

Bach, Andreas [Hrsg.]; Hagenauer, Gerda [Hrsg.]
Motivation und Emotion von Lehrpersonen

Münster ; New York : Waxmann 2025, 376 S.



Quellenangabe/ Reference:

Bach, Andreas [Hrsg.]; Hagenauer, Gerda [Hrsg.]: Motivation und Emotion von Lehrpersonen. Münster ; New York : Waxmann 2025, 376 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-342488 - DOI: 10.25656/01:34248; 10.31244/9783818850470

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-342488>

<https://doi.org/10.25656/01:34248>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de



Andreas Bach, Gerda Hagenauer (Hrsg.)

Motivation und Emotion von Lehrpersonen

WAXMANN

Andreas Bach, Gerda Hagenauer (Hrsg.)

Motivation und Emotion von Lehrpersonen



Waxmann 2025

Münster · New York

Die Open-Access-Veröffentlichung wurde durch den Open-Access-Publikationsfonds der Paris Lodron Universität Salzburg finanziell unterstützt.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Print-ISBN 978-3-8188-0047-5

E-Book-ISBN 978-3-8188-5047-0

<https://doi.org/10.31244/9783818850470>



Dieses E-Book steht unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-SA 4.0 (Namensnennung, Nicht kommerziell, Weitergabe unter denselben Bedingungen) zur Verfügung.

Waxmann Verlag GmbH, 2025
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster
www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Satz: satz&sonders, Dülmen
Druck: Elanders Waiblingen GmbH
Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier gemäß ISO-9706

Inhalt

Andreas Bach & Gerda Hagenauer

Motivation und Emotion von Lehrpersonen.

Einführung in das Themenfeld und den Sammelband 9

Überblicksbeiträge

Daria K. Benden & Fani Lauermann

Lehrkräftemotivation aus Sicht der Erwartungs-Wert-Theorie.

Zusammenhänge der motivationalen Überzeugungen mit der

Berufswahl, Unterrichtsgestaltung und beruflichem Engagement 19

Florian H. Müller, Sonja Bieg & Almut E. Thomas

Die Motivation von Lehrpersonen aus der Perspektive der

Selbstbestimmungstheorie 35

Martin Daumiller

Zielorientierungen.

Grundlagen, Eigenschaften und Implikationen selbstbezogener

Ziele von Lehrkräften 53

Rebecca Lazarides & Ulrich Schiefele

Mit Interesse und Begeisterung unterrichten.

Interesse und Enthusiasmus von Lehrkräften 71

Andreas Bach

Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen 91

Franziska Eckerskorn & Anne C. Frenzel

Emotionen von Lehrkräften 109

Gerda Hagenauer, Irina Rosa Kumschick & Franziska Mühlbacher

Emotionsregulation von Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden 127

Empirische Beiträge

<i>Julia Gorges, Janka Goldan, Eric Nising & Birgit Lütje-Klose</i> Motivation zum informellen Lernen in multiprofessionellen Teams aus Perspektive der Erwartungs-Wert-Theorie	145
<i>Matteo Carmignola, Daniela Martinek & Franz Hofmann</i> Erleben und Motivation von Lehrpersonen in Schulentwicklungsprozessen unter dem Gesichtspunkt der Selbstbestimmungstheorie (SDT). Eine latente Profilanalyse motivationaler Regulationsstile	165
<i>Mathias Dehne & Alexander Gröschner</i> Protektive Faktoren gegen Arbeitsdruck bei Lehrpersonen. Die Rolle affektiver, dyadischer Schulleiter*innen-Lehrer*innen- Beziehungen	187
<i>Felix Kruse & Arvid Nagel</i> Burnout und Intention zum Berufsausstieg von Lehrpersonen. Welche Rolle nimmt die soziale Eingebundenheit ein?	205
<i>Sonja Büchel, Felix Kruse & Christian Brühwiler</i> Die Bedeutung der psychologischen Grundbedürfnisse von Lehrpersonen für den Unterricht und die Motivation der Schülerinnen und Schüler im Fach Sport	221
<i>Tina Hascher, Jakob Schnell, Julia Mori & Katja Saxer</i> Wohlbefinden, Arbeitszufriedenheit und Enthusiasmus von Lehrpersonen. Zum Versuch einer Abgrenzung der Konstrukte	241
<i>Doris Holzberger, Janina Täschner & Anna Hartl</i> Natürliche und gezielte Veränderung von Selbstwirksamkeit. Wie individuell sind die Prozesse?	259
<i>Sabine Bruch, Christoph Weber, Karin Busch & Eeva Kaisa Hyry- Beihammer</i> Entwicklung der Selbstwirksamkeit im Lehramtsstudium. Eine Mixed Methods Längsschnittuntersuchung von angehenden Primarstufenpädagog*innen	277

<i>Raphaela Porsch, Roman Zviagintsev & Nele Kampa</i> Lehramtsstudierende im vorzeitigen Berufseinstieg in Österreich. Beanspruchungserleben, Zufriedenheit, Berufs- und Studienwahlsicherheit	295
<i>Matthias Huber & Christine Haupt</i> Die Relevanz der Häufigkeit von Lehrer*innenemotionen für das Beanspruchungserleben im Berufseinstieg	315
<i>Lisa Pösse, Berit Breins, Mareike Nowak & Michaela Gläser-Zikuda</i> Zur Bedeutung von kollegialer Kooperation und Selbstwirksamkeit für unterrichtsbezogene Emotionen von Lehrkräften	337
<i>Diana Raufelder, Konstanze Schoeps & Frances Hoferichter</i> Ein Random Intercept Cross-Lagged-Panel Modell zu Emotionsregulationsstrategien, wahrgenommenem Stress und Zufriedenheit im Studium von Lehramtsstudierenden	357

Motivation und Emotion von Lehrpersonen

Einführung in das Themenfeld und den Sammelband

Andreas Bach & Gerda Hagenauer

Kompetenzorientierte Ansätze der empirischen Bildungsforschung betrachten die professionelle Kompetenz von (angehenden) Lehrpersonen als ein multidimensionales Konstrukt, das nicht nur verschiedene Bereiche professionellen Wissens umfasst, sondern auch affektiv-motivationale Merkmale integriert (König, 2020). Diese Merkmale gelten als entscheidende Voraussetzungen für die erfolgreiche Bewältigung beruflicher Anforderungen und sind integraler Bestandteil etablierter Kompetenzmodelle (Baumert & Kunter, 2006; Blömeke et al., 2015). Vor dem Hintergrund dieser Theoriebildung hat sich die Forschung in den letzten Jahren intensiv mit den Determinanten, Entwicklungsprozessen und Auswirkungen von Motivation und Emotion im Lehrberuf befasst. Dabei wurden zentrale Theorien der Motivations- und Emotionsforschung schrittweise auf den Lehrberuf angewandt, darunter die Erwartungs-Wert-Theorie (Eccles et al., 1983; Watt & Richardson, 2007), die Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 2002), die Zielorientierungstheorie (Butler, 2007, 2012), die sozial-kognitive Theorie (Bandura, 1986, 1997), die appraisal-theoretischen Ansätze von Emotionen (Frenzel et al., 2014) und die Interessentheorie (Schiefele, 2009). Auch die Forschung zum Enthusiasmus von Lehrpersonen (Keller et al., 2014, 2016; Kunter et al., 2008) und zur Emotionsregulation von Lehrpersonen (Altrup et al., 2024) haben an Bedeutung gewonnen.

Im Rahmen dieser Forschung haben sich motivationale und emotionale Merkmale von Lehrpersonen in mehrfacher Hinsicht als bedeutsam erwiesen. Einerseits stehen sie in Zusammenhang mit individuellen, insbesondere gesundheitsrelevanten Faktoren wie Wohlbefinden, Beanspruchungserleben und Berufszufriedenheit (z. B. Burić & Moè, 2020). Andererseits sind sie mit dem beruflichen Engagement und dem professionellen Handeln in Schule und Unterricht verbunden (z. B. Dicke et al., 2018). Forschungsbefunde deuten darauf hin, dass sie unter anderem für zentrale Aspekte der Unterrichtsqualität prädiktiv sind und über diese kognitive sowie motivational-emotionale Lernprozesse und Lernergebnisse von Schülerinnen und Schülern beeinflussen können (u. a. Burić & Kim, 2020; Daumiller et al., 2022; Frenzel et al., 2021; Lauermaun & Berger, 2021; Lazarides & Schiefele, 2021a, 2024).

Die Relevanz motivationaler und emotionaler Merkmale beschränkt sich jedoch nicht auf berufstätige Lehrpersonen, sondern zeigt sich bereits in frühen

Phasen der Professionalisierung. Vor allem im Rahmen des Lehramtsstudiums spielen sie eine zentrale Rolle für die professionelle Entwicklung, insbesondere während der schulpraktischen Phasen (u. a. Bach & Hagenauer, 2021, 2022; Häscher & Waber, 2020). Durch den Lehrer*innenmangel ausgelöst, werfen auch der zunehmend verfrühte Berufseinstieg sowie alternative Wege in den Lehrberuf (Porsch & Reintjes, 2023) neue Fragen zur Motivation und Emotion von Lehrpersonen im Zuge ihrer Professionalisierung auf. Entsprechend widmet sich die Forschung der Untersuchung von Motivation und Emotion (angehender) Lehrpersonen in allen Phasen ihrer Ausbildung und beruflichen Entwicklung: als Lernende im Studium und Beruf, als professionell Handelnde in Schule und Unterricht sowie in ihrer Bedeutung für das Lernen von Schülerinnen und Schülern.

