 7: Variablenmodell



Anhang IX Eigene Studien 1-7: Entwicklungsschritte des metaphernbasierten Instruments zur Erfassung instruktionsbezogener Kognitionen

Konstrukt/ Variable [Entwickler: Skala]	Studie 1 HWS 2007/ 2008	Studie 2 FSS 2010
	Replikation der Befunde von Saban, Kocbeker & Saban (2007) nach einem ersten Literaturreview N=407 (~58%) Studierende der Wirtschaftspädagogik (Universität Mannheim)	Weitere Untersuchung der sozio-kulturellen Unterschiede mit einem qualitativen Design N=107 (~14%) Studierende der Wirtschaftspädagogik (Universität Mannheim)
Instruktionsbezogene Kognitionen I: Metaphern zur Umschreibung der <u>Lehrertätigkeit</u> [MUL] [Lehmann & Ebner in Anlehnung an Saban, Kocbeker & Saban (2007): MUL; übersetzt, modifiziert und erweitert]	Teil A ▪ 63 übersetzte Metaphern (z.B. "A teacher is like a <i>spring</i> whose water (knowledge) never goes dry." -> „Ein Lehrer ist wie eine <i>Quelle</i>, deren Wasser (Wissen) niemals versiegt.“) ▪ 5-stufige Likert-Skala (1= Finde ich <u>gar nicht</u> treffend, 3 = teils/ teils, 5 = Finde ich <u>sehr</u> treffend)	Teil A ▪ Vorselektion aus 63 'Signalwörtern' der Metaphern (e.g. "Ein Lehrer ist wie eine <u>Quelle</u>, weil...") via Unterstreichen, die 10 Treffendsten auswählen & vervollständigen
		Teil B ▪ zusätzliche Möglichkeit neue Metaphern zu generieren

Konstrukt/ Variable [Entwickler: Skala]	Studie 3 HWS 2010/ 2011
	Weitere Untersuchung mit einem kombinierten quantitativen-qualitativen Design mit Hilfe eines komplementär gestalteten Instruments N=329 [328] (~36%) Studierende der Wirtschaftspädagogik (Universität Mannheim)
Instruktionsbezogene Kognitionen II: Metaphern zur Umschreibung der <u>Sicht auf Schüler*innen</u> [MUS] [Saban (2010): MUS; übersetzt & geringfügig modifiziert]	Teil A ▪ 98 übersetzte Metaphern (z.B. "A student is like a <i>spider</i> that makes his/ her own net (knowledge)." -> „Ein Schüler ist wie eine <i>Spinne</i>, die sich ihr eigenes (Wissens-)Netz spinnt (knüpft).“) ▪ vier identifizierte Kategorien (35 Items): - VA = Verhalten der Schüler - aktiv - (15 Items) - VP = Verhalten der Schüler - passiv - (11 Items) - GN = Gesellschaftsbezogener Nutzen (6 Items) - PI = Potential auf der Ebene des Individuums (3 Items) ▪ 5-stufige Likert-Skala (1= Gar nicht treffend, 3 = Teils/ teils, 5 = Sehr treffend)
	Teil B ▪ zusätzliche Möglichkeit andere (passendere) Begründungen zu Metaphernanfängen und neue Metaphern zu generieren

Konstrukt/ Variable [Entwickler: Skala]	Studie 4 FSS 2011	Studie 5 HWS 2011/ 2012
	Weitere Untersuchung mit einem quantitativen Design basierend auf den Ergebnissen früherer Studien und ergänzender Literaturlauswertung N=296 [287] (~37%) Studierende der Wirtschaftspädagogik (Universität Mannheim), fast drei Viertel (72,4%) wollen zumindest eher wahrscheinlich eine Lehrertätigkeit aufnehmen	Weitere Untersuchung mit einem quantitativen Design basierend auf den Ergebnissen früherer Studien und ergänzender Literaturlauswertung N=358 (~37%) Studierende der Wirtschaftspädagogik (Universität Mannheim), fast zwei Drittel (62%) wollen zumindest eher wahrscheinlich eine Lehrertätigkeit aufnehmen
Instruktionsbezogene Kognitionen I: Metaphern zur Umschreibung der Lehrertätigkeit [MUL] [Lehmann & Ebner in Anlehnung an Saban, Kocbeker & Saban (2007): MUL; übersetzt, modifiziert und erweitert]	▪ Teil B ▪ 47 (z.T. geringfügig modifizierte) Metaphern ▪ drei identifizierte Kategorien (24 <i>Items</i>): - W = Wissensarbeit(er) (7 <i>Items</i>) - DD = Determinierte & determinierende Tätigkeit (10 <i>Items</i>) - SU = Soziale Unterstützung/ Bezugsperson (7 <i>Items</i>) ▪ 6-stufige Likert-Skala (1= Gar nicht treffend, 6 = Sehr treffend)	▪ Teil A ▪ 34 (z.T. geringfügig modifizierte) Metaphern ▪ vier identifizierte Kategorien (28 <i>Items</i>): - W = Wissensarbeit(er) (7 <i>Items</i>) - DD = Determinierte & determinierende Tätigkeit (9 <i>Items</i>) - SU = Soziale Unterstützung/ Bezugsperson (7 <i>Items</i>) - ZOL = Ziel-/ lernerorientierte/r Leiter/ Leitung [NEU] (5 <i>Items</i>) ▪ 6-stufige Likert-Skala (1= Gar nicht treffend, 6 = Sehr treffend)

Konstrukt/ Variable [Entwickler: Skala]	Studie 6 FSS 2012
	Validierungsstudie I: Befragung von Lehrpersonen an beruflichen Schulen N=390 [365] Lehrpersonen aus 9 verschiedenen kaufmännischen Schulen (aus 4 Stadt- bzw. Landkreisen) in Baden-Württemberg
Instruktionsbezogene Kognitionen I: Metaphern zur Umschreibung der Lehrertätigkeit [MUL] [Lehmann & Ebner in Anlehnung an Saban, Kocbeker & Saban (2007): MUL; übersetzt, modifiziert und erweitert]	▪ Teil A ▪ 28 (z.T. geringfügig redaktionell modifizierte) Metaphern ▪ vier identifizierte Kategorien (20 <i>Items</i>): - W = Wissensarbeit(er) (7 <i>Items</i>) - DD = Determinierte & determinierende Tätigkeit (4 <i>Items</i>) - SU = Soziale Unterstützung / Bezugsperson (4 <i>Items</i>) - ZOL = Ziel-/ lernerorientierte/r Leiter/ Leitung (5 <i>Items</i>) ▪ 6-stufige Likert-Skala (1= Gar nicht treffend, 6 = Sehr treffend)
Instruktionsbezogene Kognitionen II: Metaphern zur Umschreibung der Sicht auf Schüler*innen [MUS] [Saban (2010): MUS; übersetzt & geringfügig modifiziert]	nicht enthalten

	Studie 7 FSS 2012
	Validierungsstudie II: Befragung von Studierenden der Wirtschaftspädagogik (Universität Mannheim) N=348 [317] (~41%) Studierende der Wirtschaftspädagogik (Universität Mannheim), fast zwei Drittel (63,5%) wollen zumindest eher wahrscheinlich eine Lehrertätigkeit aufnehmen
Konstrukt/ Variable [Entwickler: Skala]	
Instruktionsbezogene Kognitionen I: Metaphern zur Umschreibung der Lehrertätigkeit [MUL] [Lehmann & Ebner in Anlehnung an Saban, Kocbeker & Saban (2007): MUL; übersetzt, modifiziert und erweitert]	▪ Teil A ▪ 28 (z.T. geringfügig redaktionell modifizierte) Metaphern ▪ vier identifizierte Kategorien (20 Items): - W = Wissensarbeit(er) (7 Items) - DD = Determinierte & determinierende Tätigkeit (4 Items) - SU = Soziale Unterstützung / Bezugsperson (4 Items) - ZOL = Ziel-/ lernerorientierte/r Leiter/ Leitung (5 Items) ▪ 6-stufige Likert-Skala (1= Gar nicht treffend, 6 = Sehr treffend)
Instruktionsbezogene Kognitionen II: Metaphern zur Umschreibung der Sicht auf Schüler*innen [MUS] [Saban (2010): MUS; übersetzt & geringfügig modifiziert]	▪ Teil F ▪ 35 Metaphern (Best-of-Auswahl basierend auf einer Faktorenanalyse) ▪ drei identifizierte Kategorien (24 Items; Kategorienbezeichnungen stammen aus Studie 3): VA (6 Items), VP (13 Items), GN (5 Items) ▪ 6-stufige Likert-Skala (1= Gar nicht treffend, 6 = Sehr treffend)

Auflistung der 20 faktorenanalytisch stabilen MUL-Items gemäß Studie 6 und 7:

Nr. Ein Lehrer ist wie...	KATEGORIE
01 ...eine <i>Mutter oder ein Vater</i> , die/ der mit Rat und Tat zur Seite steht und für die Schüler da ist. [<i>Mutter/ Vater 3</i>]	SU
02 ...eine <i>Quelle</i> , weil er sein Wissen an die Schüler weiterleitet. [<i>Quelle 2</i>]	W
03 ...ein <i>Lehrbuch</i> , weil er unheimlich viel Wissen besitzt. [<i>Lehrbuch 1</i>]	W
04 ...ein <i>Lehrbuch</i> , weil er den Schülern sein Wissen zur Verfügung stellt. [<i>Lehrbuch 2</i>]	W
07 ...ein <i>Diktator</i> , der, ohne die Bedürfnisse einzelner zu beachten, bestimmt, was er für die Entwicklung des Landes für richtig hält. [<i>Diktator</i>]	DD
08 ...ein <i>Architekt</i> , denn so wie der Architekt ein Bauwerk errichtet, so baut der Lehrer das Potenzial jedes Schülers auf. [<i>Architekt</i>]	ZOL
09 ...eine <i>Mutter oder ein Vater</i> seiner Schüler, weil Eltern versuchen, ihre Kinder auf das Leben vorzubereiten. [<i>Mutter/ Vater 2</i>]	SU
10 ...eine <i>Mutter oder ein Vater</i> , die/ der als Vorbild fungiert. [<i>Mutter/ Vater 1</i>]	SU
11 ...ein <i>Gärtner</i> , weil er sich mit verschiedensten Schülern befasst und sie mit Wissen versorgt, so wie sich ein Gärtner mit unterschiedlichen Pflanzenarten beschäftigt und sie mit Nährstoffen versorgt, damit sie gut wachsen können. [<i>Gärtner</i>]	ZOL
13 ...eine <i>Quelle</i> , aus der Wissen sprudelt. [<i>Quelle 4</i>]	W
14 ...ein <i>Dirigent</i> eines Orchesters, denn er arrangiert die Lernumgebung nach den Bedürfnissen der Schüler und arbeitet in Harmonie mit ihnen zusammen. [<i>Dirigent 1</i>]	ZOL
15 ...eine <i>Quelle</i> , weil die Schüler ihr Wissen aus ihm schöpfen. [<i>Quelle 5</i>]	W
18 ...ein <i>Lehrbuch</i> , weil Schüler viel von ihm lernen können. [<i>Lehrbuch 3</i>]	W
19 ...ein <i>Oberleutnant</i> , der seinen Rekruten sagt, was zu welchem Zeitpunkt gemacht wird. [<i>Oberleutnant</i>]	DD
20 ...eine <i>Waschmaschine</i> , die verschiedene Programme besitzt, die sie je nach Bedarf Tag ein, Tag aus abspult. [<i>Waschmaschine</i>]	DD
21 ...ein <i>Schiffskapitän</i> , weil sie beide ein Ziel haben und ihre Besatzungen leiten. [<i>Schiffskapitän</i>]	ZOL
24 ...ein <i>Kompass</i> , weil er die Schüler leitet, so wie ein Kompass den Kapitän leitet. Ohne Kompass kann der Kapitän nicht wissen, wie er den Hafen findet, den er ansteuern möchte. [<i>Kompass</i>]	ZOL
25 ...ein <i>Zirkusdompteur</i> , der den Löwen Kunststücke beibringt. [<i>Zirkusdompteur</i>]	DD
26 ...eine <i>Mutter oder ein Vater</i> , weil sie die Schüler erziehen sollen. [<i>Mutter/ Vater 4</i>]	SU
27 ...eine <i>Quelle</i> , die Wissen enthält. [<i>Quelle 1</i>]	W

Anhang X Veröffentlichung I

Erschienen 2011 im Tagungsband zur Herbsttagung 2010 der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Wien

„Ein Lehrer ist wie...“:

Mit welchen Metaphern umschreiben Studierende der Wirtschaftspädagogik die Tätigkeit von Lehrpersonen?

Birgit Lehmann & Hermann G. Ebner

1. Hintergrund und Stand der Forschung

„We have found [...] that metaphor is pervasive in everyday life, not just in language [...] Our ordinary conceptual systems, in terms of which we both think and act, is fundamentally metaphorical in nature.“
(Lakoff & Johnson, 1980, S. 3)

Im Rahmen der Lehr-Lernforschung wird untersucht, wie Lehr-Lernprozesse ablaufen und durch welche Phänomene sie beeinflusst werden. Eine bedeutsame Einflussgröße wird in den Wahrnehmungen der handelnden Akteure gesehen, die wiederum durch Vorwissen, Erfahrungen und Überzeugungen bestimmt werden (Helmke, 2006). In den Interaktionen mit der Umwelt werden fortlaufend mentale Modelle, d.h. reduzierte, aber zugleich elaborierte, analoge kognitive Repräsentationen generiert. Diesen Modellen kommt in Bezug auf das Wahrnehmen, Denken und Handeln eine orientierende Funktion zu, und sie bauen auf Analogiebeziehungen auf, die anhand von Metaphern umschrieben werden können. Eine Metapher ist somit ein Mittel zur Veranschaulichung von Analogien (Dutke, 1994).

Metaphorische Konzeptualisierungen mediatisieren nach der Kognitiven Theorie der Metapher von Lakoff & Johnson (1980) die bei Interaktionen ablaufenden mentalen Prozesse: Sie bieten für neue Konzepte Integrationspunkte in das bestehende Wissensnetz und erleichtern die Organisation sowie den Abruf der mentalen Konstruktionen. Sie sind somit sowohl als Produkt vorangegangener als auch als Determinante zukünftiger (Lehr-Lern-) Handlungen aufzufassen (Guerrero & Villamil, 2002).

Metaphern können in zweierlei Hinsicht genutzt werden: Erstens als kognitives Werkzeug und zweitens als Instrument zur Unterstützung von Kommunikation und Reflektion. Im Zusammenhang mit dem ersten Anwendungsgebiet wird angenommen, dass ein leichter Zugang zu bzw. ein besseres Verständnis einer (neuen) Situation bzw. Aufgabe dann erreicht wird, wenn ein Bezug zu etwas Konkretem, bereits Bekanntem bzw. Verstandenem hergestellt werden kann (Quale, 2002). Des Weiteren werden mit Metaphern argumentative Figuren und Vorlieben projiziert (Saban, Kocbeker & Saban, 2007), die als Grundlage für (Fach-)Diskurse, für den Informationsaustausch sowie zum Nachdenken über ein bestimmtes Phänomen dienen können. Die anschauliche Offenlegung der eigenen Vorstellungen kann als ersten Schritt betrachtet werden, Conceptual Change Prozesse anzustoßen und somit die eigene bzw. die Entwicklung anderer zu fördern (siehe hierzu auch Amin, 2009). Dementsprechend liegt es nahe, Metaphern zu identifizieren, deren Steuerungsfunktion zu eruieren und Beziehungen zu anderen Konstrukten zu prüfen.

Einige Studien wurden bereits mit dem Ziel durchgeführt,

- (a) Metaphern im Zusammenhang mit Lehren und Lernen zu identifizieren und
- (b) individuelle Unterschiede sowie Differenzen zwischen verschiedenen (schulischen) Kontexten bzw. sozio-kulturellen Umwelten zu ermitteln.

Inbar (1996) hat 254 aktuell oder zukünftig im Schulbereich arbeitende Personen (Lehramtstudierende, Lehrpersonen, Schulleiterinnen und Schulleiter, sonstige Personen) und 409 Schülerinnen und Schüler verschiedener Klassenstufen und unterschiedlicher Schultypen in Israel befragt. Die Probanden sollten einen Satzanfang vervollständigen. Über 7000 Metaphern (bezogen auf Schule, Lehrpersonen, Schüler, etc.) wurden zusammengetragen und kategorisiert. Die (kurzen) Erklärungen werden als „heart of the study“ (S. 80) bezeichnet. Hinsichtlich den für Lehrpersonen verwendeten Metaphern zeigen sich Unterschiede zwischen den im Schulbereich arbeitenden Personen und jenen, die seitens der Lernenden gewählt werden: Die erste Gruppe betont stärker Aufgaben des ‚Umsorgens‘ und des ‚Formens‘, die zweite sieht sie eher als „Super lock“, d.h.

als Autoritätsperson mit vorwiegend kontrollierenden und steuernden Aufgaben. Die Ergebnisse in Bezug auf das Schülerbild sind hierzu konsistent.

Ben-Peretz, Mendelson & Kron (2003) haben ebenfalls in Israel eine Studie mit 60 Lehrpersonen beruflicher Schulen (Technikbereich) durchgeführt. Aus sieben, mit Zeichnungen illustrierten Berufen sollte jener ausgewählt werden, der am besten ihrem Selbstbild als Lehrperson entspricht, und es sollten die aus ihrer Sicht bestehenden Parallelen erläutert werden. Nicht bzw. weniger ausgesucht wurden die Illustrationen *Puppenspieler*, *Entertainer*, *Richter* und *Dompteur*, was allerdings an der karikaturistischen Darstellung der Bilder gelegen haben könnte. Insgesamt wurde *Tierpfleger* am häufigsten gewählt, gefolgt von *Dirigent* und *Ladenbesitzer*. Lehrpersonen leistungsstarker Klassen präferierten die Zeichnung *Dirigent*, wohingegen sich Lehrpersonen leistungsschwacher Klassen mit der Wahl des *Tierpflegers* wohl vor allem mit der umsorgenden Aufgabe identifizierten.

In weiteren Studien wurde – wie bei Inbar (1996) – im Anschluss an die Identifizierung der Metaphern versucht, eine inhaltliche Kategorisierung vorzunehmen²⁹. Saban, Kocbeker & Saban (2007) ließen 1.367 Studierende für das Lehramt an Primarschulen bzw. weiterführenden Schulen in der Türkei einen Aufsatz zu „Ein Lehrer ist wie ... weil ...“ schreiben. Aus den 1.142 auswertbaren Datensätzen wurden 63 typische Metaphern gewonnen. Zu den Erstplatzierten gehören *Sonne*, *Bildhauer*, *Eltern*, *Kompass* und *Leuchtturm*. Diese Metaphern wurden von zwei (unabhängigen) Ratern zehn, vom Forscherteam induktiv gebildeten konzeptuellen Kategorien zugeordnet. Dabei entfielen die meisten der Ausgangsmetaphern auf *Wissensanbieter*, *Former* und *Unterstützer / Orientierungshilfe*. Die geringste Anzahl von Zuordnungen fand sich bei *Initiator von Veränderungen*, *Heiler / Reparatuer*, *Entertainer* und *überlegene Autoritätsperson*. In Bezug auf das Geschlecht³⁰ und den Studiengang³¹ wurden signifikante Unterschiede ermittelt. Hingegen fanden sich zwischen Studienanfängern und Studierenden in der Studienabschlussphase keine signifikanten Differenzen.

In den aktuellen inländischen Arbeiten zum Lehrerbild werden Metaphern nicht in der Weise eingesetzt, wie in den oben angeführten Studien: Metaphern sind weniger Gegenstand oder Instrumente der Forschung, sondern eher sprachliches Werkzeug der Autoren (Gudjons, 2007). Während das theoretische und das empirische Potenzial der Metapher aktuell kaum genutzt wird, finden sich einige Studien, in denen vor allem mit Hilfe von frei formulierten Aussagen, einzelnen vorgegebenen Adjektiven oder eines semantischen Differenzials Erfahrungen mit Lehrpersonen bzw. idealtypische Kennzeichnungen dargestellt bzw. erfasst werden sollen (Ebner, 2004; Wilbert & Gerdes, 2007).

Im Fokus der nachfolgend dargestellten Arbeiten stehen erste Prüfungen der Tauglichkeit des Werkzeugs ‚Metapher‘. Mit den Arbeiten wird insgesamt das Ziel angestrebt, Aussagen über die Beziehung metaphorischer Umschreibungen der Tätigkeit von Lehrpersonen und unterrichtlichem Handeln treffen zu können. Falls Metaphern substantielle Handlungsbedeutsamkeit zukommt, wären mögliche Konsequenzen für die Qualifizierung von Lehrpersonen zu prüfen.

2. Fragestellung und Hypothesen

Die hier berichteten Studien sind Teil einer Serie, mit der zunächst angestrebt wird, die Replizierbarkeit der Befunde von Saban, Kocbeker & Saban (2007) und somit deren Gültigkeit unter anderen sozio-kulturellen Bedingungen zu eruieren. Im Folgenden werden daraus die Ergebnisse zu vier Fragestellungen präsentiert, wobei jeweils beschrieben wird, was dem Stand der Forschung entsprechend zu erwarten ist:

- (a) Welche der Metaphern zur Umschreibung der Tätigkeit von Lehrpersonen halten Studierende der Wirtschaftspädagogik für (eher) zutreffend bzw. nicht zutreffend?

Wir erwarten, dass einige – trotz der bestehenden sozio-kulturellen Unterschiede zu der Bezugsstudie –

²⁹ Martínez, Sauleda & Huber (2001) haben beispielsweise die Metaphern in Anlehnung an die theoretischen Überlegungen von Greeno, Collins & Resnick (1996) den drei Kategorien *behaviouristic/empiricistic*, *cognitive/constructivist* und *situative/socio-historic point of view* zugeordnet. Seferoğlu, Korkmazgil & Ölçü (2009) haben die Kategorien *autocratic* (Unterkategorien: *leader & producer*), *democratic/praticipatory* (Unterkategorien: *resource person*, *care taker*, *guide*, *faciliator*) und *laissez-faire teacher* verwendet.

³⁰ Frauen kreierten mehr Metaphern zu den Kategorien *Wissensanbieter*, *Wachstumsförderer* und *Berater*; Männer hingegen mehr zu *Unterstützer / Orientierungshilfe* und *kooperative / demokratische Führungsperson*.

³¹ Studierende für das Lehramt an Primarschulen bildeten mehr Metaphern zu den Kategorien *Former*, *Wachstumsförderer* und *Berater*; Studierende für das Lehramt an weiterführenden Schulen im Fach Englisch mehr zu *Unterstützer / Orientierungshilfe*; Studierende für das Lehramt an weiterführenden Schulen im Fach ‚Instructional Technologies‘ mehr zu *Wissensanbieter* und *kooperative / demokratische Führungsperson* (jeweils im Vergleich zu den beiden anderer Gruppen).

der am häufigsten verwendeten Metaphern von den Studierenden der Wirtschaftspädagogik ebenfalls als treffend eingestuft werden. (Hypothese 1)

(b) Zeigen sich Unterschiede zwischen Probanden in Abhängigkeit von demographischen Merkmalen? Wir erwarten, dass sich ebenfalls ähnliche Unterschiede wie in der Bezugsstudie hinsichtlich Geschlecht und Berufswunsch zeigen. (Hypothese 2) Bezüglich des Merkmals *Studienfortschritt* lässt die Studie von Saban, Kocbeker & Saban (2007) keine eindeutige Prognose zu.

(c) Lassen sich die in der Bezugsstudie induktiv erarbeiteten Kategorien replizieren?

Wir erwarten, dass sich die inhaltlichen Kategorien (aufgrund der hohen Interrater-Reliabilität in der Bezugsstudie) wiederfinden werden. (Hypothese 3)

(d) Ist ein stabiles Set an Metaphern darstellbar, mit dem Studierende der Wirtschaftspädagogik ihre prospektive Tätigkeit beschreiben?

Wir erwarten, dass sich über mehrere Befragungen hinweg zeigt, dass die gleichen Metaphern verwendet werden (z.B. *Eltern* – stellvertretend für die umsorgende Aufgabe – oder *Dirigent* wurde in mehreren der oben angeführten Studien als Metapher verwendet). (Hypothese 4)

3. Untersuchungsdesign

Um diese Fragen zu klären, wurden an der Universität Mannheim zwei Studien durchgeführt. In der **Studie 1**³² füllten 407 Studierende³³ der Wirtschaftspädagogik an der Universität Mannheim (davon 118 Bachelorstudierende der ersten Kohorte und 289 Diplomstudierende, jeweils knapp 60 Prozent der Immatrikulierten) zum Erwerb von Versuchspersonenstunden einen Fragebogen aus (Dauer: 30 Minuten). Der Bogen umfasste die ins Deutsche übersetzten und sprachlich dem Verwendungskontext angepassten Metaphern (63 Items) von Saban, Kocbeker & Saban (2007), zehn leicht modifizierte Items zur allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung von Schwarzer & Jerusalem (1999) und Fragen zu demographischen Merkmalen. Die Probanden gaben anhand einer fünfstufigen Skala jeweils an, inwieweit sie die dargebotene Metapher für treffend halten, um die Tätigkeit von Lehrpersonen zu umschreiben. Die Skala zur Selbstwirksamkeitserwartung weist vier Stufen auf.

An der **Studie 2**³⁴ nahmen 107 Studierende der Wirtschaftspädagogik an der Universität Mannheim teil (davon 79 Bachelor- und 28 Diplomstudierende, insgesamt knapp 15% der Immatrikulierten), ebenfalls im Zusammenhang mit dem Erwerb von Versuchspersonenstunden. Sie wurden gebeten, 63 Satzanfänge zur Erläuterung jeweils einer Metapher (z.B. „Ein Lehrer ist wie eine *Kerze*, ...“) durchzulesen und in einem ersten Schritt diejenigen zu unterstreichen, die sie spontan als potentiell treffend zur Umschreibung der Tätigkeit von Lehrpersonen halten. Anschließend sollten aus dieser Vorauswahl die zehn Treffendsten vervollständigt werden. Das Vorgehen wurde in der Anleitung an einem Beispiel („Eine Erzieherin im Kindergarten ist wie ein *Zirkusclown*, ...“; exemplarische Vervollständigung: „...weil sie Kinder zum Staunen und Lachen bringt.“) illustriert. Darüber hinaus bestand die Möglichkeit, frei weitere Metaphern zur Beschreibung der Tätigkeit von Lehrpersonen zu formulieren. Abschließend wurde um einige demographische Angaben gebeten. Die Bearbeitungsdauer betrug 30 Minuten.

4. Erste Ergebnisse

Bei **Fragestellung (a)** wird eruiert, welche Metaphern zur Umschreibung der Lehrertätigkeit Studierende der Wirtschaftspädagogik als mehr oder weniger treffend einschätzen. In der **Studie 1** wurden auf einer fünfstufigen Likert-Skala (1 = gar nicht treffend, 3 = teils/teils, 5 = sehr treffend) die Metaphern *Schäfer*, *Schauspieler* und *Schiffskapitän* am höchsten und *Gehirn*, *Quelle* und *Koch* am niedrigsten gewertet (Tabelle 1). Der errechnete Mittelwert liegt mit 2,84 (Standardabweichung .47) leicht unter dem nominellen Skalenmittelwert, die Verteilung ist linksschief (-.55).

³² Die Studie 1 soll zur Beantwortung aller vier Fragestellungen einen Beitrag leisten.

³³ 58,5 Prozent sind weiblich; als Berufswunsch geben 56,5 Prozent Lehrer/-in an, 17 Prozent streben eine kaufmännische Tätigkeit an, 23,6 Prozent sind noch nicht entschieden und 2,9 Prozent nennen keine bzw. eine andere Tätigkeit. 29 Prozent befinden sich im ersten Fachsemester, 35,4 Prozent im zweiten bis fünften Fachsemester und 35,6 Prozent im sechsten Fachsemester oder darüber.

³⁴ Mit der Studie 2 soll ein Beitrag zur Beantwortung der Fragestellungen (a) und (d) geleistet werden.

In der **Studie 2** wurden insgesamt 1.182 Satzanfänge³⁵ vervollständigt, wobei die Satzanfänge mit den Metaphern *Buch*, *Quelle* und *Architekt* am häufigsten gewählt wurden (Tabelle 1). Die Metaphern der Top Ten, die in Studie 1 und 2 gleichermaßen vorkommen (z.B. *Dirigent*), sind in der Tabelle 1 fett markiert³⁶; unterstrichen ist die Metapher *Quelle*, da sie in der Studie 1 die zweittiefste Zustimmung erhielt, in Studie 2 jedoch am zweithäufigsten zum Vervollständigen ausgewählt wurde. Die Übereinstimmungen mit den Top Ten Metaphern von Saban, Kocbeker & Saban (2007) sind mit einem Dreieck gekennzeichnet – auffällig ist, dass die dort am häufigsten gewählte Metapher *Sonne* es in Studie 1 nicht unter die Top Ten schafft. Die Metaphern *Schiffskapitän* und *Kompass* sind in allen drei Studien unter den ersten Zehn zu finden.

Von rund 47 Prozent der Befragten wurden weitere Metaphern (meist ein bis zwei) formuliert. Einige der 103 gebildeten Metaphern weisen hohe inhaltliche Ähnlichkeiten zu Metaphern der Bezugsstudie auf. So z.B. zu *Schiffskapitän*: „Ein Lehrer ist wie ein *König*, der alles bestimmt und beherrscht“ (FB-Nr. 34); zu *Trainer*: „Ein Lehrer ist wie ein *Coach*, der seine Schüler unterstützt und fördert.“ (FB-Nr. 38). Andere bergen weitere Facetten der Lehrertätigkeit bzw. Lehrereigenschaften: z.B. „Ein Lehrer ist wie ein *Test*, weil sie die Schüler bewerten.“ (FB-Nr. 30); „Ein Lehrer ist wie ein *Steh-auf-Männchen*, das sich selbst nach Niederschlägen wieder aufrichten muss.“ (FB-Nr. 47). Die Hypothese 1 wird somit durch die Ergebnisse der Studien gestützt.