In den letzten Jahren hat sich die theoretische und empirische Auseinandersetzung mit diesen Themen deutlich weiterentwickelt. Systematische Reviews (u. a. Aldrup et al., 2024; Frenzel et al., 2021; Han & Gao, 2023; Lauermaun & ten Hagen, 2021; Wang et al., 2019; Zee & Koomen, 2016), Überblickswerke (u. a. Bach, 2022; Fives & Buehl, 2016; Schutz & Zembylas, 2009; Watt & Richardson, 2015; Watt et al., 2017) sowie themenspezifische Sonderhefte (u. a. Huber & Hagenauer, 2023; Lazarides & Schiefele, 2021b; Lauermaun & Butler, 2021; Watt & Richardson, 2008) dokumentieren diese Entwicklungen und verdeutlichen die Vielschichtigkeit der Forschungsperspektiven. Dabei wird unter anderem deutlich, dass Motivation und Emotion in enger Wechselwirkung zueinander (u. a. Bach & Hagenauer, 2022; Burić et al., 2020) und zu einer Vielzahl weiterer individueller und kontextueller Variablen stehen. Dazu gehören Faktoren wie das Schulklima, die Zusammenarbeit und Unterstützung im Kollegium und die Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern (u. a. Dickhäuser et al., 2021; Holzberger & Prestele, 2021; Klassen et al., 2012).

Trotz der in den letzten Jahren intensivierten wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Motivation und Emotion im Kontext des Lehrberufs besteht nach wie vor ein hoher Forschungsbedarf in verschiedenen Bereichen, der weitere Forschungsperspektiven eröffnet. Insbesondere im deutschsprachigen Raum fehlt es bislang an einer umfassenden Publikation, die nicht nur die vielfältigen theoretischen Grundlagen systematisch darlegt, sondern auch aktuelle empirische Studien integriert. Während englischsprachige Herausgeberwerke bereits existieren (u. a. Hagenauer et al., 2024; Richardson et al., 2014), gibt es keine vergleichbare deutschsprachige Publikation, die das Themenfeld Motivation und Emotion von (angehenden) Lehrpersonen in einem gemeinsamen Sammelband behandelt. Diese Lücke soll mit dem vorliegenden Band geschlossen werden, der Beiträge namhafter Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus Deutschland, Österreich und der Schweiz zusammenführt. Diese umfassen sowohl zentrale Überblicksbeiträge als auch aktuelle empirische Studien zu Motivation und Emotion von (angehenden) Lehrpersonen aus unterschiedlichen theoretischen und methodischen Perspektiven.

Der Sammelband gliedert sich in zwei Teile. Der erste Teil umfasst sieben Überblicksbeiträge zu grundlegenden Theorien der Motivations- und Emotionsforschung im Lehrberuf. Thematisiert werden die Erwartungs-Wert-Theorie (*Daria K. Benden & Fani Lauermann*), die Selbstbestimmungstheorie (*Florian H. Müller, Sonja Bieg & Almut E. Thomas*), Zielorientierungen (*Martin Daumiller*), Interesse und Enthusiasmus (*Rebecca Lazarides & Ulrich Schiefele*), Selbstwirksamkeit (*Andreas Bach*), Emotionen (*Franziska Eckerskorn & Anne E. Frenzel*) sowie Emotionsregulation (*Gerda Hagenauer, Irina Rosa Kumschick & Franziska Mühlbacher*).

Der zweite Teil des Sammelbandes umfasst zwölf empirische Studien, die aktuelle Fragestellungen der Motivations- und Emotionsforschung im Lehrberuf aufgreifen. Ein Beitrag untersucht aus erwartungs-wert-theoretischer Perspektive die Motivation zum informellen Lernen in multiprofessionellen Teams (*Julia Gorges, Janka Goldan, Eric Nising & Birgit Lütje-Klose*). Die Selbstbestimmungstheorie bildet den theoretischen Rahmen für Analysen zum Erleben und zur Motivation von Lehrpersonen in Schulentwicklungsprozessen (*Matteo Carmignola, Daniela Martinek & Franz Hofmann*) sowie zur Bedeutung affektiver, dyadischer Schulleiter*innen-Lehrer*innen-Beziehungen als Schutzfaktoren gegen Arbeitsdruck (*Mathias Dehne & Alexander Gröschner*). Zudem wird untersucht, wie soziale Eingebundenheit mit Burnout und der Intention zum Berufsausstieg von Lehrpersonen zusammenhängt (*Felix Kruse & Arvid Nagel*) und welche Rolle die psychologischen Grundbedürfnisse von Lehrpersonen für die Unterrichtsgestaltung und die Motivation der Schülerinnen und Schüler spielen (*Sonja Büchel, Felix Kruse & Christian Brühwiler*).

Weitere Beiträge widmen sich der Differenzierung der Konstrukte Wohlbefinden, Arbeitszufriedenheit und Enthusiasmus von Lehrpersonen (*Tina Hascher, Jakob Schnell, Julia Mori & Katja Saxer*) sowie Veränderungsprozessen der Selbstwirksamkeit (*Doris Holzberger, Janina Täschner & Anna Hartl* sowie *Sabine Bruch, Christoph Weber, Karin Busch & Eeva Kaisa Hyry-Beihammer*). Auch das Beanspruchungserleben, die Zufriedenheit sowie die Berufs- und Studienwahlsicherheit von Lehramtsstudierenden im vorzeitigen Berufseinstieg in Österreich werden thematisiert (*Raphaella Porsch, Roman Zviagintsev & Nele Kampa*). In diesem Kontext wird zudem der Zusammenhang zwischen der Häufigkeit von Lehrer*innenemotionen und dem Beanspruchungserleben im Berufseinstieg untersucht (*Matthias Huber & Christine Haupt*).

Darüber hinaus befassen sich Beiträge mit der Bedeutung von kollegialer Kooperation und Selbstwirksamkeit für unterrichtsbezogene Emotionen von Lehrpersonen (*Lisa Pösse, Berit Breins, Mareike Nowak & Michaela Gläser-Zikuda*) sowie mit dem Zusammenhang von Emotionsregulationsstrategien, Stressempfinden und Zufriedenheit im Lehramtsstudium (*Diana Raufelder, Konstanze Schoeps & Frances Hoferichter*). Der methodische Schwerpunkt der empirischen Beiträge liegt auf quantitativen Verfahren, wobei auch Mixed-Methods-Ansätze

berücksichtigt werden. Zum Einsatz kommen unter anderem anspruchsvolle Analyseverfahren der Strukturgleichungsmodellierung, latente Profilanalysen und fortgeschrittene Verfahren der Längsschnittanalyse.

Dieser Sammelband bietet damit eine differenzierte Auseinandersetzung mit Motivation und Emotion im Lehrberuf. Wir laden die Leserinnen und Leser ein, sich mit den theoretischen Ansätzen und empirischen Befunden auseinanderzusetzen und die Bedeutung dieser Themen im Lehrberuf aus unterschiedlichen Perspektiven zu reflektieren.

Wir danken allen Autorinnen und Autoren herzlich für ihre fundierten Beiträge, die es ermöglichen, den aktuellen Forschungsstand umfassend darzustellen und zugleich neue Fragestellungen aufzuwerfen. Ebenso danken wir ihnen für die konstruktiven Rückmeldungen im Reviewprozess, die zur Qualität der Beiträge beigetragen haben. Unser herzlicher Dank gilt auch Lara Fuchs, B.Ed.Univ. MEd für die Organisation des internen Reviewprozesses sowie Karoline Lastowicka, BA und Esra Öz, BA für ihre Unterstützung beim Lektorat.

Wir hoffen, dass dieser Sammelband nicht nur Forschenden, sondern auch Akteurinnen und Akteuren in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie in der Bildungspolitik wertvolle Impulse liefert und zur weiteren wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Motivation und Emotion im Lehrberuf anregt.