Tabelle 1: Deskriptive Analyse der Studie 1 und 2

Studie 1 Fragestellung (a) (b) (c) (d)			Studie 2 Fragestellung (a) (d)		
	Metapher	M	Metapher	U %	V %
Top Ten	1. Schäfer	3,79	1. <i>Buch</i>	71,0	53,3
	2. Schauspieler	3,70	2. <u>Quelle</u>	66,4	44,9
	3. Schiffskapitän ▲	3,67	3. Architekt	57,9	43,9
	4. <i>Gärtner</i> ▲	3,47	4. <i>Psychologe</i>	57,9	43,0
	5. Architekt	3,31	5. Trainer	57,0	39,3
	6. Trainer	3,30	6. Schiffskapitän ▲	47,7	36,4
	7. Kompass ▲	3,28	7. Schäfer	46,7	34,6
	8. Dirigent	3,26	8. Kompass ▲	45,8	37,4
	9. <i>Baumeister</i>	3,25	9. <i>Mutter/Vater</i> ▲	39,3	31,8
	10. <i>Leiter</i>		10. Schauspieler	34,6	28,0
Flop Five			bzw. Dirigent	39,3	26,2
	1. <i>Gehirn</i>	1,69	1. <i>Erdboden</i>	3,7	2,8
	2. <u>Quelle</u>	2,14	2. <i>Fackel</i> bzw.	9,3	2,8
	3. <i>Koch</i>	2,17	<i>Stift</i>	5,6	2,8
	4. <i>Modedesigner</i>	2,22	4. <i>Bergarbeiter</i>	5,6	3,7
	5. <i>Sonne</i> ▲	2,25	5. <i>Landwirt</i> bzw.	5,5	3,7
			<i>Weber</i>	6,5	3,7
Legende	[▲] Saban, Kocbeker & Saban (2007)		[U] Unterstrichen		
			[V] Vervollständigt		

Bei der **Fragestellung (b)** wird anhand der Daten aus **Studie 1**³⁷ geprüft, ob sich die Metaphernpräferenzen unterscheiden (Signifikanzniveau $p \leq .05$), wenn nach den Merkmalen Geschlecht, Berufswunsch und Studiendauer differenziert wird. Dabei zeigt sich, dass **Frauen** Metaphern der Kategorie *Wissensanbieter* und der Kategorie *Wachstumsförderer* als treffender einschätzen – dies deckt sich mit den Befunden der Bezugsstudie. Studierende der Wirtschaftspädagogik mit dem **Berufswunsch** Lehtätigkeit wiesen allen Metaphern der Kategorie *Berater* einen höheren Wert zu als jene Studierende, die eine kaufmännische Tätigkeit anstreben. Die meisten Unterschiede zeigen sich hinsichtlich des Merkmals **Studiendauer**. Studienanfänger (1.

³⁵ Manche Studierenden haben mehr als die zehn geforderten Metaphernanfänge vervollständigt.

³⁶ Bei den fünf Metaphern mit der geringsten Zustimmung zeigen sich keine Überstimmungen zwischen den beiden Studien 1 und 2.

³⁷ In Bezug auf die Studie 2 stehen diese Analysen noch aus.

Fachsemester) schätzen – im Vergleich zu mindestens einer der beiden anderen Gruppen – fast die Hälfte (rund 48 Prozent) der Metaphern als treffender ein, wenn es darum geht, die Tätigkeit von Lehrpersonen zu umschreiben. Die erfahrenen Studierenden (sechstes Fachsemester und darüber) halten die Metaphern der Kategorie *Berater* und eine Metapher der Kategorie *Kooperative / Demokratische Führungsperson (Dirigent)* für treffender. Die Hypothese 2 wird somit ebenfalls gestützt.

Zur Beantwortung der **Fragestellungen (c) und (d)** wurden für die aus der Studie von Saban, Kocbeker & Saban (2007) übernommenen Kategorien Cronbachs Alpha berechnet. Mit den Daten der **Studie 1** ergeben sich für die Kategorien *Wissensanbieter* (15 Items); *Former* (16 Items) und *Unterstützer / Orientierungshilfe* (10 Items) jeweils Werte über .80 und für die Kategorien *Heiler / Reparatuer* (3 Items), *Berater* (4 Items) und *Wachstumsförderer* (4 Items) Werte über .60. Die restlichen Kategorien erreichen keine akzeptablen Werte, wobei anzumerken ist, dass diese jeweils nur eine geringe Anzahl von Items aufweisen. Bei Korrelationsanalysen wurde allerdings festgestellt, dass auch Items der gemäß Cronbachs Alpha eher homogenen Kategorien nur auf einem sehr geringen Niveau korreliert sind.

Dennoch wurden im Folgenden mehrere Faktorenanalysen über alle Items gerechnet. Bei der Einstellung Eigenwert > 1 werden die Metaphern in 17 Faktoren (Varianzaufklärung 60,51 Prozent) geordnet, die sich allerdings inhaltlich nicht sinnvoll bezeichnen lassen. Bei der Festlegung auf zehn Faktoren (Varianzaufklärung ca. 48 Prozent) lassen sich Kategorien der Bezugsstudie mit einem Teil der Items nachbilden (Metaphern der Kategorien *Former*, *Unterstützer / Orientierungshilfe* und *Berater*). Die Hypothese 3 wird somit durch die Ergebnisse der Studien nur partiell gestützt.

Bei der Drei-Faktoren-Lösung (Varianzaufklärung 29,27 Prozent) laden Items der Kategorie *Wissensanbieter*, *Medizin*, *Gehirn*, *Leuchtturm* und *Polarstern* auf den ersten Faktor; alle Items der Kategorie *Berater*, einige der Kategorie *Unterstützer / Orientierungshilfe* und *Schiffskapitän* auf dem zweiten Faktor; einige der Kategorie *Former* auf dem dritten Faktor – die Kategorien von Martínez, Sauleda & Huber (2001) zeigen sich somit ebenfalls nicht eindeutig.

Welche Bedingungen könnten nun zu dieser Instabilität geführt haben? In Anlehnung an Inbar (1996) bietet sich als Erklärung an, dass die Probanden die jeweiligen Metaphern mit differenten Konzepten assoziieren, deren Angemessenheit dann auch unterschiedlich eingeschätzt wird. Hinweise darauf finden sich in **Studie 2**, in der Satzanfänge zur Erläuterung von Metaphern von den Probanden selbst vervollständigt wurden. Es zeigt sich an mehreren Stellen, dass die zu einer Metapher formulierten Erklärungen ein Bündel unterschiedlicher Vorstellungen ergeben. Der Satzanfang „Ein Lehrer ist wie ein *Buch*, weil...“ wurde beispielsweise u.a. wie folgt fortgesetzt:

- „er unheimlich viel Wissen hat“ (FB-Nr. 8) – damit wird zunächst lediglich der **Wissensbesitz** angesprochen,
- „er den Schülern sein Wissen zur Verfügung stellt“ (FB-Nr. 20) – hier geht es auch um die **Bereitschaft**, das Wissen den Schüler zur Verfügung zu stellen,
- „man viel von ihm lernen kann“ (FB-Nr. 104) – diese Erklärung beinhaltet auch den **Nutzenaspekt**.

Des Weiteren bietet sich durch die semantische Analyse die Gelegenheit, die in (a) identifizierten Übereinstimmungen näher zu betrachten. Die Metapher *Schiffskapitän* wird konsistent mit der Führungsrolle erklärt, ebenfalls in allen Studien wird die Metapher *Kompass* mit der Funktion als Richtungsweiser begründet. Die in früheren Studien häufig gewählten Metaphern *Vater / Mutter (Eltern)* und *Dirigent* schaffen es nur in Studie 2 in die Top Ten – die Erklärungen weisen im Vergleich zur Bezugsstudie jeweils eine etwas andere Nuance auf und sind vermutlich für unseren sozio-kulturellen Kontext passender. Die Hypothese 4 wird somit durch die Ergebnisse der Studien zumindest partiell gestützt.

5. Relevanz für die wirtschaftspädagogische Forschung und Praxis

Mit den beiden Studien wurde ein erster Schritt getan, um für Studierende der Wirtschaftspädagogik bedeutsame Metaphern zu identifizieren. In unserer Studie wurden ähnliche Unterschiede zwischen den Probanden gefunden, wie in der Bezugsstudie. Ebenso finden sich Hinweise auf sozio-kulturell bedingte Präferenzen, aber auch auf kulturell offenbar weniger beeinflusste Umschreibungen der Tätigkeit von Lehrpersonen.

Bei komplexen Phänomenen (wie der Tätigkeit von Lehrpersonen) benutzen Menschen häufig mehrere Metaphern, um ihren Vorstellungen einen aus ihrer Sicht angemessenen Ausdruck zu verleihen – die Verdichtung zu einem stabilen Bündel stellt daher eine besondere Herausforderung dar, die es im Rahmen zukünftiger

Studien zu lösen gilt. Darüber hinaus sollte geprüft werden, ob und gegebenenfalls inwieweit den von Lehrpersonen präferierten Metaphern beim unterrichtlichen Handeln eine substanzielle Steuerungsfunktion zukommt (Effektfrage).

Wenn dies gelingt, dann wird es in einem weiteren Schritt darum gehen,

- (a) Metaphern, die mit günstigen bzw. mit ungünstigen Effekten verbunden sind, mit Hilfe eines Messinstruments unterscheiden sowie für Selbstevaluationsprozesse (Feedback von Schüler/-innen) nutzbar machen zu können und
- (b) für die Qualifizierung von Lehrpersonen Lernumgebungen zu entwickeln, in denen die individuell präferierten Metaphern kommuniziert und konfrontiert werden können und – bei Bedarf – die Initiierung von Conceptual Change Prozessen ermöglicht wird.

Nicht zuletzt wird es bei den beschriebenen Schritten auch darum gehen, die Beziehungen zu anderen Konstrukten zu erörtern bzw. zu präzisieren: So u.a. zu *Deutungsmuster* (Lang, 1997), *Subjektive Theorien* (Wahl, 2001), *Professionelles bzw. Berufliches Selbstverständnis* (Bromme & Strässer, 1991; Streckeisen, Hänzi & Hungerbühler, 2007) oder (im anglo-amerikanischen Sprachraum) zu *Epistemic Beliefs* (Maggioni & Parkinson, 2008).

Literatur

- Amin, T. G. (2009). Conceptual Metaphor Meets Conceptual Change. *Human Development*, 52, 165-197.
- Ben-Peretz, M., Mendelson, N. & Kron, F.W. (2003). How teachers in different educational contexts view their roles. *Teaching and Teacher Education*, 19, 277-290.
- Bromme, R. & Strässer, R. (1991). Wissenstypen und professionelles Selbstverständnis. Eine empirische Untersuchung bei Berufsschullehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 37, 769-785.
- Dutke, S. (1994). *Mentale Modelle: Konstrukte des Wissens und Verstehens*. Göttingen, Stuttgart: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Ebner, H. G. (2004). Das Ausbildungspersonal aus Sicht der Auszubildenden. In G. Cramer, H. Schmidt & W. Wittwer (Hrsg.), *Ausbilder-Handbuch: Aufgaben, Strategien und Zuständigkeiten für Verantwortliche in der Aus- und Weiterbildung* (68. Ergänzungslieferung Mai 2004) (S. 1-29). Köln: Dt. Wirtschaftsdienst.
- Greeno, J. G., Collins, A. M. & Resnick, L. B. (1996). Cognition and learning. In D. C. Berliner, & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (S. 15-46). New York: Simon & Shuster Macmillan.
- Gudjons, H. (2006). *Neue Unterrichtskultur – veränderte Lehrerrolle*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Guerrero, M. C. M. & Villamil, O. S. (2002). Metaphorical conceptualizations of ESL teaching and learning. *Language Teaching Research*, 6(2), 95-120.
- Helmke, A. (2006). Was wissen wir über guten Unterricht? Über die Notwendigkeit einer Rückbesinnung auf den Unterricht als dem »Kerngeschäft« der Schule. *Pädagogik (Serie: Bildungsforschung und Schule)*, 2, 42-45.
- Inbar, D. (1996). The free educational prison: metaphors and images. *Educational Research*, 38(1), 77-92.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Lang, E. (1997). *Berufliche Weiterentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Die Bedeutung der pädagogischen Kultur an Schulen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Maggioni, L. & Parkinson, M. M. (2008). The Role of Teacher Epistemic Cognition, Epistemic Beliefs, and Calibration in Instruction. *Educational Psychology Review*, 20, 445-461.
- Martínez, M. A., Sauleda, N. & Huber, G. L. (2001). Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 17, 965-977.
- Quale, A. (2002). The role of metaphor in scientific epistemology: a constructivist perspective and consequences for science education. *Science and Education*, 11, 443-457.

- Saban, A., Kocbeker, B. N. & Saban, A. (2007). Prospective teachers' conceptions of teaching and learning revealed through metaphor analysis. *Learning and Instruction*, 17, 123–139.
- Seferoğlu, G., Korkmazgil, S. & Ölçü, Z. (2009). Gaining insights into teachers' ways of thinking via metaphors. *Educational Studies*, 35, 323-335.
- Streckeisen, U., Hänzi, D. & Hungerbühler, A. (2007). *Fördern und Auslesen. Deutungsmuster von Lehrpersonen zu einem beruflichen Dilemma*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Wahl, D. (2001). Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19(2), 157-174.
- Wilbert, J. & Gerdes, H. (2007). Lehrerbild von Schülern und Lehrern: Eine empirische Studie zum Vergleich der Vorstellungen vom idealen und vom typischen Lehrer. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54, 208-222.

Anhang XI Veröffentlichung II

Erschienen 2012 im Tagungsband zur Herbsttagung 2011 der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Konstanz

Mit Auszeichnung: 1. Preis im Rahmen des „Young Researchers-Programms“

Entwicklung eines Instruments zur Erfassung unterrichtsbezogener Metaphern³⁸

Birgit Lehmann

1. Hintergrund und Stand der Forschung

Problemstellung

Lehrpersonen haben die Aufgabe, in verschiedenen Bildungsgängen unter Berücksichtigung der jeweiligen curricularen Vorgaben das „Produkt“ professionelle – d.h. auf ausgewiesenen Standards basierende – Lernumgebungen zu entwickeln (Ebner, 2010). Dieses „Produkt“ repräsentiert – gemäß dem Angebot-Nutzungsmodell nach Fend (2002) – ein different gestaltetes, mehr oder weniger adäquates Angebot, das von Schülerinnen und Schülern zum Aufbau (beruflicher) Handlungskompetenz genutzt werden kann (Ebner, 2010). Die reliable und valide Erfassung von ‚Lehrerwissen‘ bezüglich des Zusammenfügens unterrichtlicher Phänomene („Orchestrierung“) lässt erwarten, dass es hierzu erforderlich ist, eine Vielzahl an Instrumenten einzusetzen. Eine verhältnismäßig ökonomische Vorgehensweise bietet die Nutzung von Konstrukten, für die postuliert wird, dass sie die Orchestrierung steuern. Dieser Arbeit liegt die Annahme zugrunde, dass eine substantielle Beziehung zwischen der *Planung und Realisierung von Lernumgebungen*³⁹ [Variable 2] und jenen *Metaphern* [Variable 1] besteht, die von (angehenden) Lehrpersonen zur Umschreibung der Lehrertätigkeit verwendet bzw. dazu für geeignet befunden werden. Beispielsweise könnten Lehrpersonen, die Metaphern der Kategorie *Berater*⁴⁰ für treffender halten, mehr Zeit im Unterricht für beratungsaffine Tätigkeiten aufwenden und möglicherweise eine andere Komposition von Unterrichtsmerkmalen wählen (Ebner & Lehmann, 2012) (siehe Abb. 1).

Falls eine stabile, substantielle sowie gleichgerichtete Beziehung zwischen diesen beiden Variablen existiert, könnte die Einschätzungen dieser Metaphern (1) vor und / oder (2) im Rahmen der Lehreraus- und -weiterbildung erhoben werden. In dem zuerst genannten Anwendungsfeld wäre dann zu prüfen, ob sie als Kriterium zur effizienten Feststellung der Eignung für ein „Lehramtsstudium“ (z.B. den Masterstudiengang „Wirtschaftspädagogik“) genutzt werden sollen⁴¹ oder (erst) im zweiten Anwendungsfeld zur adressatengerechten und somit effektiveren Gestaltung des Programms (bzw. der enthaltenen Lehrveranstaltungen) eingesetzt werden. Beispielsweise könnten die Veranstaltungsteilnehmer/-innen gezielt mit den eigenen bzw. von anderen für treffend befundenen Metaphern konfrontiert und daran anknüpfend – bei Bedarf – gezielt reflexionsbasierte Veränderungen eingeleitet werden. Diese und weitere Überlegungen zum Einsatz von Metaphern sowie Anwendungsmöglichkeiten im Rahmen der Lehrerbildung diskutieren auch Mahlios, Massengill-Shaw & Barry (2010).

Im Rahmen des Beitrags werden zunächst der theoretische Hintergrund und der Stand der Forschung skizziert. Danach wird über die Fragestellung und die Hypothesen informiert, das Untersuchungsdesign beschrieben und es werden Ergebnisse der Studie 4 präsentiert. Abschließend wird die wirtschaftspädagogische

³⁸ Der Beitrag wurde im Rahmen des „Young Reseachers-Programms“ mit dem 1. Preis ausgezeichnet. Meinen herzlichen Dank möchte ich dem Betreuer meines Dissertationsvorhabens Herrn Prof. Dr. Hermann G. Ebner, allen Teammitgliedern der Mannheimer Area „Wirtschaftspädagogik“, der Jury des „Young Reseachers-Programms“, der Stiftung für Wissenschaft und Gesellschaft der Universität Konstanz sowie dem Organisatorenteam aussprechen.

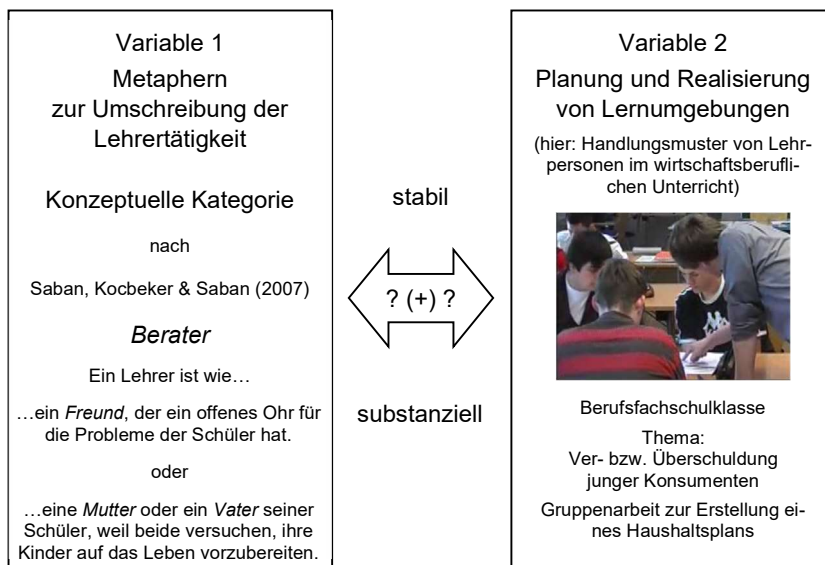
³⁹ Im Rahmen dieser Qualifikationsarbeit werden Handlungsmuster von Lehrpersonen im wirtschaftsberuflichen Unterricht betrachtet.

⁴⁰ Die Kategorie Berater (Mutter/Vater, Freund, Psychologe, Gefährte) wurde von Saban, Kocbeker & Saban (2007) formuliert und inhaltsanalytisch von den Autoren abgesichert.

⁴¹ Mit dem Instrument soll lediglich das Potential zur Entwicklung im Rahmen der Lehrerbildung und nicht die ‚endgültige‘ Eignung getestet werden: Die Wahl bestimmter Metaphern indizieren bestimmte Kognitionen, die sich entwicklungsverhindernd, -hemmend oder -fördernd auswirken könnten.

Relevanz der Studienreihe aufgezeigt.

Abb. 1: Variablenmodell (Basisversion) mit Beispielen zur Illustration der vermuteten Beziehung



Theoretischer Hintergrund

Um die Untersuchung auf ein solides Fundament zu stellen, gilt es in einem ersten Schritt, den theoretischen Hintergrund der Variable Metapher sowie den Stand der Forschung in dem Feld zu skizzieren. Gemäß der Kognitiven Theorie der Metapher von Lakoff & Johnson (1980) gelten Metaphern als mächtige mentale Modelle, d. h. reduzierte, aber zugleich elaborierte, analoge kognitive Repräsentationen, die bei Interaktionen mit der Umwelt fortlaufend generiert werden. Nach Guerrero & Villamil (2002) sind Metaphern (bzw. im übertragenen Sinn deren mentales Äquivalent, das mentale Modell) nicht nur als Produkt vorangegangener, sondern auch als Determinante zukünftiger (Lehr-Lern-)Handlungen aufzufassen. Mentalen Modellen kommt in Bezug auf das Wahrnehmen, Denken und Handeln eine orientierende Funktion zu⁴². Sie bauen auf Analogiebeziehungen auf, die anhand von Metaphern umschrieben werden können. Metaphern stellen somit ein Mittel zur Veranschaulichung von Analogien dar (Dutke, 1994).

Metaphern können als effektives sowie effizientes Werkzeug fungieren, da mit ihnen Informationen verdichtet („Brennglasfunktion“) sowie bestimmte Merkmale hervorgehoben („Highlightfunktion“) werden. Darüber hinaus wird durch das Erzeugen authentischer Assoziationen, ein leichter Zugang zu mental ablaufenden Prozessen ermöglicht, was sich für das Erklären neuer Sachverhalte („Elaborationsfunktion“), Diskurse („Kommunikationsfunktion“) und daher zum Anstoßen von Cognitive Change Prozessen („Reflexionsfunktion“) besonders gut eignet. Guski (2007) hat die Funktionen metaphorischer Konzepte im Bereich Pädagogik, inkl. deren Vorzüge und Grenzen umfassend zusammengestellt und diskutiert, wobei die Systematik und Prägnanz der Darstellung noch verbessert werden könnte.

Stand der Forschung⁴³

In einigen Studien wurde untersucht, (1) wie direkt bzw. indirekt am Unterricht Beteiligte mit Hilfe von Metaphern die Lehrertätigkeit umschreiben, und (2) Unterschiede bzw. vereinzelt Veränderungen in Bezug auf deren Metaphernwahl analysiert: Beispielsweise hinsichtlich Metaphern,

⁴² Im Rahmen weiterer Ausarbeitungen sollte auch der Bezug zu dem Konstrukt „Sichtweisen von Lehrpersonen“ bzw. assoziierter Ansätze wie „Überzeugungen“ oder „Subjektive Theorien“ hergestellt werden (zusammenfassend siehe Seifried, 2010).

⁴³ Aufgrund des begrenzten Platzkontingents können nur einige ausgewählte Studien thematisch geordnet genannt werden. Eine zusammenfassende Beschreibung der Zielsetzung und Ergebnisse der Studien sowie kritische Anmerkungen zur Aussagekraft einiger Studien finden sich in Lehmann & Ebner (2011) und Ebner & Lehmann (2012). In den beiden Artikeln wird auch zu den verschiedenen inhaltlichen Kategorisierungsmöglichkeiten von Metaphern Bezug genommen, die im Rahmen der Studien extrahiert werden.

- die von Lehrpersonen und Schüler/-innen (Inbar, 1996),
- die von Lehrpersonen in leistungsstarken bzw. leistungsschwachen Klassen (Ben-Peretz, Mendelson & Kron, 2003),
- die von erfahrenen Lehrpersonen und Lehramtstudierenden (Martinez, Saulea & Huber, 2001; Alger, 2009; Seferoğlu, Korkmazgil & Ölçü, 2009),
- die von Lehramtstudierenden mit unterschiedlichem Geschlecht, Studiengang und Studienabschnitt (Saban, Kocbeker & Saban, 2007)

verwendet bzw. für treffend befunden werden.

Im Rahmen mehrerer Studien wurde an der Universität Mannheim begonnen zu eruieren, ob diese Befunde auch für die Wirtschaftspädagogik gültig sind und prognostisch genutzt werden können⁴⁴: Mit Studie 1 wurde zunächst sondiert, ob sich die Befunde von Saban, Kocbeker & Saban (2007) replizieren lassen, und es somit lohnenswert erscheint, das Forschungsvorhaben weiter zu verfolgen. Hierzu wurden die 63 von Saban, Kocbeker & Saban (2007) dokumentierten Metaphern übersetzt und im Folgenden von den Probanden (N = 407, rund 60% der Immatrikulierten) auf einer fünfstufigen Likert-Skala von 1 = „gar nicht treffend“ bis 5 = „sehr treffend“ eingeschätzt.

Um die gemäß den Ergebnissen der Studie 1 bestehenden sozio-kulturellen Unterschiede, aber auch Gemeinsamkeiten näher zu erkunden, wurde die Studie 2 konzipiert. Die Skala wurde dahingehend modifiziert, dass die Befragten (N = 107, knapp ein 15% der Immatrikulierten) zunächst via Unterstreichen eine Vorselektion der 63 Metaphernanfänge (z.B. „Ein Lehrer ist wie eine Quelle, ...“) vornehmen und danach die zehn am treffendsten befundenen vervollständigen sollten. Darüber hinaus wurde im Anschluss die Möglichkeit eröffnet, selbst zusätzliche Metaphern zu kreieren.

Die Verdichtung der Metaphern zu statistisch nachweisbar reliablen Bündeln ist bislang nur ansatzweise gelungen und soll daher im Rahmen der Studie 4 fortgesetzt werden. Diese Aufgabe stellt eine besondere Herausforderung dar, da bei komplexen Phänomenen (wie der Tätigkeit von Lehrpersonen) Menschen häufig mehrere Metaphern benutzen, um ihren Vorstellungen einen aus ihrer Sicht angemessenen Ausdruck zu verleihen.

2. Fragestellung und Hypothesen⁴⁵

Unter Berücksichtigung der quantitativen und qualitativen Auswertung der Studie 2 sowie einer Gegenüberstellung der Ergebnisse aus den vorherigen (Pilot-)Studien soll in der Studienreihe ein (stabiles) Set an Metaphern zur reliablen Umschreibung der Tätigkeit von Lehrpersonen entwickelt werden. Mit Hilfe des Instruments soll am Ende der Studienreihe zuverlässig das Vorliegen von mentalen Modellen hinsichtlich der (prospektiven) Berufstätigkeit erhoben und effizient – d.h. ohne den Einsatz weiterer zeit- und kostenaufwendiger Erhebungsinstrumente – Handlungsmuster im (wirtschaftsberuflichen) Unterricht valide prognostiziert werden können.

In Studie 4 gilt es neben der Replikation der Befunde der Pilotstudien in einer weitergehenden Prüfung, die Bedeutung der Metaphernbestandteile (insbesondere der Begründungen) zu analysieren. Des Weiteren werden bereits getestete sowie weitere personengruppenbezogene Unterschiede untersucht, um zu eruieren, ob sich die Ergebnisse früherer Studien und weitere bei (angehenden) Lehrpersonen (beruflicher) Schulen in unserem Land bzw. Berufsfeld zeigen.

⁴⁴ Bei der Studie 1 und 2 handelt es sich um Pilotstudien mit Wirtschaftspädagogen der Universität Mannheim. Aus Effizienzgründen werden erst unter (4.) deren zentrale Ergebnisse mit den Ergebnissen der Studie 4 zusammenfassend dargestellt. Studie 3 thematisiert die Einschätzung von Studierenden der Wirtschaftspädagogik hinsichtlich der Rolle des Schülers und soll lediglich verwendet werden, um die Komplementarität der Einschätzungen zu kontrollieren. Sie findet im Rahmen dieser Ausarbeitung keine weitere Berücksichtigung.

⁴⁵ Die zu prüfenden Hypothesen entsprechen jenen, die in den Pilotstudien unter Berücksichtigung der Befunde von Saban, Kocbeker & Saban (2007) formuliert wurden.

3. Untersuchungsdesign

Es handelt sich bei der hier vorrangig betrachteten Studie 4 um eine Querschnittstudie mit deskriptivem Untersuchungsdesign, die schrittweise zu einer Längsschnittstudie⁴⁶ ausgebaut werden soll. Nach Möglichkeit sollen in Folgestudien ebenfalls (quasi-)experimentelle Designs (Versuchs- und Kontrollgruppen) angewendet werden, um die Effekte der sich in Metaphern materialisierenden mentalen Modellen auf die Handlung(-smuster) von Lehrpersonen im wirtschaftsberuflichen Unterricht messen zu können.

Probanden

Befragt wurden insgesamt 296 Studierende der Wirtschaftspädagogik an der Universität Mannheim, die sich freiwillig gemeldet haben und für das Ausfüllen des Fragebogens eine VPn-Stunde erhalten. Neun Datensätze konnten aufgrund von Inkonsistenzen nicht berücksichtigt werden. Der bereinigte Datensatz umfasst somit die Antworten von 287 Befragten (über ein Drittel der Immatrikulierten). Davon waren 232 im Bachelor-, 28 im Master- und 26 im Diplomstudiengang immatrikuliert; eine Person lieferte keine Angabe zum Studiengang. 65,5 Prozent der Probanden sind weiblich; als Berufswunsch geben 40,8 Prozent sehr wahrscheinlich Lehrer/-in an, 25,4 bzw. 10,7 Prozent möchten sehr wahrscheinlich eine kaufmännische Tätigkeit im Bereich Personal bzw. einem anderen Bereich ausüben, 5,8 Prozent streben eine andere Tätigkeit an. 46,2 Prozent der Befragten befinden sich im ersten bzw. zweiten Fachsemester des Bachelorstudiengangs, 35,0 Prozent im dritten oder höheren Fachsemester des Bachelorstudiengangs und 18,9 Prozent im Master- bzw. Diplomstudiengang.

Erhebungsinstrument

Die Modifikationen des Fragebogens betreffen eine Best-of-Auswahl aus den Metaphern der Pilotstudien sowie sprachliche Überarbeitungen. Darüber hinaus wurden weitere Metaphern ergänzt, die in der pädagogischen Fachliteratur häufig genannt oder in anderen Studien getestet wurden. Der Fragebogen besteht aus 47 Items, davon wurden 36 aus Studie 1 übernommen bzw. auf Basis der Ergebnisse von Studie 2 modifiziert und elf neue Metaphern auf Basis der Ergebnisse von Studie 2 bzw. anderer Literaturquellen integriert (Gesamtskala $\alpha = .93$)⁴⁷. Es wurde eine sechsstufige Likert-Skala mit zwei Ankerpunkten eingesetzt (1 = „gar nicht treffend“ bis 6 = „sehr treffend“)⁴⁸.