Salzburg im August 2025

Andreas Bach & Gerda Hagenauer

Literatur

- Aldrup, K., Carstensen, B., & Klusmann, U. (2024). The role of teachers' emotion regulation in teaching effectiveness: A systematic review integrating four lines of research. *Educational Psychologist*, 59(2), 89–110. <https://doi.org/10.1080/00461520.2023.2282446>
- Bach, A. (2022). *Selbstwirksamkeit im Lehrberuf. Entstehung und Entwicklung sowie Effekte auf Gesundheit und Unterricht* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 101). Waxmann.
- Bach, A., & Hagenauer, G. (2021). Emotionen im Praktikum als Quelle der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden. In M. Carmignola & D. Martinek (Hrsg.), *Persönlichkeit – Motivation – Entwicklung. Festschrift für Ao. Univ. Prof. Dr. Franz Hofmann* (S. 227–244). Dr. Kovač.
- Bach, A., & Hagenauer, G. (2022). Joy, anger, and anxiety during the teaching practicum: How are these emotions related to dimensions of pre-service teachers' self-efficacy? *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 12(2), 295–311. <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00343-9>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. Freeman.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Burić, I., & Kim, L. E. (2020). Teacher self-efficacy, instructional quality, and student motivational beliefs: An analysis using multilevel structural equation modeling. *Learning and Instruction*, 66, 101302. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101302>
- Burić, I., & Moè, A. (2020). What makes teachers enthusiastic: The interplay of positive affect, self-efficacy and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 89, 103008. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103008>
- Burić, I., Slišković, A., & Sorić, I. (2020). Teachers' emotions and self-efficacy: a test of reciprocal relations. *Frontiers in Psychology*, 11, 1650. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01650>
- Butler, R. (2007). Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help seeking. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 241–252. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.241>
- Butler, R. (2012). Striving to connect. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 726–742. <https://doi.org/10.1037/a0028613>
- Daumiller, M., Fasching, M., Steuer, G., Dickhäuser, O., & Dresel, M. (2022). From teachers' personal achievement goals to students' perceptions of classroom goal structures. *Teaching and Teacher Education*, 111, 103617. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103617>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Hrsg.). (2002). *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press.
- Dicke, T., Stebner, F., Linninger, C., Kunter, M., & Leutner, D. (2018). A longitudinal study of teachers' occupational well-being: Applying the job demands-resources model. *Journal of Occupational Health Psychology*, 23, 262–277. <https://doi.org/10.1037/ocp0000070>
- Dickhäuser, O., Janke, S., Daumiller, M., & Dresel, M. (2021). Motivational school climate and teachers' achievement goal orientations. *British Journal of Educational Psychology*, 91(1), 391–408. <https://doi.org/10.1111/bjep.12370>
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. In J. T. Spence (Hrsg.), *Achievement and achievement motives. Psychological and sociological approaches* (S. 75–146). Freeman.
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2016). Teacher motivation. In K. R. Wentzel & D. B. Miele (Hrsg.), *Handbook of motivation at school* (S. 340–360). Routledge.
- Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Hrsg.), *International handbook of emotions in education* (S. 494–519). Routledge.
- Frenzel, A. C., Daniels, L., & Burić, I. (2021). Teacher emotions in the classroom and their implications for students. *Educational Psychologist*, 56(4), 250–264.

- Hagenauer, G., Lazarides, R., & Järvenoja, H. (Hrsg.). (2024). *Motivation and emotion in learning and teaching across educational contexts*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003303473-4>
- Han, J., & Gao, C. (2023). Teachers' achievement goal orientations. *Teaching and Teacher Education*, 128, 104146. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104146>
- Hascher, T., & Waber, J. (2020). Emotionen. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 819–824). Klinkhardt.
- Holzberger, D., & Prestele, E. (2021). Teacher self-efficacy and self-reported cognitive activation and classroom management: A multilevel perspective on the role of school characteristics. *Learning and Instruction*, 76, 101513. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101513>
- Huber, M., & Hagenauer, G. (2023). Vorwort zur Special Issue „Lehrer*innen-Emotionen“. *Erziehung und Unterricht*, 173(1–2), 86–89.
- Keller, M., Goetz, T., Becker, E. S., Morger, V., & Hensley, L. (2014). Feeling and showing: A new conceptualization of dispositional teacher enthusiasm and its relation to students' interest. *Learning and Instruction*, 33, 29–38. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.03.001>
- Keller, M., Hoy, A. W., Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2016). Teacher enthusiasm: Reviewing and redefining a complex construct. *Educational Psychology Review*, 28(4), 743–769. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9354-y>
- Klassen, R. M., Perry, N. E., & Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 150–165. <https://doi.org/10.1037/a0026253>
- König, J. (2020). Kompetenzorientierter Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 163–171). Klinkhardt/UTB.
- Kunter, M., Tsai, Y.-M., Klusmann, U., Brunner, M., Krauss, S., & Baumert, J. (2008). Students' and mathematics teachers' perceptions of teacher enthusiasm and instruction. *Learning and Instruction*, 18(5), 468–482. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.008>
- Lauermann, F. & Berger, J.-L. (2021). Linking teacher self-efficacy and responsibility with teachers' self-reported and student-reported motivating styles and student engagement. *Learning and Instruction*, 76. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101441>
- Lauermann, F., & Butler, R. (2021). The elusive links between teachers' teaching-related emotions, motivations, and self-regulation and students' educational outcomes. *Educational Psychologist*, 56(4), 243–249. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1991800>
- Lauermann, F., & ten Hagen, I. (2021). Do teachers' perceived teaching competence and self-efficacy affect students' academic outcomes? A closer look at student-reported classroom processes and outcomes. *Educational Psychologist*, 56(4), 265–282. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1991355>
- Lazarides, R., & Schiefele, U. (2021a). The relative strength of relations between different facets of teacher motivation and core dimensions of teaching quality in

- mathematics – a multilevel analysis. *Learning and Instruction*, 76, 101489. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101489>
- Lazarides, R., & Schiefele, U. (2021b). Teacher Motivation: Implications for Instruction and Learning. Introduction to the special issue. *Learning and Instruction*, 76, 101543. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101543>
- Lazarides, R., & Schiefele, U. (2024). Addressing the reciprocal nature of effects in teacher motivation research: A study on relations among teacher motivation, student-reported teaching, and student enjoyment and achievement. *Learning and Instruction*, 90, 101862. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101862>
- Porsch, R., & Reintjes, C. (2023). Teacher Shortages in Germany. In P. Hohaus & J.-F. Heeren (Hrsg.), *The Future of Teacher Education* (S. 339–363). https://doi.org/10.1163/9789004678545_014
- Richardson, P. W., Karabenick, S. A., & Watt, H. M. G. (Hrsg.). (2014). *Teacher Motivation. Theory and Practice*. Routledge.
- Schiefele, U. (2009). Situational and individual interest. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Hrsg.), *Handbook of motivation at school* (S. 197–222). Routledge.
- Schutz, P. A., & Zembylas, M. (Hrsg.). (2009). *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives*. Springer.
- Wang, H., Hall, N. C., & Taxer, J. L. (2019). Antecedents and consequences of teachers' emotional labor: A systematic review and meta-analytic investigation. *Educational Psychology Review*, 31(3), 663–698. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09475-3>
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167–202. <http://dx.doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. (2008). Guest editorial. Motivation for teaching. *Learning and Instruction*, 18(5), 405–407. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.009>
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2015). Teacher motivation. In J. D. Wright (Hrsg.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (S. 64–71). Elsevier.
- Watt, H. M. G., Richardson, P. W., & Smith, K. (2017). *Global perspectives on teacher motivation*. Cambridge University Press.
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being. A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86, 981–1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>

Überblicksbeiträge

Lehrkräftemotivation aus Sicht der Erwartungs-Wert-Theorie

Zusammenhänge der motivationalen Überzeugungen mit der Berufswahl, Unterrichtsgestaltung und beruflichem Engagement

Daria K. Benden & Fani Lauermann

Abstract

Die Motivation von (angehenden) Lehrkräften ist eine zentrale Komponente ihrer professionellen Kompetenz und kann eine bedeutsame Rolle für die Wahl des Lehrberufs, die Berufszufriedenheit und den Verbleib im Lehrberuf sowie das Unterrichtshandeln und Engagement von Lehrkräften spielen. Dieser Beitrag befasst sich mit der Lehrkräftemotivation aus der Perspektive der Erwartungs-Wert-Theorie von Eccles und Kolleg*innen (1983). Dabei werden die beiden zentralen Facetten der Lehrkräftemotivation gemäß der Erwartungs-Wert-Theorie – Erfolgserwartungen (»Kann ich das?«) und subjektive Werte (»Will ich das?«) – beschrieben und deren bisherige Operationalisierung in der Forschung sowie ihre Bedeutung im Kontext des Lehrberufs aufgezeigt. Der Beitrag fasst die vorhandene Evidenz zu drei Forschungsschwerpunkten mit einem Bezug zur Erwartungs-Wert-Theorie im Lehrkontext zusammen: (1) die Motivation zur Wahl eines Lehramtsstudiums bzw. des Lehrberufs, (2) die Zusammenhänge zwischen den motivationalen Überzeugungen von Lehrkräften, ihrem Unterrichtshandeln und den Lernergebnissen ihrer Schülerinnen und Schüler sowie (3) die Bedeutung der motivationalen Überzeugungen der Lehrkraft für außerunterrichtliches Engagement, beispielsweise in der beruflichen Weiterbildung.

1. Einführung

Die Motivation von (angehenden) Lehrkräften ist eine zentrale Komponente ihrer professionellen Kompetenz und kann nicht nur die Entscheidung für den Lehrberuf, sondern auch ihre Berufszufriedenheit, ihren Verbleib im Lehrberuf sowie ihr (geplantes) Unterrichtshandeln und berufliches Engagement beeinflussen (Kunter et al., 2013; Lauermann, 2017). Angesichts aktueller gesellschaftlicher Herausforderungen wie des Lehrkräftemangels, sinkender Schülerkompetenzen im sprachlichen und mathematischen Bereich sowie der zunehmen-

den Heterogenität der Lernenden in Bezug auf diese Basiskompetenzen (KMK, 2023; Stanat et al., 2023) gewinnt die Forschung zur Lehrkräftemotivation und deren Auswirkungen auf die Berufszufriedenheit und das berufliche Engagement von Lehrkräften weiter an Relevanz. Der vorliegende Beitrag befasst sich daher mit der Motivation von Lehrkräften aus der Perspektive der Erwartungs-Wert-Theorie (Eccles et al., 1983) und gibt einen Überblick über die auf dieser Theorie basierende deutschsprachige sowie internationale Forschung. Im Fokus stehen dabei drei zentrale Forschungsschwerpunkte und Anwendungsfelder der Erwartungs-Wert-Theorie: Erstens die Frage, warum sich Individuen für den Lehrberuf entscheiden und wie die Berufswahlmotivationen von (angehenden) Lehrkräften mit ihrer Berufszufriedenheit und ihrem Verbleib im Lehrberuf zusammenhängen. Zweitens wird untersucht, welche Faktoren Lehrkräfte dazu motivieren, bestimmte Unterrichtspraktiken anzuwenden, und wie ihre motivationalen Überzeugungen die Unterrichtsqualität sowie die Motivation ihrer Schülerinnen und Schüler beeinflussen. Drittens wird die Bedeutung motivationaler Überzeugungen für das außerunterrichtliche Engagement der Lehrkräfte beleuchtet, beispielsweise im Hinblick auf die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen. Zum Abschluss des Beitrags werden Implikationen für weitere Forschung und Praxis skizziert.