Des Weiteren wurden bei der Zusammenstellung des Erhebungsinstruments Fragen zu (demographischen) Merkmalen der Probanden⁴⁹ [vor Teil A] und weitere Skalen zur Erfassung ausgewählter individueller Merkmale inkludiert [z.B. Teil D: Lehrerbezogene Selbstwirksamkeitserwartung⁵⁰].

Datenerhebung und -auswertung

Die Befragung wurde an vier Erhebungsterminen in den Räumlichkeiten der Universität Mannheim durchgeführt. Die Probanden wurden zur Sicherstellung der Durchführungsobjektivität von einem wissenschaftlichen Mitarbeiter des Lehrstuhls für Wirtschaftspädagogik einheitlich instruiert. Zu jeder Erhebung wurde ein Protokoll erstellt. Die Dauer der Erhebung betrug 52-60 Minuten; die berechnete durchschnittliche Bearbeitungsdauer 36,26 Minuten.

⁴⁶ Um ein Matching der Probanden in nachfolgenden Studien zu ermöglichen, wurde ein Codesystem in den Fragebogen integriert.

⁴⁷ Die Skala wurde als Teil B in ein umfassenderes Erhebungsinstrument integriert.

⁴⁸ Die Änderung der Ausprägungsstufen von einer fünf- auf eine sechsstufige Likert-Skala war aus forschungsmethodischen Gründen erforderlich, damit zumindest eine Tendenzentscheidung von den Befragten vorgenommen wird. Bei der späteren Betrachtung der Ergebnisdarstellung ist dieser Aspekt zu beachten. Zur Sicherstellung der Vergleichbarkeit der Ergebnisse wird in zukünftigen Untersuchungen mit einer sechsstufigen Likert-Skala gearbeitet.

⁴⁹ Unter anderem Geschlecht, Studiengang, Fachsemester und vier Arten der angestrebten beruflichen Tätigkeiten mit Einschätzung auf einer vierstufigen Likert-Skala von 1 = „sehr unwahrscheinlich“ bis 4 = „sehr wahrscheinlich“.

⁵⁰ Adaptierte OSTES-Skala von Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001) mit einer neunstufigen Likert-Skala (1 = „überhaupt nicht“ bis 9 = „sehr viel/gut“), die von 98 Probanden hinsichtlich des Berufseinstiegsjahres (BEJ) ($\alpha = .89$) und von 189 hinsichtlich des Wirtschaftsgymnasiums (WG) ($\alpha = .92$) als Tätigkeitsfeld eingeschätzt wurden.

Es wurden deskriptive Analysen, Mittelwertvergleiche und Faktorenanalysen durchgeführt. Hinsichtlich der Kontrollvariable Bearbeitungsdauer [T-Test für unabhängige Stichproben mit dem Trennwert 36,26] ergeben sich signifikante Unterschiede ($p \leq .05$) bei den Metaphern *Dirigent 1* und *Jongleur* sowie *Krug* und *Oberleutnant* – die Probanden, die sich länger Zeit als der Durchschnitt genommen haben, werten die beiden erst genannten Metaphern als treffender und die beiden zuletzt aufgeführten als weniger treffend. Insgesamt zeigt sich, dass diejenigen, die zumindest tendenziell eher eine Lehrertätigkeit ergreifen möchten, eine längere Bearbeitungszeit aufweisen.

4. Ergebnisse

In Studie 4 konnten wesentliche Befunde der Pilotstudien repliziert und das Metaphernset stabilisiert werden. In Bezug auf die Studie 4 ergeben sich folgende Ergebnisse und Folgerungen [Erläuterung nach dem Pfeil] aus der deskriptiven Analyse (siehe Abb. 2):

Abb. 2: Deskriptive Analyse der Studie 4 (inkl. Bezugnahme auf die Ergebnisse der Studien 1 und 2)

Studie 4 6-stufige Likert-Skala (Verlaufsrichtung: Je höher, desto treffender.)					
	Metapher	MW		Metapher	MW
Top 15	1. Quelle 1 ^a	4,48	Flop 15	1. Diktator ^b	1,80
	2. Gärtner ▲	4,41		2. Waschmaschine ^b	2,53
	3. Quelle 2 ^a	4,23		3. Zirkusdompteur ^d	2,61
	4. Jongleur ^c	4,22		4. <i>Mechaniker</i>	2,65
	5. Schäfer	4,21		5. <i>Medizin</i>	2,66
	6. Schiffskapitän	4,12		6. Zauberer ^b	2,71
	7. Lehrbuch 3 ^a	4,03		7. Oberleutnant ^b	2,78
	8. Lehrbuch 2 ^a	3,96		8. Tierpfleger ^d	2,86
	9. Quelle 5 ^a	3,92		9. Ladenbesitzer	3,00
	10. Trainer ▲	3,91		10. Fernsehgerät	3,03
	11. Quelle 3 ^a	3,90		11. Richter ^{ad}	3,06
	12. <i>Leiter</i>	3,87		12. <u>Psychologe</u>	3,10
	13. Dirigent 1 ▲	3,83		13. Töpfer	
	14. Schauspieler	3,80		bzw. Dirigent 2 ^a	3,11
	15. Architekt bzw. Quelle 4 ^a	3,78		15. Drehbuchautor	3,16
Legende:					
[MW] Mittelwert			[a] Basierend auf Studie 2 – Metaphernanfang vervollständigt		
[fett] Konsistent in Studie 1, 2 & 4 in Top 15			[b] Basierend auf Studie 2 – neue Metapher generiert		
[kur.] Konsistent in Studie 1 & 4 in Top bzw. Flop 15			[c] In pädagogischen Literatur häufig verwendet (z.B. Helmke, 2007)		
[▲] Übereinstimmung mit Top 15 von Saban, Kocbeker & Saban (2007)			[d] Basierend auf anderen Studien (z.B. Ben-Peretz, Mendelson & Kron, 2003)		
[_] Diskrepanz zwischen Studie 2 (in Top 15) & Studie 4 (in Flop 15)					

- ✓ Quelle 1, Gärtner, Quelle 2, Jongleur und Schäfer werden am höchsten (am treffendsten); Diktator, Waschmaschine, Zirkusdompteur, Mechaniker und Medizin am niedrigsten (am wenigsten treffend) gewertet.
- ✓ Gärtner und Leiter sind unter den Top 15 in der Studie 1, jedoch nicht in Studie 2. Schäfer, Schiffskapitän, Trainer, Dirigent 1, Schauspieler und Architekt sind wie in Studie 1, 2 und 4 in den Top 15 enthalten. Die Hypothese 4 in Lehmann & Ebner (2011) wird somit weiter untermauert.
- ✓ Gärtner, Trainer und Dirigent 1 sind ebenfalls in den Top 15 der bei Saban, Kocbeker & Saban (2007) am

- häufigsten genannten Metaphern aufgeführt, was die Hypothese 1 in Lehmann & Ebner (2011) stützt⁵¹.
- ✓ Alle fünf Ausdifferenzierungen der in Studie 2 zweitplatzierten Metapher *Quelle* und zwei der drei Ausdifferenzierungen der in Studie 2 an der Spitze platzierten Metapher (*Lehr-*)*Buch* sind unter den Top 15.
 - ✓ Abweichend von Studie 2 ist die damals am vierthäufigsten zur Vervollständigung ausgewählte Metapher *Psychologe* in den Flop 15 gelistet. Darüber hinaus sind abweichend von Studie 1 & 2 sowie Saban, Kocbeker & Saban (2007) sind *Kompass* und *Mutter/Vater* nicht in den Top 15 zu finden.
- Eine (Rück-)Modifikation der Metaphern *Psychologe* und *Kompass* sowie eine Prüfung der Zweckmäßigkeit der Ausdifferenzierung von *Mutter/Vater* ist folglich in Betracht zu ziehen.

Neben den ‚Signalwörtern‘ der Metapher spielt die jeweilige Begründung eine entscheidende Rolle. Diese Sensitivität lässt sich gut anhand der ausdifferenzierten Metaphern *Quelle* und *Dirigent* nachweisen. Die auf *harmonische Zusammenarbeit* orientierte Metapher *Dirigent 1* taucht unter den Top 15 auf, die eine Leitungsfunktion betonende Metapher *Dirigent 2 (Takt vorgeben)* hingegen in den Flop 15. Die den Aspekt der *Hilfestellung* hervorhebende Metapher *Quelle 3* ist wie die Metaphern *Quelle 1, 2, 4* und *5*, die verschiedenen *Facetten der Wissensarbeit* umschreiben, in den Top 15 aufgeführt. In den Faktorenanalysen zeigt sich jedoch die andere inhaltliche Ausrichtung: Bei der Einstellung Eigenwert > 1 werden die Metaphern der Studie 4 in zehn Faktoren (Varianzaufklärung 58,94 Prozent) geordnet, die sich allerdings nicht vollständig inhaltlich sinnvoll bezeichnen lassen. Unter inhaltlichen Überlegungen auf Basis der mit Varimax rotierten Komponentenmatrix der 10-Faktoren-Lösung sowie des Screeplots wurde daher die Berechnung einer 6-Faktoren-Lösung (Varianzaufklärung 48,72 Prozent) durchgeführt. Eine durchgängige Stabilität weisen jeweils die ersten drei Faktoren auf: (1) *Wissensarbeit(er)*⁵², (2) *Bezugsperson / soziale Unterstützung*⁵³ und (3) *determinierte & determinierende Tätigkeit*⁵⁴ (die drei Faktoren liefern eine Varianzaufklärung von 37,18 Prozent). Die Stabilität der Landungen der 24 Metaphern der drei Faktoren wurde in einer weiteren Faktorenanalyse geprüft (Varianzaufklärung 53,18%; nur Metapher *Medizin* liegt knapp unter der Ladungsgrenze von .5). Bezugnehmend auf die Hypothese 3 in Lehmann & Ebner (2011) können im Rahmen der Studie 4 die konzeptuellen Kategorien ebenfalls nicht übereinstimmend anhand statistischer Auswertungen nachgewiesen werden. Allerdings zeigen sich inhaltsbezogene Affinitäten (z.B. hinsichtlich der Kategorie *Berater*).

Zwischen einzelnen Probandengruppen wurden auf der Metapherenebene folgende substantielle Unterschiede ermittelt (Signifikanzniveau $p \leq .05$)⁵⁵:

- ✓ Geschlecht: [T-Test für unabhängige Stichproben]
 - Frauen > Männer bei *Quelle 1*, *Leiter* & *Quelle 3*.
- ✓ Berufswunsch: [T-Test für unabhängige Stichproben mit Trennwert 3 auf einer vierstufigen Likert-Skala⁵⁶]
 - Lehrtätigkeit
 - [3,4] > [1, 2] bei *Freund*, *Arzt*, *Quelle 3*, *Mutter/Vater 3* & *4*;
 - [1,2] > [3,4] bei *Waschmaschine*, *Oberleutnant* & *Diktator*.
 - Andere kaufmännische Tätigkeit
 - [3,4] > [1,2] bei *Diktator*;
 - [1,2] > [3,4] bei *Freund*, *Arzt*, *Gefährte*, *Quelle 3*, *Mutter/Vater 3* und *Psychologe*.
- ✓ Studiengang / Fachsemester (FS) [ANOVA mit den vier Gruppen Bachelor 1.-2. FS, Bachelor 3.+ FS, Master, Diplom]
 - Bachelor 1.-2. FS > Master bei *Quelle 2*, *Test*, *Lehrbuch 3* und *Dirigent 2*;
 - Bachelor 3.+ FS > Master bei *Waschmaschine*.

⁵¹ Korrigierend ist darauf hinzuweisen, dass die Metapher Schiffskapitän nicht – wie in Lehmann & Ebner (2011) und Ebner & Lehmann (2012) beschrieben – in den Top Ten von Saban, Kocbeker & Saban enthalten ist; allerdings wird ihr bei den Studien 1, 2 und 4 eine bedeutsame Rolle zuteil.

⁵² Für (1) *Wissensarbeit(er)* weisen folgende sieben Metaphern Ladungen > .5 auf ($\alpha = .90$): *Quelle 1, 2, 4, 5* und *Lehrbuch 1 – 3*. Kennzeichnend ist die Rolle der Lehrperson als Besitzer und Distributor von Wissen bzw. des Schülers als Wissensnutzer.

⁵³ Für (2) *Bezugsperson / soziale Unterstützung* weisen folgende sieben Metaphern Ladungen > .5 auf ($\alpha = .87$): *Mutter/Vater 1 – 4*, *Freund*, *Gefährte* und *Quelle 3*. Kennzeichnend sind die Hilfestellung und Rat gebende Rolle der Lehrperson.

⁵⁴ Für (3) *determinierte & determinierende Tätigkeit* weisen folgende zehn Metaphern Ladungen > .5 auf ($\alpha = .84$): *Zirkusdompteur*, *Drehbuchautor*, *Richter*, *Waschmaschine*, *Test*, *Mechaniker*, *Oberleutnant*, *Dirigent 2*, *Medizin* und *Diktator*. Kennzeichnend ist die aktive Rolle der Lehrperson (und die eher rezeptive Sicht auf den Schüler / die Schülerin).

⁵⁵ „>“ bedeutet die Metaphern der zuerst genannten Gruppe werden im Vergleich zu der anderen als treffender eingestuft.

⁵⁶ 1 = „sehr unwahrscheinlich“ bis 4 = „sehr wahrscheinlich“; [3,4] wird im Folgenden als mindestens eher wahrscheinlich und [1,2] mindestens eher unwahrscheinlich interpretiert.

- ✓ Lehrerbezogene Selbstwirksamkeitserwartung [T-Test für unabhängige Stichproben mit Mediansplit als Trennwert: BEJ 6,58 und WG 6,75]

BEJ

- Höhere > niedrigere bei fast zwei Drittel (31) der Metaphern.
- Exklusive Unterschiede bei *Architekt, Trainer, Quelle 2, Arzt, Schmied, Quelle 3, Baumeister, Mechaniker, Psychologe, Dirigent 2* und *Töpfer*.

WG

- Höhere > niedrigere bei über die Hälfte (22) der Metaphern.
- Exklusive Unterschiede bei *Gärtner, Zirkusdompteur, Lehrbuch 1 & 2* und *Jongleur*.

Die in Lehmann & Ebner (2011) formulierte Hypothese 2, dass sich ähnliche personengruppenbezogene Unterschiede wie in der Bezugsstudie zeigen, wird hiermit partiell weiter untermauert. Weitere Unterschiede sind feststellbar.

5. Wirtschaftspädagogische Relevanz

Im Rahmen der Studie 4 konnten alle in Lehmann & Ebner (2011) formulierten Hypothesen (zumindest partiell) weiter gestützt werden. Es wurden einige reliable Metaphern zur Umschreibung der Lehrertätigkeit identifiziert und ein weiterer Schritt in die Richtung eines validen Sets an Metaphern ist unternommen. Gruppenbezogene Unterschiede wurden ebenfalls ermittelt, auf die in weiteren Studien zu achten sein wird (insbesondere bei experimentellem Untersuchungsdesign zur Kontrolle der adäquaten Zusammensetzung der Vergleichsgruppen). Die faktorenanalytisch stabilen bzw. in mindestens zwei der drei Studien in der Top 15 rangierenden Metaphern sollen in der folgenden Studie 5 getestet werden, um das Set hinsichtlich der Metaphernzusammensetzung möglichst ökonomisch und gleichfalls valide zu gestalten. Zu prüfen ist in diesem Zusammenhang insbesondere, ob sich verbliebene starke „Solo-Metaphern“ zu einer weiteren inhaltlichen Facette bündeln lassen.