2. Erwartungs-Wert-Theorie von Eccles und Kolleg*innen

Die Erwartungs-Wert-Theorie (EWT) von Eccles und ihren Kolleg*innen zählt zu den bedeutsamsten theoretischen Rahmenmodellen zur Untersuchung der Leistungsmotivation von Lernenden (Eccles et al., 1983; Eccles & Wigfield, 2020). Nach dieser Theorie werden leistungsbezogene Entscheidungen, Verhalten und akademische Leistungen von Individuen – wie beispielsweise die Wahl des Lehrberufs oder der Einsatz bestimmter Unterrichtspraktiken – maßgeblich durch zwei zentrale motivationale Überzeugungen beeinflusst: die *Erwartung, erfolgreich zu sein* (z. B. im Lehrberuf im Allgemeinen oder beim Einsatz von Unterrichtspraktiken) und den *subjektiven Wert*, der dieser Tätigkeit beigemessen wird. Der subjektive Wert wird dabei weiterhin in verschiedene Facetten differenziert: So könnten Lehrkräfte sich für den Lehrberuf oder den Einsatz bestimmter beruflicher Tätigkeiten entscheiden, weil sie diese Tätigkeiten interessant finden (*intrinsischer Wert*), diese Tätigkeiten als wichtig für ihre (berufliche) Identität ansehen (*persönliche Wichtigkeit*) oder diese Tätigkeiten für weitere persönliche Ziele nützlich sind (*Nützlichkeit*). Die subjektiven Kosten, die durch den Aufwand oder Stress im Zusammenhang mit beruflichen Tätigkeiten entstehen, stellen eine negative Facette der Wertkomponente dar (*Kosten*). Die EWT geht dabei von einem multiplikativen Zusammenhang zwischen Erfolgserwartung und subjektivem Wert in Bezug auf ein Ziel aus: Sowohl die Erwartung,

das Ziel erreichen zu können, als auch die Wahrnehmung des Ziels als subjektiv wertvoll sind notwendig, um zielgerichtetes Verhalten zu motivieren (Eccles & Wigfield, 2020). Demnach kann eine geringe Motivation für den Lehrberuf aus niedrigen Erfolgserwartungen *oder* einem geringen subjektiven Wert resultieren. Erfolgserwartungen und Werte fungieren als proximale Mediatorvariablen der Effekte von soziokulturellen Faktoren (z. B. kultureller Milieuzugehörigkeit), Sozialisationsinstanzen (z. B. Familie, Schule) und objektiven Erfahrungen (z. B. Leistungsfeedback) auf individuelle leistungsbezogene Entscheidungen, Verhalten und Performanz in Leistungssituationen.

Zu diesen zentralen Einflussfaktoren auf die Erwartungs- und Wertüberzeugungen von Individuen zählen im Lehrberuf beispielsweise soziokulturelle Faktoren, wie gesellschaftliche und kulturelle Normen (z. B. Geschlechtsstereotype bzgl. Lehrkräften in Grund- vs. weiterführenden Schulen), Überzeugungen wichtiger Bezugspersonen oder persönliche Merkmale (z. B. Geschlecht, Eignung; Eccles & Wigfield, 2020). Darüber hinaus stellen frühere Leistungserfahrungen in ähnlichen Kontexten eine zentrale Quelle der Erfolgserwartung und subjektiven Wertüberzeugungen in Bezug auf zukünftige Tätigkeiten oder Ziele dar (Eccles & Wigfield, 2020). Im Kontext des Lehrberufs können zu solchen Leistungserfahrungen von Lehrkräften beispielsweise positive Unterrichtserfahrungen (z. B. das erfolgreiche Umsetzen bestimmter Unterrichtspraktiken, das erfolgreiche Vermitteln bestimmter Inhalte), hohe Leistungen ihrer Schüler*innen oder positive Beziehungen zu ihren Schüler*innen zählen. Diese positiven Unterrichtserfahrungen der Lehrkraft können wiederum die Motivation und Leistungen der Lernenden unterstützen. Reziproke Effekte zwischen Lehrkraft- und Schülermotivation sind demnach auch möglich.

Um die Bedeutsamkeit einer stärker situativen Perspektive auf Motivation und leistungsbezogenes Verhalten zu verdeutlichen, haben Eccles und Kolleg*innen (2020) die EWT in situative Erwartungs-Wert-Theorie (SEWT) umbenannt. Demnach sind die Erwartungs- und Wertüberzeugungen einer Person in die spezifische Situation eingebettet, in der leistungsbezogene Entscheidungen oder Verhalten stattfinden, und können abhängig von Zeit und Kontext variieren. Im Lehrberuf zählen zu solchen Kontextfaktoren, die die Lehrkräftemotivation und ihr (außer-)unterrichtliches Engagement beeinflussen können, beispielsweise verschiedene Schulsysteme oder Schulformen und damit zusammenhängende Anforderungen an Lehrkräfte, Phasen in der Lehrkräftebildung oder auch spezifische Aspekte des schulischen Umfeldes wie das Schulklima, die Zusammenarbeit im Kollegium oder Unterstützung durch die Schulleitung (vgl. Watt & Richardson, 2023).

Der Schwerpunkt dieses Beitrags liegt auf aktueller Forschung zu drei zentralen Themenbereichen, die in den letzten Jahren verstärkt untersucht wurden: der Rolle von Erwartungs- und Wertüberzeugungen von (angehenden) Lehrkräften in Bezug auf Berufswahlentscheidungen, Unterrichtsqualität und Unterrichts-

handeln sowie außerunterrichtliches Engagement. Eine ausführliche Diskussion der theoretischen Grundlagen der EWT, einschließlich ihrer aktuellen Erweiterung zur SEWT, jedoch ohne spezifischen Bezug zum Lehrberuf, findet sich beispielsweise in Eccles und Wigfield (2020).

3. Motivation zur Wahl des Lehrberufs

Ein bedeutsamer Anteil der auf der EWT basierenden Forschung zur Lehrkräftemotivation hat sich mit der Frage beschäftigt, warum sich Individuen für ein Lehramtsstudium oder den Lehrberuf entscheiden. Zur theoriegeleiteten Untersuchung dieser Berufswahlmotivation hat sich das auf der EWT basierende FIT-Choice-Modell etabliert (»Factors Influencing Teaching Choice«; Richardson & Watt, 2014; Watt & Richardson, 2007). Die Erwartungskomponente des Modells entspricht dabei der *selbsteingeschätzten Lehrfähigkeit*, während sich die subjektive Wertkomponente aus dem *intrinsischen Wert* (d. h. dem Interesse und der Freude am Unterrichten), dem *sozialen Nutzen* (d. h. der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen und dem Leisten eines gesellschaftlichen Beitrags) sowie dem *persönlichen Nutzen* (z. B. Berufssicherheit und Zeit für Familie) zusammensetzt. Entsprechend der Annahmen der zugrundeliegenden EWT werden darüber hinaus weitere Einflussfaktoren auf die Wahl des Lehrberufs angenommen, darunter die erwarteten Anforderungen bzw. Kosten und Erträge des Berufs (z. B. sozialer Status, Gehalt) und Sozialisierungsprozesse, wie etwa Empfehlungen von nahestehenden Personen für oder gegen die Wahl des Lehrberufs und Vorerfahrungen mit dem Unterrichten. Watt und Richardson definieren als zusätzliche Berufswahlmotivation zudem die Wahl des Lehrberufs als »Verlegenheitslösung«.

In der deutschsprachigen und internationalen Forschung findet das FIT-Choice-Modell breite Unterstützung und bestätigt die zentralen Annahmen des Modells zur Bedeutsamkeit der motivationalen Überzeugungen als zentrale Prädiktoren der Studien- und Berufswahl im Lehramt: So stellen die wahrgenommene Lehrfähigkeit sowie der intrinsische und soziale Wert (d. h. der Wunsch, mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten und einen sozialen Beitrag zu leisten) besonders hoch ausgeprägte Berufswahlmotivationen von angehenden Lehrkräften dar (Alexander et al., 2020; König et al., 2013; Watt et al., 2012). Im deutschsprachigen Kontext wurde darüber hinaus mit dem FEMOLA (»Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums«; Pohlmann & Möller, 2010) ein weiteres, auf der EWT basierendes Messinstrument entwickelt, welches sich zur systematischen Untersuchung der Motivation von Schülerinnen und Schülern sowie Studierenden zur Wahl eines Lehramtsstudiums eignet (Paulick et al., 2013; Renger et al., 2024; Retelsdorf & Möller, 2012). Studien, die den FEMOLA einsetzen, unterstützen die Befunde

der Studien basierend auf dem FIT-Choice-Modell und unterstreichen die Bedeutung der Fähigkeitsüberzeugungen bezüglich des Unterrichtens sowie der intrinsischen Motive (d. h. pädagogisches und fachliches Interesse) für die Wahl eines Lehramtsstudiums. Verschiedene Studien deuten zudem auf Unterschiede in der Berufswahlmotivation von Studierenden unterschiedlicher Lehrämter hin (Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2014; Pohlmann & Möller, 2010; Retelsdorf & Möller, 2012). Retelsdorf und Möller (2012) zeigen beispielsweise, dass das pädagogische Interesse ein stärkerer Prädiktor für die Wahl des Lehramts für die Grundschule bzw. Sekundarstufe 1 im Vergleich zum Lehramt an Gymnasien darstellt, während für die Wahl des Gymnasiallehramtes das fachliche Interesse ein besonders wichtiger Prädiktor ist.

Die aktuelle Forschung zum FIT-Choice-Modell fokussiert nicht nur an angehende, sondern zunehmend auch praktizierende Lehrkräfte. Diese Forschung unterstreicht die Zusammenhänge der Berufswahlmotivationen von Lehrkräften mit der Berufszufriedenheit und dem geplanten Verbleib im Lehrberuf, dem Fachinteresse und selbstberichteten schülerorientierten Unterrichtspraktiken (z. B. Beymer et al., 2022; McLean et al., 2019; Parr et al., 2021; Paulick et al., 2013; Watt & Richardson, 2007). Dabei zeigen sich im Allgemeinen kleine bis moderate Zusammenhänge zwischen eher extrinsischen Berufswahlmotivationen (z. B. persönlicher Nutzen, sozialer Status des Berufs) und der Berufszufriedenheit bzw. dem geplanten Verbleib im Lehrberuf. Im Gegensatz dazu liegen die Zusammenhänge mit der intrinsischen Berufswahlmotivation sowie den Fähigkeitsüberzeugungen im moderaten bis großen Bereich. Die Zusammenhänge der Berufswahlmotivationen von Lehrkräften mit schülerorientierten Unterrichtspraktiken sind hingegen eher gering.

Erste längsschnittliche Studien deuten zudem darauf hin, dass die Berufswahlmotivationen von angehenden Lehrkräften – berichtet zu Beginn oder im Laufe des Studiums – auch nach dem Übergang in den Lehrberuf von Bedeutung bleiben, beispielsweise hinsichtlich ihrer Berufszufriedenheit sowie ihres selbstberichteten beruflichen Engagements (McLean et al., 2019; Richardson & Watt, 2014). Weitere (längsschnittliche) Forschung ist allerdings notwendig, um die langfristigen Einflüsse der Berufswahlmotivation von Lehrkräften im Zusammenspiel mit schulischen Rahmenbedingungen und Belastungsfaktoren (z. B. Schulklima, Unterstützung durch Kollegium und Schulleitung) auf das berufliche Engagement, die Berufszufriedenheit und den Verbleib im Lehrberuf besser zu verstehen (Watt & Richardson, 2023).

4. Zusammenhänge der motivationalen Überzeugungen der Lehrkraft mit Unterrichtsqualität und Schüleroutcomes

Ein zweiter Schwerpunkt der auf der EWT basierenden Forschung zur Lehrkräftemotivation liegt auf dem instruktionalen Handeln von Lehrkräften im Unterricht, wobei diese Forschung sowohl die Unterrichtsqualität im Allgemeinen als auch spezifische Unterrichtspraktiken in den Blick nimmt. Dabei untersuchen einige Forschungsgruppen die Implikationen der motivationalen Überzeugungen von Lehrkräften für globale Basisdimensionen der Unterrichtsqualität wie Klassenführung, kognitive Aktivierung und konstruktive Unterstützung (Lazarides et al., 2021, 2023; Lazarides & Schiefele, 2021, 2024; Praetorius et al., 2017) sowie für motivationale und leistungsbezogene Schüleroutcomes (Dicke et al., 2021; Lauermann & Berger, 2021; Lazarides & Schiefele, 2024; Parrisius et al., 2020). Mit Blick auf das Unterrichtshandeln von Lehrkräften stehen bislang motivationale Überzeugungen zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht (z. B. Backfisch, Lachner, et al., 2021; Backfisch, Scherer, et al., 2021; Cheng & Xie, 2018), zur Förderung selbstregulierten und kooperativen Lernens (z. B. Abrami et al., 2004; Chatzistamatiou et al., 2014; Jud et al., 2023, 2024; Karlen et al., 2024) und zu Differenzierungsmaßnahmen (Gebauer & McElvany, 2020; Kalinowski et al., 2024; Pozas et al., 2022) im Fokus.

4.1 Zusammenhänge der Lehrkräftemotivation mit Unterrichtsqualität und Unterrichtshandeln

Die bisherige Forschung zur Unterrichtsqualität unterstreicht die Bedeutung der Erwartungskomponente (häufig operationalisiert durch die Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften) sowie verschiedener Facetten des subjektiven Wertes (häufig operationalisiert durch Lehrerenthusiasmus oder Interesse) als Prädiktoren zentraler Dimensionen der Unterrichtsqualität. Beispielsweise sagen allgemeine Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften die selbstberichtete (Künsting et al., 2016) bzw. schülerberichtete (Burić & Kim, 2020) kognitive Aktivierung im Unterricht, die Klassenführung und ein unterstützendes Unterrichtsklima vorher. In Bezug auf Facetten des subjektiven Wertes zeigen sich beispielsweise signifikante Zusammenhänge zwischen dem erzieherischen Interesse der Lehrkraft und der kognitiven Aktivierung im Unterricht (Lazarides et al., 2023) sowie zwischen dem Enthusiasmus der Lehrkraft für das Unterrichten und der Klassenführung sowie der konstruktiven Unterstützung im Unterricht (Kunter et al., 2013). Hinsichtlich der Nutzung bestimmter Unterrichtspraktiken wie Technologieeinsatz, Förderung selbstregulierten Lernens oder Nutzung von Differenzierungsmaßnahmen zeigen sich die Erwartungskomponente sowie der subjektive Wert der Lehrkräfte (z. B. wahrgenommene Nützlichkeit und Kosten der Unterrichtspraktiken) als komplementäre Prädik-

toren für die (selbstberichtete) Anwendung dieser Praktiken im Unterricht (z. B. Backfisch, Scherer, et al., 2021; Cheng et al., 2020; Gebauer & McElvany, 2020; Jud et al., 2023). Die Stärke dieser identifizierten Zusammenhänge zwischen den motivationalen Überzeugungen der Lehrkraft und ihrem Unterrichtshandeln bzw. der Unterrichtsqualität kann dabei abhängig von verschiedenen Faktoren variieren. Erstens deuten bisherige Studien auf stärkere Zusammenhänge zu selbstberichteter im Vergleich zu schülerberichteter Unterrichtsqualität hin (vgl. Lauermaun & ten Hagen, 2021).

Zweitens zeigen Längsschnittstudien auf Basis von Cross-Lagged-Panel-Analysen eher nicht signifikante oder relativ schwache prädiktive Effekte der motivationalen Überzeugungen der Lehrkraft auf die von den Lernenden berichtete Unterrichtsqualität (Holzberger et al., 2013; Lazarides & Schiefele, 2024; Praetorius et al., 2017). Im Allgemeinen zeigen diese Studien, dass sowohl die motivationalen Überzeugungen der Lehrkräfte als auch die Bewertungen der Unterrichtsqualität durch die Lernenden über die untersuchten Zeitspannen hinweg relativ stabil sind. Obwohl theoretisch eine bidirektionale Beeinflussung angenommen wird, ist die empirische Evidenz dazu gemischt, möglicherweise aufgrund der relativ hohen Stabilität der gemessenen Konstrukte. Zudem können Deckeneffekte und eine eingeschränkte Varianz in den motivationalen Überzeugungen der Lehrkräfte den Nachweis möglicher Effekte erschweren (vgl. Lauermaun & ten Hagen, 2021).

Drittens sind konstruktsspezifische Zusammenhänge zwischen den motivationalen Merkmalen der Lehrkraft und der Unterrichtsqualität bzw. dem Unterrichtshandeln denkbar, abhängig von der konzeptuellen »Passung« der entsprechenden Konstrukte (Lazarides et al., 2023). Beispielsweise ist die Selbstwirksamkeit der Lehrkraft in Bezug auf eine effektive Klassenführung ein stärkerer Prädiktor der von den Lernenden wahrgenommenen Klassenführung als allgemeine Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Lehrkraft oder andere tätigkeitsspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen (z. B. bzgl. Instrukstionsstrategien oder des Engagements der Lernenden, vgl. Holzberger & Prestele, 2021; Lauermaun & ten Hagen, 2021). Auch mit Blick auf die Wertkomponente der EWT sind solche konstruktsspezifischen Zusammenhänge mit dem Unterrichtshandeln der Lehrkräfte denkbar, wobei bisherige Forschung oft Wertfacetten in Bezug auf die Tätigkeit des Unterrichtens (z. B. Interesse am Unterrichten, Enthusiasmus beim Unterrichten) und das unterrichtete Fach (z. B. Interesse/ intrinsischer Wert und Nützlichkeit des Unterrichtsfachs) differenziert. Bisherige Studien deuten darauf hin, dass die Wertüberzeugungen bezüglich des Unterrichtens stärkere Prädiktoren der Basisdimensionen der Unterrichtsqualität sind als die fachbezogenen Wertüberzeugungen der Lehrkräfte (Dicke et al., 2021; Lazarides & Schiefele, 2021; Parrisius et al., 2020; Schiefele & Schaffner, 2015). Fachbezogene Wertüberzeugungen der Lehrkräfte (z. B. Nützlichkeit von Mathematik, Enthusiasmus bzgl. Mathematik) sind dagegen beispielsweise mit

solchen Unterrichtspraktiken wie der Unterstützung der Relevanzwahrnehmung der Lerninhalte durch die Schüler*innen, der Nutzung von Alltagsbeispielen sowie der Autonomieunterstützung im Unterricht in Verbindung gebracht worden (Kunter et al., 2008; Parrisius et al., 2020).