Mit dem stabilen Metaphernset soll am Ende der Studienreihe untersucht werden, ob sich die ermittelte(n) Vorstellung(-smuster) im unterrichtsbezogenen Handeln (Handlungsmuster) von Lehrpersonen manifestieren. Falls dies zutrifft, könnte es vor und / oder im Rahmen der Lehrerbildung eingesetzt werden: Das Instrument könnte zum einen effizient zur Auswahl und zum anderen zur Professionalisierung von Wirtschaftspädagogen / (angehenden) Lehrpersonen beitragen, z.B. bei Kommunikations- / Reflexionsprozessen.

Zwischen den Gruppen mit unterschiedlichen Berufswünschen sowie verschiedener Studienphasen liegen signifikante Unterschiede vor. Aufgrund der Offenheit der wirtschaftspädagogischen Studiengänge im Hinblick auf die berufliche Perspektive erscheint die Entwicklung des Instruments folglich besonders interessant. In den Folgestudien der Studienreihe sollten die theoretischen Hintergründe dieses Phänomens näher untersucht werden.

Literatur

- Alger, C. A. (2009). Secondary teachers' conceptual metaphors of teaching and learning: Changes over the career span. *Teaching and Teacher Education*, 25, 743-751.
- Ben-Peretz, M., Mendelson, N. & Kron, F.W. (2003). How teachers in different educational contexts view their roles. *Teaching and Teacher Education*, 19, 277-290.
- Dutke, S. (1994). *Mentale Modelle: Konstrukte des Wissens und Verstehens*. Göttingen, Stuttgart: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Ebner, H. G. (2010). Konzeptuelle Grundlagen des Managements beruflicher Schulen. In R. Nickolaus, G. Pätzold, H. Reinisch & T. Tramm (Hrsg.), *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 267-280). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Ebner, H. G. & Lehmann, B. (2012). Mit Metaphern den Facetten der Tätigkeit von Lehrpersonen auf der Spur. *Die berufsbildende Schule*. (in Druck)
- Fend, H. (2002). Mikro- und Makrofaktoren eines Angebot-Nutzungsmodells von Schulleistungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16(3/4), 141-149.
- Guerrero, M. C. M. & Villamil, O. S. (2002). Metaphorical conceptualizations of ESL teaching and learning. *Language Teaching Research*, 6(2), 95-120.
- Guski, A. (2007). *Metaphern der Pädagogik. Metaphorische Konzepte von Schule, schulischem Lernen und Lehren in pädagogischen Texten von Comenius bis zur Gegenwart*. Bern u.a.: Lang.
- Helmke, A. (2007). *Unterrichtsqualität. Erfassen – Bewerten – Verbessern* (5. Auflage). Seelze: Kallmeyer.
- Inbar, D. (1996). The free educational prison: metaphors and images. *Educational Research*, 38(1), 77-92.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Lehmann, B. & Ebner, H. G. (2011). „Ein Lehrer ist wie...“: Mit welchen Metaphern umschreiben Studierende der Wirtschaftspädagogik die Tätigkeit von Lehrpersonen?. In U. Faßhauer, J. Aff, B. Fürstenau & E. Wuttke (Hrsg.), *Lehr-Lernforschung und Professionalisierung: Perspektiven der Berufsbildungsforschung. Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)* (S. 135-145). Opladen & Farmington Hills: Budrich.
- Mahlis, M., Massengill-Shaw, D. & Barry, A. (2010). Making sense of teaching through metaphors: a review across three studies. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 16(1), 49-71.
- Martínez, M. A., Sauleda, N. & Huber, G. L. (2001). Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 17, 965-977.
- Saban, A., Kocbeker, B. N. & Saban, A. (2007). Prospective teachers' conceptions of teaching and learning revealed through metaphor analysis. *Learning and Instruction*, 17, 123-139.
- Seferoğlu, G., Korkmazgil, S. & Ölçü, Z. (2009). Gaining insights into teachers' ways of thinking via metaphors. *Educational Studies*, 35, 323-335.
- Seifried, J. (2010). Sichtweisen von Lehrpersonen an kaufmännischen Schulen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 106(2), 199-219.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.

Deckblatt

Working Paper

EARLI 2013

SIG 11 – Invited Symposium

From student to teacher: Assessing the process and outcomes of learning to teach.

Metaphors as tool of inquiry:

Detecting the different views of pre-service and in-service teachers

Birgit Lehmann

University of Mannheim

&

Hermann G. Ebner

University of Mannheim

Correspondence concerning this article should be addressed to

Dipl.-Hdl. Birgit Lehmann, Chair of Economic and Business Education I (Professor Dr. H. G. Ebner),

University of Mannheim, 68131 Mannheim, Germany.

Abstract

One of the most important challenges in education is to recruit and qualify the most eligible persons for the demanding job “teacher” to assure a high quality of instructional activities. Therefore, it seems to be worthwhile trying to get clues of prospective teaching behavior before admission or in an early stage of qualifying respectively.

According to the Cognitive Theory of the Metaphor (Lakoff & Johnson, 1980), metaphors are influential mental models. There is some evidence that they regulate how we perceive, think, and act. Thus, a reliable and valid metaphor-based instrument could be helpful for getting such clues concerning student teachers’ prospective instructional activities efficiently.

The aim of the study to be presented is to validate our step-by-step developed tool of inquiry using metaphors to describe student teachers’ thinking about instructional activities. Beyond, we investigate significant differences in the selection of metaphors at different stages and circumstances in their teaching career.

Students from the area “Economic and Business Education” ($n=317$) and teachers ($n=365$) from nine vocational schools completed a questionnaire. The instrument consists of 28 metaphors. Exploratory factor analysis and t-test for independent measures are conducted.

20 metaphors can be classified in four subscales: (1) KNOWLEDGE WORK ($\alpha=0.890$), (2) SOCIAL SUPPORT ($\alpha=0.770$), (3) GOAL-/LEARNER-ORIENTATED LEADING ($\alpha=0.729$), and (4) DETERMINATE & DETERMINATING ACTIVITY ($\alpha=0.706$), which explained 57.4% of variance. Differences between the views of pre-service and in-service teachers are found. On this account, this predetermined set of metaphors seems to be a useful tool in the above mentioned area of application.

Extended Summary

One of the most important challenges in education is to recruit and qualify the most eligible persons for the demanding job “teacher”. The core activity of any teacher is to design learning environments of high quality. The Providing-Using Model (“Angebots-Nutzungsmodell”) from Fend (2002) postulates that it is important to submit learners an opportunity that optimally facilitates their learning processes if they use it seriously. Therefore, it seems to be worthwhile trying to get clues of prospective teaching behavior before admission or in an early stage of qualifying respectively.

According to the Cognitive Theory of the Metaphor (Lakoff & Johnson, 1980), metaphors are influential mental models. Seel, Darabi & Nelson (2006) argue that four general functions of models can be distinguished: Aid in (1) simplification of an investigation, (2) envisioning (or imagery) of complex structures, (3) the construction of analogies to elaborate the structure of an unknown domain, and (4) simulation of processes. Each person has many different internal representations of models. These mental models can function as ‘lenses’ or filters to perceive and absorb (new) information: By the means of metaphors we view and interpret the world. Therefore, we argue that there must be a connection from perceiving and thinking to how people act. Other empirical studies also provide some evidence for this claim (e.g. Marsch & Krüger, 2009). Following this line of argument, metaphors might be used as ‘mirrors of the mind’ to inquire and evoke cognitive processes in learning and instruction.

Most of the prior research in this field is qualitative, and the analysis of individual created metaphors can be complex and extremely time-consuming. Thus, an efficient and user-friendly metaphor-based instrument could be helpful for getting clues concerning student teachers’ prospective instructional activities. The quality of the rarely existing Likert-based scales of metaphors (e.g. Saban, 2003; Nikitina & Furuoka, 2008) are at least partially, not satisfactory: First, no factor analysis has been conducted (or documented) or the reliability scores of some factors are quite low. Second, the content validity is questionable or discriminate and convergent validity have not been tested comprehensively.

The aim of the study to be presented is to validate our step-by-step developed tool of inquiry using metaphors to describe student teachers’ thinking about instructional activities. Beyond, we investigate significant differences in the selection of metaphors at different stages and circumstances in their teaching career.

As starting point 63 metaphors from Saban, Kocbeker & Saban (2007) are used. The three authors have carried out a semantic analysis and have clustered the metaphors into ten dimensions. The set was improved by entering new, rejecting, and modifying metaphors successively (development steps of the prior studies: see e.g. Lehmann, 2012). The used six-point Likert scale-based instrument consists of 28 metaphors. The construction of the sentence is standardized to foster an easy access: "A teacher is like...", followed by a key word (e.g. gardener) and an entailment. Exploratory factor analysis and t-test for independent measures ($p \leq 0.05$) are conducted.

In spring 2012, students from the area "Economic and Business Education" at the University of Mannheim ($n=317$; therein 200 persons reporting that they intend to become a teacher) and in-service teachers ($n=365$) from nine vocational schools in Germany completed a questionnaire. 20 metaphors (with 12 different key words) can be classified in four subscales (factors): (1) KNOWLEDGE WORK ($\alpha=0.890$), (2) SOCIAL SUPPORT ($\alpha=0.770$), (3) GOAL-/LEARNER-ORIENTATED LEADING ($\alpha=0.729$), and (4) DETERMINATE & DETERMINATING ACTIVITY ($\alpha=0.706$), which explained 57.4% of variance ($KMO=0.859$, all factor loadings ≥ 0.597 , no cross-loadings). Differences between the views of pre-service and in-service teachers are found: Pre-service teachers rate metaphors from the subscales KNOWLEDGE WORK ($d=0.668$), GOAL-/LEARNER-ORIENTATED LEADING ($d=0.241$) and DETERMINATE & DETERMINATING ACTIVITY ($d=0.337$) more applicable. Beyond, beginning students especially vote KNOWLEDGE WORK noticeable high, in-service teachers with trainee status seem to have an inclined position. In-service teachers who work with low-achieving learners set priorities to SOCIAL SUPPORT ($d=0.233$). Students who declare that they don't intend to become a teacher rate SOCIAL SUPPORT ($d=0.313$) lower and DETERMINATE & DETERMINATING ACTIVITY ($d=0.256$) higher. In-service teachers who think that becoming a teacher was a good career decision prefer the metaphors of the subscale SOCIAL SUPPORT ($d=0.423$).

These findings indicate that starting from the original set of 63 items, the process of testing and adjusting the instrument led to four meaningful dimensions of metaphoric interpretations of a teacher's instructional work. Furthermore, it is shown that the subscales are sensitive in regard to persons with different status and experience concerning the teaching profession. On this account, this predetermined set of metaphors seems to be a useful tool in the above mentioned area of application.

References

- Fend, H. (2002). Mikro- und Makrofaktoren eines Angebot-Nutzungsmodells von Schulleistungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16(3/4), 141-149.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Lehmann, B. (2012). Entwicklung eines Instruments zur Erfassung unterrichtsbezogener Metaphern. In U. Faßhauer, B. Fürstenau & E. Wuttke (Hrsg.), *Berufs- und wirtschaftspädagogische Analysen: Aktuelle Forschungen zur beruflichen Bildung*. Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (S. 127-139). Opladen & Farmington Hills: Budrich.
- Marsch, S., & Krüger, D. (2009). Biology teachers: how they teach and how they talk about it. In M. Hammann, A.-J. Waarlo & K. Boersma (Eds.), *The Nature of Research in Biological Education. Old and New Perspectives on Theoretical and Methodological Issues* (pp. 245-262). ERIDOB, Conference 2008. Utrecht, The Netherlands: CD-ß Press.
- Nikitina, L., & Furuoka, F. (2008). Measuring Metaphors: A Factor Analysis of Students' Conceptions of Language Teachers. *Metaphoric*, 15, 161-180.
- Saban (2003). A Turkish profile of prospective elementary school teachers and their views of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19, 829-846.
- Saban, A., Kocbeker, B. N., & Saban, A. (2007). Prospective teachers' conceptions of teaching and learning revealed through metaphor analysis. *Learning and Instruction*, 17, 123-139.
- Seel, N. M., Darabi, A. A., & Nelson, D. W. (2006). A Dynamic Mental Model Approach to Examine Schema Development in Performing a Complex Troubleshooting Task: Retention of Mental Models. *Technology, Instruction, Cognition and Learning*, 4(3-4), 303-329.

Introduction

"*Teachers are among the most powerful influences in learning.*" concludes Hattie (2009, p. 238) after a synthesis of over 800 meta-analyses which have investigated the influences on pupils' achievement. Following his advises towards excellence in education, teachers "*need to be directive, influential, caring, and actively engaged [...] be aware of what each student is thinking and knowing [...] and have proficient knowledge and understanding of their content*" (Hattie, 2009, p. 238) to evoke effective learning processes. The core activity of any teacher is to design learning environments of high quality. The Providing-Using Model ("Angebots-Nutzungsmodell") from Fend (2002) postulates that it is important to submit learners an opportunity that optimally facilitates their learning processes if they use it seriously. But every pupil has an other background, experiences and prior knowledge. Additionally, learners prefer different methods and "channels" to reconstruct knowledge. For this reason, it is not easy to realize one of the central suggestions of Hattie (2009, p. 238): Learning is visible, when "teachers SEE learning through the eyes of the student [...]". That seems to be a 'Sisyphean task': Teachers have to decide every day how they compose their instructional activities – what might be the suitable treatment for one pupil might not be productive for another. Therefore, it is crucial to recruit and qualify the most eligible persons for this demanding job. Further, it seems to be worthwhile trying to get clues of prospective teaching behavior before admission or in an early stage of qualifying respectively.

With that goal in mind we intend to identify cognitions which can be used to predict instructional behavior (teaching patterns) on the long run. Without being aware of this cognitions, teachers (and also their educators) are blind concerning their individual belief of 'what is a good teacher like' and hence their impact on teaching. Following the Onion-Model of levels of change from Korthagen (2004), the beliefs are influenced by the perceived role as a teacher, the built identity of being a teacher and the 'mission' which he or she wants to fulfil.

In this complex 'world of learning and instruction' it is important to create powerful tools which can be used to explore and handle it subsequently. Concerning the above mentioned context, "*there is a need for standardized, well-documented instruments to tap components of teacher learning*" (Vermunt & Endedijk, 2011, p. 301). Following this revealed demand, the general aim of our studies is to develop a tool of inquiry using metaphors to describe (student) teachers' thinking about instructional activities.

Theoretical Background

People use metaphors unconsciously when they communicate with each other day-to-day. In other cases, people employ metaphors to convey a special kind of information: For example, with analogies like "*that would be like searching for a needle in the haystack because [...]*", we generate verbal pictures that should describe things impressively. Shuell (1990, p. 102) comments the value of metaphors as follows: "*If a picture is worth 1,000 words, a metaphor is worth 1,000 pictures!*" But, is Shuell's statement true for any metaphor? Or:

- (1) How should 'good' metaphors be **constructed**?
- (2) And how do 'good' metaphors **function**?