Darüber hinaus fokussieren einzelne aktuelle Studien auch die in der EWT postulierte Interaktionskomponente zwischen der Erfolgserwartung und dem subjektiven Wert, allerdings ist die Befundlage nicht eindeutig. Zwei aktuelle Studien finden beispielsweise keine signifikanten Interaktionseffekte zwischen den Erwartungs- und Wertkomponenten in der Vorhersage der Förderung selbstregulierten Lernens durch die Lehrkraft (Jud et al., 2023) und der Unterrichtsqualität (Lazarides & Schiefele, 2021). Dagegen zeigt S. Cheng (2024), dass ein positiver Zusammenhang zwischen dem subjektiven Wert der Lehrkräfte für den Einsatz digitaler Technologien im Unterricht und dem selbstberichteten Einsatz solcher Technologien im Unterricht nur bei hohen, nicht aber bei niedrigen bis moderaten Fähigkeitsselbsteinschätzungen besteht. Dieser Befund verdeutlicht, dass hohe Wertüberzeugungen zum Einsatz von digitalen Technologien nicht für geringe Fähigkeitsselbsteinschätzungen kompensieren können und unterstreicht die Bedeutung beider motivationaler Facetten der EWT für motiviertes Handeln der Lehrkräfte. Weitere Forschung mit ausreichend statistischer Power ist jedoch notwendig, um mögliche Interaktionseffekte zwischen den Erwartungs- und Wertüberzeugungen der Lehrkräfte in Bezug auf ihr Unterrichtshandeln systematisch zu untersuchen (vgl. Jud et al., 2023).

4.2 Zusammenhänge der Lehrkräftemotivation mit Schüleroutcomes

Zuletzt wurden in den letzten Jahren zunehmend die Implikationen der motivationalen Überzeugungen von Lehrkräften für die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler untersucht. Dabei liegt der Fokus bisher fast ausschließlich auf der Motivation und dem Engagement der Lernenden, vermittelt über Unterrichtsqualität oder schülerorientierte Unterrichtspraktiken (Dicke et al., 2021; Hettinger et al., 2021, 2024; Lauermann & Berger, 2021; Parrisius et al., 2020; Zusammenhänge mit Schülerleistungen, siehe Lazarides & Schiefele, 2024; Zusammenhänge mit metakognitivem Wissen und Nutzung von Lernstrategien, siehe Karlen et al., 2024). Diese Studien zeigen gemischte Befunde zu indirekten Effekten der Lehrkraftmotivation auf die Schülermotivation, wobei unterschiedliche Operationalisierungen der Konstrukte den Vergleich der Studien erschweren (z. B. allgemeine vs. spezifische Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrkräfte, heterogene Dimensionen der Unterrichtsqualität in Kombination mit verschiedenen Facetten der Schülermotivation wie Interesse oder Selbstwirksamkeit; vgl. Lauermann & ten Hagen, 2021). Mehr längsschnittliche Forschung ist daher notwendig. Dies ist auch vor dem Hintergrund möglicher reziproker Effekte der von den Lernenden wahrgenommenen Unterrichtsqualität und der Schüleroutcomes

auf die Lehrkräftemotivation von Bedeutung, um die Einflussfaktoren auf die motivationalen Überzeugungen der Lehrkräfte besser zu verstehen. Solche reziproken Effekte wurden bisher jedoch kaum untersucht (Ausnahmen: Holzberger et al., 2013; Lazarides & Schiefele, 2024; Praetorius et al., 2017).

5. Motivationale Überzeugungen der Lehrkraft für berufliches Engagement außerhalb des Unterrichtskontextes

Im Vergleich zur bisher beschriebenen Forschung zur Lehrkräftemotivation auf Basis der EWT gibt es weniger Studien, die sich mit dem außerunterrichtlichen beruflichen Engagement von Lehrkräften beschäftigen. Primär wurde die EWT bisher als theoretisches Rahmenmodell zur Erklärung der Weiterbildungsmotivation von Lehrkräften herangezogen (z. B. Hawk et al., 2021; siehe auch Gorges, 2015), wobei erste Studien die EWT auch auf das Engagement von Lehrkräften in der Lehrerbildung (Kuhn et al., 2022, 2024) und auf die Kooperation von Lehrkräften (Drossel et al., 2019; Gorges et al., 2021) übertragen haben. Wir konzentrieren uns im Folgenden auf die Forschung zur Weiterbildungsmotivation von Lehrkräften.

Ähnlich wie die bisher beschriebene Forschung fokussiert auch die Forschung zur Weiterbildungsmotivation von Lehrkräften auf Basis der EWT sowohl auf eine allgemeine Weiterbildungsmotivation (z. B. Fütterer, Richter, & Richter, 2024; Osman & Warner, 2020; Zhang & Liu, 2019) als auch auf die Motivation zur Weiterbildung in spezifischen Unterrichtspraktiken. Dazu zählen beispielsweise die Technologienutzung im Unterricht (z. B. Bowman et al., 2022; Fütterer, Backfisch, & Lachner, 2024), formatives Assessment (Boström & Palm, 2020; Palermo & Thomson, 2019) oder Inklusionsmaßnahmen (Gorges et al., 2017; Wächter & Gorges, 2023). Dabei sind die selbsteingeschätzten Fähigkeiten und der subjektive Wert in Bezug auf die Weiterbildungsmaßnahmen nicht nur signifikante Prädiktoren der Bereitschaft zur Teilnahme und dem Engagement in Weiterbildungsmaßnahmen (Zhang & Liu, 2019; Zhou et al., 2024), sondern sagen ebenfalls die (selbstberichtete) Anwendung der gelernten Inhalte im eigenen Unterricht vorher (Bowman et al., 2022; Palermo & Thomson, 2019). Die motivationalen Überzeugungen der Lehrkräfte haben dabei moderate bis große prädiktive Effekte auf das Engagement in Weiterbildungsmaßnahmen und die Anwendung der Weiterbildungsinhalte im eigenen Unterricht, allerdings nutzen bisherige Studien fast ausschließlich Selbstberichtsdaten zur Erfassung von Engagement und geplanten Unterrichtspraktiken (Ausnahme: Zhang & Liu, 2019).

Während frühere Studien oftmals die wahrgenommene Nützlichkeit der Weiterbildungsinhalte oder eine allgemeine Wertkomponente untersucht haben (z. B. als Kombination aus intrinsischem Wert, persönlicher Wichtigkeit

und wahrgenommener Nützlichkeit), nutzen erste Studien differenzierte Skalen zur Erfassung unterschiedlicher Wertkomponenten der EWT, einschließlich der wahrgenommenen Kosten zur Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen (z. B. Osman & Warner, 2020; Zhou et al., 2024). Beispielsweise zeigen Zhou et al. (2024), dass die wahrgenommenen Anstrengungskosten und emotionalen Kosten im Kontext von Weiterbildungsmaßnahmen inkrementelle prädiktive Effekte auf das selbstberichtete Engagement von Berufsschullehrkräften an Weiterbildungsmaßnahmen haben, unter Kontrolle der positiven Wertfacetten und der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Dabei zeigen sich Anstrengungskosten als positiver Prädiktor des Engagements der Lehrkräfte, während emotionale Kosten negativ mit dem Engagement in Weiterbildungsmaßnahmen zusammenhängen. Weitere Forschung zu möglichen differenziellen Effekten verschiedener Wertkomponenten ist notwendig, um das Engagement von Lehrkräften in Weiterbildungsmaßnahmen besser zu verstehen. Eine wichtige Frage für zukünftige Forschung ist dabei, welche individuellen und kontextuellen Rahmenbedingungen (z. B. Vorwissen, rechtliche Vorgaben zur Weiterbildung) die motivationalen Überzeugungen von Lehrkräften zur Teilnahme an Weiterbildungen sowie zur Anwendung der gelernten Inhalte im eigenen Unterricht beeinflussen, um zur Wirksamkeit von Weiterbildungsmaßnahmen beizutragen (Kennedy, 2016).

6. Ausblick

Die in diesem Beitrag dargestellte Forschung zur Lehrkräftemotivation auf Basis der EWT unterstreicht die breite Anwendung dieses theoretischen Rahmenmodells im Kontext des Lehrberufs. Die bisherigen Studien zeigen, dass beide zentralen Motivationsfacetten der EWT – Erfolgserwartungen und subjektive Werteinschätzungen – als komplementäre Prädiktoren eine wesentliche Rolle für die Berufswahl, die Unterrichtsqualität sowie das unterrichtliche und außerunterrichtliche Engagement von Lehrkräften spielen. Angesichts der positiven Zusammenhänge zwischen motivationalen Überzeugungen und diesen berufsbezogenen Aspekten stellt sich die Frage, wie Lehrkräfte im Laufe ihrer Karriere unterstützt werden können, solche positiven Überzeugungen, wie intrinsisches Interesse am Unterrichten und an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, langfristig aufrechtzuerhalten.