Some answers can be found in theories. Mac Cormacs' Cognitive Theory of Metaphor (1985) provides some clues how 'good' metaphors should be constructed. Metaphors feature a balanced proportion of similarity and dissimilarity: Disparate semantic terms are combined to generate a semantic anomaly that causes a special kind of tension and evocate to wonder and think about it. The decoder has to identify the analogy in order to solve the cognitive dissonance. Cormac (1985) admits that metaphors tell a partial truth (only), but by highlighting something special they facilitate to attain new insights. Searle (1981) also emphasizes, the individual interpretation of the metaphor matters foremost (not the verbatim meaning). The researcher claims, not all metaphorical expressions can be translated in a simile (Searle, 1982). The other way around, it seems to be possible to formulate a metaphorical image in a simile style: A person can illustrate an analogy by connecting a think/ situation (the tenor 'A') to another think/ situation (the target 'B') explicitly (Black, [1954], 1983; Ricœur, [1975], 1986).

Neuroscientists also investigate the benefit and the features of metaphors. The „*Gradient Salience Hypothesis*“ of Giora (1997) describes that the cognitive activation patterns are determinate by the abnormality of the expression which depends from factors like frequency of appearance, figurativeness, customariness, familiarity and contextual conditions (Diaz, Barrett & Hogstrom, 2011). The „*Coarse Semantic Coding Theory*“ of Beeman (1998) refers to the interaction of the left and right hemisphere of the brain when processing metaphors: „*The right hemisphere is involved in non-selective, widespread, semantic activation (e.g. coarse coding), while the left hemisphere supports more focused, context-relevant, semantic activation (e.g. fine coding). [...] Both hypothesis predict greater recruitment of right hemisphere resources when processing stimuli with distant semantic relationships.*“ (Diaz, Barret & Hogstrom, 2001, S. 321, 329). Stringaris, Medford, Giampietro, Brammer & David (2007) use event-related functional magnetic resonance imaging (*ER-fMRI*) methods and discover the processing of metaphorical images: „*Our results are also in line with previous findings pointing to an important role of thalamic activation as an integrative and modulatory device*“ (p. 160). The researchers conclude that this kind of cognitive processing induces a comprehensive, but at the same time ambiguous representation that need to be interpret individually.

Lakoff & Johnson (1980) have analyzed the daily language and have extracted a Cognitive Theory of the Metaphor which focuses on the functions of metaphoric expressions. Metaphors are influential mental models that have an impact on how we perceive the world, what we are thinking and doing. Metaphors result from the interaction with the environment, i.e. the individual experiences and knowledge create associations between phenomena. Seel, Darabi & Nelson (2006) argue that four general functions of models can be distinguished: Aid in (1) simplification of an investigation, (2) envisioning (or imagery) of complex structures, (3) the construction of analogies to elaborate the structure of an unknown domain, and (4) simulation of processes. Each person has many different internal representations of models. These mental models can function as 'lenses' or filters to perceive and absorb (new) information: By the means of metaphors we view and interpret the world. Therefore, we argue that there must be a connection from perceiving and thinking to how people act. Other empirical studies also provide some evidence for this claim (e.g. Marsch & Krüger, 2009). Following this line of argument, metaphors might be used as 'mirrors of the mind' to inquire and evoke cognitive processes in learning and instruction.

Prior research in the field

Most of the prior research in this field is qualitative, and the analysis of individual created metaphors can be complex and extremely time-consuming. Thus, an efficient and user-friendly metaphor-based instrument could be helpful for getting clues concerning student teachers' prospective instructional activities.

In a first attempt, Saban (2003) uses a three-point Likert scale with metaphorical images to capture the representative past (elementary) schooling experiences as a pupil as well as their preferred (elementary) schooling experiences as a pupil and as a future teacher. The twelve metaphors are conceptually grouped under two perspectives:

- (a) TEACHER-CENTERED/ CONTENT-ORIENTED (6 metaphors, e.g. *Criminal-Prison-Guard* or *Soldier-Army-Commander*) and
- (b) STUDENT-CENTERED (6 metaphors, e.g. *Flower-Garden-Gardener* or *Child-Family-Parent*).

The 381 Turkish participants have to explain their choice by writing down their best or worst memories of their (elementary) schooling years. The past experience of the majority is shaped by a mixture of teacher- and student-centered learning environments, but they only prefer student-centered ones. Some significant gender differences have been detected. An explorative factor analysis and correlations concerning the also requested reasons for entering elementary teaching and their perceptions concerning the profession 'teacher' (career choice commitment, professional identity, orientations towards instruction and corporal punishment, attitude to pre-service teacher training, difficulty of the job) have not been reported.

Few other researchers target to develop a reliable and valid Likert-based metaphor instrument to illuminate students' or (student) teachers' views of teaching. Nikitina & Furuoka (2008) take the typology of metaphors developed by the linguists Oxford et al. (1998). In a first step, they classify the metaphors (completed

sentences: “*A language teacher is like ...*”) provided from 23 Malayan language students concerning their language teachers and create additional metaphors that every dimension has enough items (pp. 170-171):

- (a) SOCIAL ORDER (6 metaphors, e.g. “*boss (was ordering the students around)*”),
- (b) CULTURAL TRANSMISSION (8 metaphors, e.g. “*dictionary (the teacher had all the correct answers)*” or “*travel guide (the teacher leading students around the new territory)*”),
- (c) LERNER-CENTERED GROWTH (6 metaphors, e.g. “*nanny/ mother (the teacher taught the students step by step, cared about them)*” “*entertainer (the teacher prepared interesting program for the classroom)*” or “*gardener (the teacher planted the seeds of knowledge and watched them grow)*”),
- (d) SOCIAL REFORM (5 metaphors, e.g. “*brother-in-arms*” or “*football team member (the teacher and the students shared common goals)*” or “*plant or tree (the teacher was undergoing constant development and growth)*”).

At “Stage Two”, 98 Malayan language students (including the 23 from “Stage One”) rate the 25 metaphors on a five-point Likert scale ranging from “strongly disagree” to “strongly agree”. Applying the criterion considering all components of the explorative factor analysis with an eigenvalue greater than one, the researchers decide that a six factor solution is advisable. Oxford et al.s’ (1998) metaphor typology can only be reproduced rudimentary. According to the distribution of the percentages of explained variance (elbow-criterion) and the Cronbachs alpha ($\alpha \geq 0.60$), a four factor solution seems to be more appropriate.

Aguado & Moran (2009) use also the above mentioned two conceptual perspectives as superordinate system. Reverting to the conceptual classification scheme of Alger (2009), the researchers write ten metaphors for each dimension which were checked by experts: GUIDING, NURTURING, MOLDING, TRANSMITTING, PROVIDING TOOLS and ENGAGING IN COMMUNITY⁵⁷. 150 Filipino teachers rate the 60 metaphors on a four-point Likert scale (1 = “strongly disagree”, 2 = “disagree”, 3 = “agree”, 4 = “strongly agree”). Algers’ (2009) teaching metaphor dimensions cannot be replicated (all $\alpha < 0.60$). Applying the elbow-criterion of the Scree plot, Aguado & Moran (2009) choose the four factor solution as most appropriate and labeled them as follows:

- (a) Teaching as CHOICE-BASED (7 metaphors, e.g. “*A teacher is like [a] toolbox that provides materials needed for building a house.*” or “*Students are like critics that provide a commentary.*”),
- (b) Teaching as STEWARDSHIP (5 metaphors, e.g. “*A student is like a tourist that needs guide in a new place.*” or “*A teacher is like a gardener that takes care of the little seedlings to ensure its proper growth.*” or “*A teacher is like a parent that sees to it that a child is properly guided.*”),
- (c) Teaching as SYSTEM (2 metaphors, e.g. “*Students are like ants that contribute in a colony.*”),
- (d) Teaching as WORK OF ART (2 metaphors, e.g. “*A student is like a wall that is painted with colors*”).

The fit indices (GFI = 0.93, RMSEA 0.05) of the structural model are quite satisfactory. However, the found factors and also the deduced interpretations should be treated with caution: Considering results of the exploratory factor analysis, only few items have a factor loading above 0.50, all factors show a low internal consistency ($\alpha < 0.60$) and the cumulative proportion of variance explained is 20.73. This may result because the metaphors include a mixture of sentence beginnings with the both perspectives ‘students’ and ‘teachers’. To get a more reliable instrument, it seems to be advisable focusing one perspective or to develop two separate instruments that can be used to validate each other and to grab the ‘full view’ of teaching (which was intended by the two researchers).

Mishima, Horimoto & Mori (2010) develop a metaphor questionnaire with three parts: One containing images (metaphors) to capture the concept of ‘Teaching’ (45 items), ‘Teachers’ (46 items) and ‘Children’ (46 items) respectively. The metaphors were selected on the basis of their frequency of use in an own pilot and other prior studies. The items of this metaphor questionnaire exhibit of a typical sentence beginning (“*Teaching like...*”, “*Teacher like...*” and “*Children like...*”), but solely followed by the key word. An entailment or a short explanation is missing (not reported). 126 Japanese student teachers rate the 137 metaphors on a five-point Likert scale ranging from 1 “Totally disagree” to 5 “Strongly agree” before and after student teaching. The researchers have conducted three factor analyses: Concerning ‘Teaching’ four factors (STAGED PROCESS, DULL EVENT, VAGUENESS, LIVE EVENT), concerning ‘Teacher’ also four factors (PATIENT WORKER, AUTHORITARIAN, PERFORMER, DIRECTION-GIVER) and concerning ‘Children’ seven factors (PURE-

⁵⁷ The first four are assigned to the I. TEACHER-CENTERED and the last two to the II. STUDENT-CENTERED perspective.

MINDED PERSON, CRITIC, CREATIVE PERSON, EGOCENTRIC PERSON, PROMISING PERSON, LOVABLE PERSON, SENSITIVE PERSON) are extracted. Most items have a factor loading above 0.50, the Cronbachs alphas of all factors are satisfactory ($\alpha \geq 0.60$) and the reported cumulative proportion of variance explained is about 50 per cent or above. Having a deeper semantic look on the metaphors of the factors, the classification of some metaphors are questionable or at least not self-explanatory, e.g. how can the metaphors “*Teacher like a hammock.*”, “*...a weed.*” or “*...a stone.*” be classified conceptually meaningful under the factor PATIENT WORKER. Therefore, it seems to be reasonable to follow the advice of Inbar (1996) and also integrate a short explanation or entailment. Thus, it would also be easier to transfer these metaphors in other cultural contexts.

To sum up, the quality of the rarely existing Likert-based scales of metaphors are at least partially, not satisfactory: First, no factor analysis has been conducted (or documented) or the reliability scores of some factors are quite low. Second, the content validity is questionable or discriminate and convergent validity have not been tested comprehensibly.

Our Metaphor Studies: The development steps of the instrument “MVS-T”

Saban, Kocbeker & Saban (2007) conduct a qualitative metaphor study with 1.142 prospective teachers in Turkey. The participants complete the prompt “*A teacher is like ... because ...*” to describe their concept of ‘being a teacher’. The three authors carry out a semantic analysis and cluster the metaphors into ten dimensions⁵⁸: Teacher as

- (a) KNOWLEDGE PROVIDER (15, e.g. *sun* [1.], *candle* [7.], (*fruit*) *tree* [8.], *book* or *spring*),
- (b) MOLDER/ CRAFTSPERSON (16, e.g. *sculptor* [2.], *painter* [9.] or *architect*),
- (c) FACILITATOR/ SCAFFOLDER (10, e.g. *compass* [4.a] or *lighthouse* [4.b])
- (d) NURTURER/ CULTIVATOR (4, e.g. *gardener* [6.] or *chameleon*),
- (e) COUNSELOR (4, e.g. *mother/ father* [3.], *companion* or *friend*),
- (f) COOPERATIVE/ DEMOCRATIC LEADER (3, e.g. *tour guide* [10.] or *conductor*)
- (g) SUPERIOR AUTHORITATIVE FIGURE (4, e.g. *shepherd* or *ship captain*),
- (h) CURER/ REPAIRER (3, e.g. *doctor* or *mechanic*),
- (i) ENTERTAINER (2, e.g. *actors/ actresses*),
- (j) CHANGE AGENT (2, e.g. *fashion designer*).

In reference to their findings and a comparison with the studies of Oxford et al. (1998) and Guerrero & Villamil (2002), the researchers suggest “*that there are cross-cultural similarities in teachers’ conceptualization of teaching and learning*” (p. 134). Therefore, it seems to be advisable to use the 63 in the Appendix presented exemplar metaphors from Saban, Kocbeker & Saban (2007) as starting point. Corresponding to the originals, all metaphors of our instrument are standardized to foster an easy access: “*A teacher is like...*”, followed by a key word (e.g. *gardener*) and the short explanation or entailment.

The set was improved by entering new, rejecting, and modifying metaphors successively in several steps:

- 1) In **(pilot) study 1**, 407 (~60% of the) students of the area “Economic and Business Education” (University of Mannheim, Germany) rate the 63 translated metaphors from Saban, Kocbeker & Saban (2007) on a five-point Likert scale (1 = “strongly disagree”, 3 = “partly agree”, 5 = “strongly agree”). Some similarities like the high preference of the metaphors *compass* and *gardener*, but also differences are detected, e.g. the German students rate the metaphor *sun* very low which was the most formulated metaphor of the Turkish students.
- 2) An additional qualitative study is conducted to generate more insights concerning the findings of (pilot) study 1: In **(pilot) study 2**, 107 (~14% of the) students of the area “Economic and Business Education” (University of Mannheim, Germany) get the list of the 63 key words from Saban, Kocbeker & Saban (2007) and underline which are in general appropriate to describe the job of a teacher. After this pre-selection,

⁵⁸ The order reflects the distribution of the themes; the first six themes are dominant. Arranged behind in parentheses: Numbers of presented exemplar metaphors in the Appendix (an example for the in Table 2 listed metaphor *contractor* is missing); ‘Top 10’ ranking of the metaphors (concerning the frequency of occurrence); relevant metaphors for our instrument are underlined.

they should choose ten of them and add a short explanation (entailment) by completing the sentence. Furthermore, they have the opportunity to create new metaphors. Many of the metaphors of (pilot) study 1 are in the 'Top 10' again (*architect, trainer, ship captain, shepherd, compass, mother/ father, actor* and *conductor* respectively). But the 'Top 2' metaphors *book* and *spring (source)* have been voted (quite/ very) low in the (pilot) study 1 – we conclude that the original entailments haven't fit well to the cognitive representations of the German students. Beyond, the new generated metaphors include some aspects which should be considered in further studies, e.g. the metaphors *dictator, commander, washing machine, animal trainer, test, judge* and the modification *textbook* emerged (some of them are also popular in other studies, e.g. Ben-Peretz, Mendelson & Kron, 2003).