Weitere theoriegeleitete Forschung ist erforderlich, um (1) die Rolle kontextspezifischer Ressourcen und Barrieren besser zu verstehen, die zu Veränderungen in den motivationalen Überzeugungen der Lehrkräfte beitragen (z. B. bzgl. globaler Motivationen für die Wahl des Lehrberufs oder des Einsatzes schülerorientierter Unterrichtspraktiken), (2) differenzielle Effekte verschiedener motivationaler Überzeugungen sowie Interaktionseffekte der motivationalen Überzeugungen auf die Unterrichtsqualität und das Unterrichtshandeln der Lehrkraft

zu identifizieren (inkl. indirekter Effekte auf die Motivation und Lernergebnisse der Schüler*innen), und (3) gezielte Interventionsansätze zu entwickeln, die nicht nur die Motivation, das berufliche Engagement und die Berufszufriedenheit von Lehrkräften stärken, sondern auch die Lernenden unterstützen.

Literatur

- Abrami, P. C., Poulsen, C., & Chambers, B. (2004). Teacher motivation to implement an educational innovation: Factors differentiating users and non-users of cooperative learning. *Educational Psychology*, 24(2), 201–216. <https://doi.org/10.1080/0144341032000160146>
- Alexander, C., Wyatt-Smith, C., & Du Plessis, A. (2020). The role of motivations and perceptions on the retention of inservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 96, 103186. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103186>
- Backfisch, I., Lachner, A., Stürmer, K., & Scheiter, K. (2021). Variability of teachers' technology integration in the classroom: A matter of utility! *Computers & Education*, 166, 104159. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104159>
- Backfisch, I., Scherer, R., Siddiq, F., Lachner, A., & Scheiter, K. (2021). Teachers' technology use for teaching: Comparing two explanatory mechanisms. *Teaching and Teacher Education*, 104, 103390. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103390>
- Beymer, P. N., Ponnock, A. R., & Rosenzweig, E. Q. (2022). Teachers' perceptions of cost: Associations among job satisfaction, attrition intentions, and challenges. *The Journal of Experimental Education*, 91(3), 517–538. <https://doi.org/10.1080/00220973.2022.2039997>
- Boström, E., & Palm, T. (2020). Expectancy-value theory as an explanatory theory for the effect of professional development programmes in formative assessment on teacher practice. *Teacher Development*, 24(4), 539–558. <https://doi.org/10.1080/13664530.2020.1782975>
- Bowman, M. A., Vongkulluksn, V. W., Jiang, Z., & Xie, K. (2022). Teachers' exposure to professional development and the quality of their instructional technology use: The mediating role of teachers' value and ability beliefs. *Journal of Research on Technology in Education*, 54(2), 188–204. <https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1830895>
- Burić, I., & Kim, L. E. (2020). Teacher self-efficacy, instructional quality, and student motivational beliefs: An analysis using multilevel structural equation modeling. *Learning and Instruction*, 66, 101302. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101302>
- Chatzistamatiou, M., Dermitzaki, I., & Bagiatis, V. (2014). Self-regulatory teaching in mathematics: Relations to teachers' motivation, affect and professional commitment. *European Journal of Psychology of Education*, 29(2), 295–310. <https://doi.org/10.1007/s10212-013-0199-9>
- Cheng, S. (2024). Teaching with technology requires high expectancies and high values. *Education and Information Technologies*, 29, 23415–23439. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12769-x>

- Cheng, S.-L., Lu, L., Xie, K., & Vongkulluksn, V. W. (2020). Understanding teacher technology integration from expectancy-value perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 91, 103062. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103062>
- Cheng, S.-L., & Xie, K. (2018). The relations among teacher value beliefs, personal characteristics, and TPACK in intervention and non-intervention settings. *Teaching and Teacher Education*, 74, 98–113. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.014>
- Dicke, A.-L., Rubach, C., Safavian, N., Karabenick, S. A., & Eccles, J. S. (2021). Less direct than you thought: Do teachers transmit math value to students through their cognitive support for understanding? *Learning and Instruction*, 76, 101521. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101521>
- Drossel, K., Eickelmann, B., van Ophuysen, S., & Bos, W. (2019). Why teachers cooperate: An expectancy-value model of teacher cooperation. *European Journal of Psychology of Education*, 34(1), 187–208. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0368-y>
- Eccles, J. S., Adler, T., Futterman, R., Goff, S., Kaczala, C., Meece, J., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Hrsg.), *Achievement and Achievement Motives* (S. 75–146). Freeman.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101859. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>
- Fokkens-Bruinsma, M., & Canrinus, E. T. (2014). Motivation for becoming a teacher and engagement with the profession: Evidence from different contexts. *International Journal of Educational Research*, 65, 65–74. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.09.012>
- Fütterer, T., Backfisch, I., & Lachner, A. (2024). Teachers' trajectories of technology integration during participation in an online professional development program. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 27(3), 769–801. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01251-6>
- Fütterer, T., Richter, E., & Richter, D. (2024). Teachers' engagement in online professional development—The interplay of online professional development quality and teacher motivation. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 27(3), 739–768. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01241-8>
- Gebauer, M. M., & McElvany, N. (2020). Einstellungen und Motivation bezogen auf kulturell-ethnisch heterogene Schülerinnen- und Schülergruppen und ihre Bedeutung für differenzielle Instruktion im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(4), 685–708. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00956-8>
- Gorges, J. (2015). Warum (nicht) an Weiterbildung teilnehmen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(1), 9–28. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0598-y>
- Gorges, J., Goldan, J., Neumann, P., & Lütje-Klose, B. (2021). Multiprofessionelle Kooperation an inklusiven Schulen: Erkenntnisse zur Motivation von Lehrkräften. In C. Mähler & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Inklusion* (S. 29–46). Hogrefe.
- Gorges, J., Neumann, P., Lütje-Klose, B., & Wild, E. (2017). Dimensionen inklusionsbezogener Fortbildungsmotivation von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen und Lehrkräften allgemeiner Schulen. *Empirische Pädagogik*, 9, 199–214. <https://doi.org/10.25656/01:15149>

- Hawk, N. A., Bowman, M. A., & Xie, K. (2021). Theory-based intervention framework to improve mathematics teachers' motivation to engage in online professional development. In K. Hollebrands, R. Anderson & K. Oliver (Hrsg.), *Online Learning in Mathematics Education* (S. 207–225). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-80230-1_11
- Hettinger, K., Lazarides, R., Rubach, C., & Schiefele, U. (2021). Teacher classroom management self-efficacy: Longitudinal relations to perceived teaching behaviors and student enjoyment. *Teaching and Teacher Education*, 103, 103349. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103349>
- Hettinger, K., Lazarides, R., & Schiefele, U. (2024). Longitudinal relations between teacher self-efficacy and student motivation through matching characteristics of perceived teaching practice. *European Journal of Psychology of Education*, 39(2), 1299–1325. <https://doi.org/10.1007/s10212-023-00744-y>
- Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M. (2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 774–786. <https://doi.org/10.1037/a0032198>
- Holzberger, D., & Prestele, E. (2021). Teacher self-efficacy and self-reported cognitive activation and classroom management: A multilevel perspective on the role of school characteristics. *Learning and Instruction*, 76, 101513. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101513>
- Jud, J., Hirt, C. N., Rosenthal, A., & Karlen, Y. (2023). Teachers' motivation: Exploring the success expectancies, values and costs of the promotion of self-regulated learning. *Teaching and Teacher Education*, 127, 104093. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104093>
- Jud, J., Karlen, Y., & Hirt, C. N. (2024). Linking teachers' and students' motivation for self-regulated learning: Is there a signal and how is it transmitted? *Metacognition and Learning*, 19, 939–965. <https://doi.org/10.1007/s11409-024-09393-y>
- Kalinowski, E., Westphal, A., Jurczok, A., & Vock, M. (2024). The essential role of teacher self-efficacy and enthusiasm for differentiated instruction. *Teaching and Teacher Education*, 148, 104663. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104663>
- Karlen, Y., Hertel, S., Grob, U., Jud, J., & Hirt, C. N. (2024). Teachers matter: Linking teachers and students' self-regulated learning. *Research Papers in Education*, 1–28. <https://doi.org/10.1080/02671522.2024.2394059>
- Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching? *Review of Educational Research*, 86(4), 945–980. <https://doi.org/10.3102/0034654315626800>
- KMK. (2023). *Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2023–2035 – Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder* (238). Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_238_Bericht_LEB_LEA_2023.pdf
- König, J., Rothland, M., Darge, K., Lünemann, M., & Tachtsoglou, S. (2013). Erfassung und Struktur berufswahlrelevanter Faktoren für die Lehrerausbildung und den Lehrerberuf in Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(3), 553–577. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0373-5>