- 3) Referring to the role theory of Turner (2002), we also need metaphors that describe the conceptualization of the central interaction partner of the teacher, the learner. In **study 3**, we develop a corresponding instrument to check the validity of our instrument later. Again, we use metaphors which are presented in a study as starting point: 98 metaphors from Saban (2010) were translated and rated from 328 students of the area "Economic and Business Education" (University of Mannheim, Germany) on a five-point Likert scale.
- 4) In **study 4**, we tested a best-of selection of the 36 modified metaphors from (pilot) study 1 and 11 new metaphors extracted from (pilot) study 2 or from additional literature review respectively. 287 (more than one third of the) students of the area "Economic and Business Education" (University of Mannheim, Germany) rate 47 metaphors on a six-point Likert scale with the anchors 1 = "strongly disagree", 6 = "strongly agree". The change of the scale secure that the participants have to tell a tendency. Three factors can be extracted by an explorative factor analysis: KNOWLEDGE WORK [W], SOCIAL SUPPORT [SU] and DETERMINATE & DETERMINATING ACTIVITY [DD].
- 5) In **study 5**, 34 metaphors of study 4 were chosen according to the findings of study 4: Either the metaphor belongs to the 24 stable ones or the metaphor is one of the 10 other which rank among the 'Top 15'. Again, more than one third of the students of the area "Economic and Business Education" (University of Mannheim, Germany) tested this also six-point Likert scale-based instrument. In addition to the three factors of study 4, a new factor emerges: GOAL-/LEARNER-ORIENTATED LEADING [ZOL] (see Lehmann, 2012). 28 of these metaphors are used for the final validation study with pre-service and in-service teachers (presented here).

Aim of the final scale constructing study

The aim of this study is to validate our step-by-step developed tool of inquiry using metaphors to describe student teachers' thinking about instructional activities. Beyond, we investigate the discriminate function of the scale concerning different stages of professional development, from student teacher to experienced teacher. With following studies we want to take another step: The next focus than is exploring the predictive power of metaphoric views on instructional activities.

Method

In spring 2012, students from the area "Economic and Business Education" at the University of Mannheim (n= 317; therein 200 persons reporting that they intend to become a teacher) and in-service teachers (n=365) from nine vocational schools in Germany completed the questionnaire. The used six-point Likert scale-based instrument (anchors 1 = "strongly disagree", 6 = "strongly agree") consists of 28 metaphors. Exploratory factor analysis and t-test for independent measures ($p \leq 0.05$) are conducted.

Results

20 metaphors (with 12 different key words) can be classified in four subscales (factors):

- (a) KNOWLEDGE WORK [W], seven items, ($\alpha=0.890$),
- (b) SOCIAL SUPPORT [SU], four items, ($\alpha=0.770$),
- (c) GOAL-/LEARNER-ORIENTATED LEADING [ZOL], five items, ($\alpha=0.729$), and
- (d) DETERMINATE & DETERMINATING ACTIVITY [DD], four items, ($\alpha=0.706$),

which explained 57.4% of variance (KMO=0.859, all factor loadings ≥ 0.597 , no cross-loadings). Exemplar items and the results of the exploratory factor analysis are illustrated in the Appendix.

Differences between the views of pre-service and in-service teachers are found:

- ✓ Pre-service teachers rate metaphors from the subscales KNOWLEDGE WORK ($d=0.668$), GOAL-/LEARNER-ORIENTATED LEADING ($d=0.241$) and DETERMINATE & DETERMINATING ACTIVITY ($d=0.337$) more applicable.
- ✓ Beyond, beginning students especially vote KNOWLEDGE WORK noticeable high, in-service teachers with trainee status seem to have an inclined position.
- ✓ In-service teachers who work with low-achieving learners set priorities to SOCIAL SUPPORT ($d=0.233$).
- ✓ Students who declare that they don't intend to become a teacher rate SOCIAL SUPPORT ($d=0.313$) lower and DETERMINATE & DETERMINATING ACTIVITY ($d=0.256$) higher.
- ✓ In-service teachers who think that becoming a teacher was a good career decision prefer the metaphors of the subscale SOCIAL SUPPORT ($d=0.423$).

Conclusion

These findings indicate that starting from the original set of 63 items, the process of testing and adjusting the instrument led to four meaningful dimensions of metaphoric interpretations of a teacher's instructional work. Furthermore, it is shown that the subscales are sensitive in regard to persons with different status and experience concerning the teaching profession. On this account, this predetermined set of metaphors seems to be a useful tool in the above mentioned area of application.

Appendix

1. The instrument: Metaphoric Views Scale – Teacher's Instructional Activities (MVS-T)

[in German: "MUL" - Metaphern zur Umschreibung der Lehrertätigkeit]

*reliable metaphor -> Factor: KNOWLEDGE WORK [W], SOCIAL SUPPORT [SU], GOAL-/LEARNER-ORIENTATED LEADING [ZOL], DETERMINATE & DETERMINATING ACTIVITY [DD]

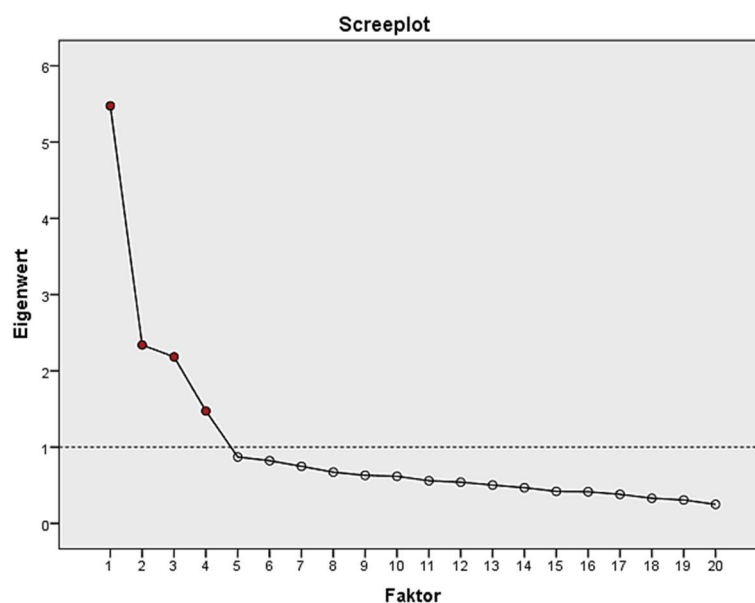
Exemplar items

	A teacher is like...
	Ein Lehrer ist wie...
03*	...a <i>textbook</i> because he/ she possesses an immense knowledge.
[W]	...ein <i>Lehrbuch</i> , weil er unheimlich viel Wissen besitzt.
09*	...a <i>mother or a father</i> of his/ her pupils because the parents try to prepare their children how they could manage their life.
[SU]	...eine <i>Mutter oder ein Vater</i> seiner Schüler, weil Eltern versuchen, ihre Kinder auf das Leben vorzubereiten.
10*	...a <i>mother or a father</i> who serves as a model.
[SU]	...eine <i>Mutter oder ein Vater</i> , die / der als Vorbild fungiert.
11*	...a <i>gardener</i> because he/ she deals with different pupils und supplies them with knowledge as a gardener who is busy with different plants and gives them the nutrients they need to grow well.
[ZOL]	...ein <i>Gärtner</i> , weil er sich mit verschiedensten Schülern befasst und sie mit Wissen versorgt, so wie sich ein Gärtner mit unterschiedlichen Pflanzenarten beschäftigt und sie mit Nährstoffen versorgt, damit sie gut wachsen können.
13*	...a <i>source</i> which knowledge is welling from.
[W]	...eine <i>Quelle</i> , aus der Wissen sprudelt.
19*	...a <i>commander</i> who orders to his/ her recruits what they have to do at a time.
[DD]	...ein <i>Oberleutnant</i> , der seinen Rekruten sagt, was zu welchem Zeitpunkt gemacht wird.
20*	...a <i>washing machine</i> which has several fixed programs that are unreeled day in, day out as required.
[DD]	...eine <i>Waschmaschine</i> , die verschiedene Programme besitzt, die sie je nach Bedarf Tag ein, Tag aus abspult.
24*	...a <i>compass</i> because he/ she guides the pupils as a compass guides the captain. Without a compass, the captain cannot find the port which he/ she wants to reach.
[ZOL]	...ein <i>Kompass</i> , weil er die Schüler leitet, so wie ein Kompass den Kapitän leitet. Ohne Kompass kann der Kapitän nicht wissen, wie er den Hafen findet, den er ansteuern möchte.

2. Exploratory Factor Analysis and Significant Correlations of the Factors

With the (iterative) reduced set of 20 metaphors (N=565): Principal component analysis with Varimax rotation KMK: MSA=,859, explained variance 57,36%, communalities of all items > .40	Factor (Loadings)			
	1 (W)	2 (SU)	3 (DD)	4 (ZOL)
1) KNOWLEDGE WORK ($\alpha = ,890$) [SAME] 7 metaphors: Source (Spring) no. 1, 2, 4 & 5, textbook no. 1-3.	,775 - ,660			
2) MENTOR / SOCIAL SUPPORT ($\alpha = ,777$) [SAME] 4 metaphors: Mother/father no. 1-4.		,812 - ,708		
3) DETERMINATE AND DETERMINATING ACTIVITY ($\alpha = ,729$) [SAME] 4 metaphors: Commander, washing machine, dictator, animal trainer.			,781 - ,664	
4) GOAL-ORIENTATED LEADING ($\alpha = ,706$) [SAME] 5 metaphors: Conductor no. 1, gardener, ship captain, compass, architect.				,701 - ,597

Significant Correlations (** $p \leq .01$)	1 (W)	2 (SU)	3 (DD)	4 (ZOL)
1) KNOWLEDGE WORK (W)	1,00			
2) MENTOR / SOCIAL SUPPORT (SU)	,289**	1,00		
3) DETERMINATE AND DETERMINATING ACTIVITY (DD)	,185**	,134**	1,00	
4) GOAL-/LEARNER-ORIENTATED LEADING (ZOL)	,383**	,376**	,209**	1,00



References

- Aguado, R. M. T., & Moran, T. J. O. (2009). Construction of the Teaching Metaphors Scale. PEMEA – Philippine Educational Measurement and Evaluation Association (Ed.), *The Assessment Handbook* (Vol. 2) (pp. 76-94). Published online http://www.pemea.org/docs/V2_Assessment-Handbook.pdf [2013-08-13].
- Alger, C. A. (2009). Secondary teachers' conceptual metaphors of teaching and learning: Changes over the career span. *Teaching and Teacher Education*, 25, 743-751.
- Beeman, M. (1998). Coarse semantic coding and discourse comprehension. In M. Beeman & C. Chiarello (Eds.), *Right hemisphere language comprehension: Perspectives from cognitive neuroscience* (pp. 255-284). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ben-Peretz, M., Mendelson, N., & Kron, F. W. (2003). How teachers in different educational contexts view their roles. *Teaching and Teacher Education*, 19, 277-290.
- Black, M. ([1954], 1983). Die Metapher. In A. Haverkamp (ed.), *Theorie der Metapher* (pp. 55-79). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Diaz, M. T., Barrett, K. T., & Hogstrom, L. J. (2011). The influence of sentence novelty and figurativeness on brain activity. *Neuropsychologia*, 49, 320-330.
- Fend, H. (2002). Mikro- und Makrofaktoren eines Angebot-Nutzungsmodells von Schulleistungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16(3/4), 141-149.
- Giora, R. (1997). Understanding figurative and literal language: The graded salience hypothesis. *Cognitive Linguistics*, 8, 183-206.
- Guerrero, M. C. M., & Villamil, O. S. (2002). Metaphorical conceptualizations of ESL teaching and learning. *Language Teaching Research*, 6(2), 95-120.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.
- Inbar, D. (1996). The free educational prison: metaphors and images. *Educational Research*, 38(1), 77-92.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: toward a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Lehmann, B. (2012). *Capturing Pre-service Teachers' Views of Instructional Activities via Metaphors: Development of a Valid and Reliable Likert Scale-based Instrument*. Poster presentation at the 16th Conference of Junior Researchers of EARLI: A Learning Odyssey: Exploring New Horizons in Learning and Instruction, Regensburg, 23.-27.07.2012.
- Mac Cormac, E. R. (1985). *A Cognitive Theory of Metaphor*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Marsch, S., & Krüger, D. (2009). Biology teachers: how they teach and how they talk about it. In M. Hamann, A.-J. Waarlo & K. Boersma (Eds.), *The Nature of Research in Biological Education. Old and New Perspectives on Theoretical and Methodological Issues* (pp. 245-262). ERIDOB, Conference 2008. Utrecht, The Netherlands: CD-ß Press.
- Mishima, T., Horimoto, A., & Mori, T. (2010). Changes in the Images of Teaching, Teachers, and Children expressed by Student Teachers Before and After Student Teaching. *Psychological Reports*, 106(3), 769-784.
- Nikitina, L., & Furuoka, F. (2008). Measuring Metaphors: A Factor Analysis of Students' Conceptions of Language Teachers. *Metaphoric*, 15, 161-180.
- Oxford, R. L., Tomlinson, S., Barcelos, A., Harrington, C., & Lavine, R. Z. et al. (1998). Clashing metaphors about classroom teachers: Toward a systematic typology for the language teaching field. *System*, 26, 3-50.
- Ricœur, P. ([1975], 1986). *Die lebendige Metapher*. München: Fink.

- Saban, A. (2003). A Turkish profile of prospective elementary school teachers and their views of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19, 829–846.
- Saban, A. (2010). Prospective teachers' metaphorical conceptualizations of learner. *Teaching and Teacher Education*, 26, 290-305.
- Saban, A., Kocbeker, B. N., & Saban, A. (2007). Prospective teachers' conceptions of teaching and learning revealed through metaphor analysis. *Learning and Instruction*, 17, 123-139.
- Searle, J. R. (1981). Metaphor. In M. Johnson (ed.), *Philosophical Perspectives on Metaphor* (pp. 248-285). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Searle, J. R. (1982). *Ausdruck und Bedeutung: Untersuchungen zur Sprechaktttheorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Shuell, T. J. (1990). Teaching and learning as problem solving. *Theory into Practice*, 29, 102-108.
- Seel, N. M., Darabi, A. A., & Nelson, D. W. (2006). A Dynamic Mental Model Approach to Examine Schema Development in Performing a Complex Troubleshooting Task: Retention of Mental Models. *Technology, Instruction, Cognition and Learning*, 4(3-4), 303-329.
- Stringaris, A. K., Medford, N. C., Giampietro, V., Brammer, M. J. & David, A. S. (2007). Deriving meaning: Distinct neural mechanisms for metaphoric, literal, and non-meaningful sentences. *Brain and Language*, 100, 150-162.
- Vermunt, J. D., & Endedijk, M. D. (2011). Patterns in teacher learning in different phases of the professional career. *Learning and Individual Differences*, 21, 294-302.

Kurzlebenslauf

Persönliche Daten

Vor- und Zuname: Birgit Metzger (geb. Lehmann)
Familienstand: Verheiratet

Studium

1999 – 2005: Diplomstudiengang „Wirtschaftspädagogik“ der Universität Mannheim (Studienrichtung II: Wahlfach Biologie in Kooperation mit der Universität Heidelberg)
*Abschluss: Diplom-Handelslehrerin,
1. Staatsexamen*

Beruflicher Werdegang

2004 – 2005: Ungeprüfte bzw. geprüfte Hilfskraft am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der Universität Mannheim (*Mitarbeit im Projekt „innovelle-bs“*)

2006 – 2012: Akademische Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der Universität Mannheim
Funktion: Mitglied im Fakultätsrat der Fakultät für „Betriebswirtschaftslehre“ der Universität Mannheim HWS 2009 – HWS 2012

01/ 2013 – 07/ 2014 Vorbereitungsdienst:
Studienreferendarin am Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Berufliche Schulen) in Freiburg
Fächer: Betriebswirtschaftslehre und Biologie
Ausbildungsschule: Kaufmännische Schulen Offenburg
Abschluss: 2. Staatsexamen

09/ 2014 – heute Studienrätin an den Kaufmännischen Schulen Offenburg