- Kuhn, C., Hagenauer, G., & Gröschner, A. (2022). »Because you always learn something new yourself!« An expectancy-value-theory perspective on mentor teachers' initial motivations. *Teaching and Teacher Education*, 113, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103659>
- Kuhn, C., Hagenauer, G., Gröschner, A., & Bach, A. (2024). Mentor teachers' motivations and implications for mentoring style and enthusiasm. *Teaching and Teacher Education*, 139, 104441. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104441>
- Künsting, J., Neuber, V., & Lipowsky, F. (2016). Teacher self-efficacy as a long-term predictor of instructional quality in the classroom. *European Journal of Psychology of Education*, 31(3), 299–322. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0272-7>
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805–820. <https://doi.org/10.1037/a0032583>
- Kunter, M., Tsai, Y.-M., Klusmann, U., Brunner, M., Krauss, S., & Baumert, J. (2008). Students' and mathematics teachers' perceptions of teacher enthusiasm and instruction. *Learning and Instruction*, 18(5), 468–482. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.008>
- Lauermann, F. (2017). Teacher motivation, responsibility, pedagogical knowledge and professionalism: A new era for research. In OECD (Hrsg.), *Teachers' pedagogical knowledge and the teaching profession* (S. 170–193). OECD.
- Lauermann, F., & Berger, J.-L. (2021). Linking teacher self-efficacy and responsibility with teachers' self-reported and student-reported motivating styles and student engagement. *Learning and Instruction*, 76, 101441. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101441>
- Lauermann, F., & ten Hagen, I. (2021). Do teachers' perceived teaching competence and self-efficacy affect students' academic outcomes? A closer look at student-reported classroom processes and outcomes. *Educational Psychologist*, 56(4), 265–282. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1991355>
- Lazarides, R., Fauth, B., Gaspard, H., & Göllner, R. (2021). Teacher self-efficacy and enthusiasm: Relations to changes in student-perceived teaching quality at the beginning of secondary education. *Learning and Instruction*, 73, 101435. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101435>
- Lazarides, R., & Schiefele, U. (2021). The relative strength of relations between different facets of teacher motivation and core dimensions of teaching quality in mathematics – A multilevel analysis. *Learning and Instruction*, 76, 101489. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101489>
- Lazarides, R., & Schiefele, U. (2024). Addressing the reciprocal nature of effects in teacher motivation research: A study on relations among teacher motivation, student-reported teaching, and student enjoyment and achievement. *Learning and Instruction*, 90, 101862. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101862>
- Lazarides, R., Schiefele, U., Hettinger, K., & Frommelt, M. C. (2023). Tracing the signal from teachers to students: How teachers' motivational beliefs longitudinally relate to student interest through student-reported teaching practices. *Journal of Educational Psychology*, 115(2), 290–308. <https://doi.org/10.1037/edu0000777>

- McLean, L., Taylor, M., & Jimenez, M. (2019). Career choice motivations in teacher training as predictors of burnout and career optimism in the first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 85, 204–214. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.020>
- Osman, D. J., & Warner, J. R. (2020). Measuring teacher motivation: The missing link between professional development and practice. *Teaching and Teacher Education*, 92, 103064. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103064>
- Palermo, C., & Thomson, M. M. (2019). Large-scale assessment as professional development: Teachers' motivations, ability beliefs, and values. *Teacher Development*, 23(2), 192–212. <https://doi.org/10.1080/13664530.2018.1536612>
- Parr, A., Gladstone, J., Rosenzweig, E., & Wang, M.-T. (2021). Why do I teach? A mixed-methods study of in-service teachers' motivations, autonomy-supportive instruction, and emotions. *Teaching and Teacher Education*, 98, 103228. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103228>
- Parrisius, C., Gaspard, H., Trautwein, U., & Nagengast, B. (2020). The transmission of values from math teachers to their ninth-grade students: Different mechanisms for different value dimensions? *Contemporary Educational Psychology*, 62, 101891. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101891>
- Paulick, I., Retelsdorf, J., & Möller, J. (2013). Motivation for choosing teacher education: Associations with teachers' achievement goals and instructional practices. *International Journal of Educational Research*, 61, 60–70. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.04.001>
- Pohlmann, B., & Möller, J. (2010). Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). *Zeitschrift Für Pädagogische Psychologie*, 24(1), 73–84. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000005>
- Pozas, M., Letzel, V., Bost, N., & Reichertz, J. (2022). Confident, positive, but interested? Exploring the role of teachers' interest in their practice of differentiated instruction. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.964341>
- Praetorius, A.-K., Laueremann, F., Klassen, R. M., Dickhäuser, O., Janke, S., & Dresel, M. (2017). Longitudinal relations between teaching-related motivations and student-reported teaching quality. *Teaching and Teacher Education*, 65, 241–254. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.023>
- Renger, S., Köller, M. M., & Möller, J. (2024). Was motiviert Schülerinnen und Schüler für das Lehramt? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 38(4), 245–259. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000338>
- Retelsdorf, J., & Möller, J. (2012). Grundschule oder Gymnasium? Zur Motivation ein Lehramt zu studieren. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(1), 5–17. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000056>
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2014). Why people choose teaching as a career: An expectancy-value approach to understanding teacher motivation. In P. W. Richardson, S. A. Karabenick & H. M. G. Watt (Hrsg.), *Teacher Motivation: Theory and Practice* (S. 3–19). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203119273-1>
- Schiefele, U., & Schaffner, E. (2015). Teacher interests, mastery goals, and self-efficacy as predictors of instructional practices and student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 42, 159–171. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.06.005>

- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Weirich, S., Henschel, S., & Sachse, K. A. (Hrsg.). (2023). *IQB-Bildungstrend 2022. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997771>
- Wächter, T., & Gorges, J. (2023). Wie kommt Inklusion in die Schulen? Einstellung zur Inklusion als Prädiktor der inklusionsbezogenen Fortbildungsmotivation von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26(1), 31–54. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01129-5>
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the fit-choice scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167–202. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2023). Supportive school workplaces for beginning teachers' motivations and career satisfaction. In T. Urdan & E. N. Gonida (Hrsg.), *Remembering the Life, Work, and Influence of Stuart A. Karabenick* (S. 115–138). Emerald Publishing. <https://doi.org/10.1108/S0749-742320230000022009>
- Watt, H. M. G., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U., & Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 791–805. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.003>
- Zhang, S., & Liu, Q. (2019). Investigating the relationships among teachers' motivational beliefs, motivational regulation, and their learning engagement in on-line professional learning communities. *Computers & Education*, 134, 145–155. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.02.013>
- Zhou, N., Tigelaar, D., & Admiraal, W. (2024). The relationship between vocational teachers' motivational beliefs and their engagement in work placement. *Journal of Vocational Education and Training*, 76(3), 664–683. <https://doi.org/10.1080/13636820.2022.2066560>

Autorinneninformationen

Dr. Daria K. Benden, Bonner Zentrum für Lehrerbildung (BZL), Universität Bonn. Forschungsschwerpunkte: Motivationsentwicklung im MINT-Bereich, Bildungs- und Berufsentscheidungen im MINT-Bereich, Motivation von Lehrkräften.

Prof. Dr. Fani Lauermann, Bonner Zentrum für Lehrerbildung (BZL), Universität Bonn. Forschungsschwerpunkte: Bildungsverläufe, Berufswahlentscheidungen, Motivation und Leistung, berufliche Kompetenzen von Lehrkräften und Unterrichtsqualität.

Die Motivation von Lehrpersonen aus der Perspektive der Selbstbestimmungstheorie

Florian H. Müller, Sonja Bieg & Almut E. Thomas

*»SDT maintains that for teachers
to more actively support student needs,
they themselves must experience need support«*

(Ryan et al., 2023, S. 602)

Abstract

Der Beitrag gibt einen Überblick über Forschungslinien und Befunde zur selbstbestimmten vs. kontrollierten Lehrer*innenmotivation (LM) im Sinne der Selbstbestimmungstheorie (SDT). Zunächst wird die theoretische Konzeption der SDT mit inhaltlichem Bezug zum Beruf Lehrer*in dargestellt. Es werden Forschungsbefunde zu Bedingungen, Prozessen und Outcomes der LM zusammenfassend referiert und diskutiert. Schließlich werden Forschungsdesiderata sowie praktische Implikationen formuliert.

1. Prolog

Rückblickend auf unsere eigenen Schulerfahrungen erinnern wir uns sicherlich an hoch motivierte und engagierte Lehrpersonen, denen es ein Anliegen war, die Schüler*innen in ihrer autonomen Entwicklung zu unterstützen und für ein lernförderliches Arbeitsklima zu sorgen. Andererseits gab es wohl auch Lehrer*innen, die wenig Freude und Engagement fürs Unterrichten zeigten, ständig kontrollierten und kaum in der Lage waren, gute Beziehungen zu ihren Schüler*innen aufzubauen. Gründe für diese interindividuellen Unterschiede können u. a. in der Motivation von Lehrpersonen gefunden werden. Die entsprechende Forschung dazu befasst sich mit der Identifizierung von Bedingungen und Wirkungen motivierten Lehrer*innenhandelns und erforscht insbesondere die Frage nach dem »Warum« des Handelns.

Auch wenn sich die Bildungsforschung erst seit ca. zwei Dekaden intensiver mit dem Thema LM befasst, finden sich bereits belastbare Befunde, die die Genese und Wirkung der LM erklären können (z. B. Slemp et al., 2020).

Dieser Beitrag gibt einen Überblick über Studien zur LM, die auf der Basis der Selbstbestimmungstheorie (Self-Determination Theory: SDT, Ryan, 2023) konzipiert wurden. Als Hintergrundmodell für diesen Beitrag nutzen wir das *basic self-determination theory model in the workplace* (Deci et al., 2017), das davon ausgeht, dass personenbezogene Antezedenzen und Merkmale des Arbeitsplatzes die LM sowie behaviorale und gesundheitsbezogene Outcomes erklären können.

2. Die Motivation von Lehrpersonen im Spiegel der Selbstbestimmungstheorie

Im Vergleich zu anderen Motivationstheorien wie eigenschaftstheoretischen Konzepten oder handlungstheoretischen Zugängen, orientiert sich die SDT an der Philosophie dynamischer Persönlichkeitskonzeptionen. Aus Sicht der SDT bedingt demnach das dialektische Verhältnis zwischen dispositionalen Merkmalen der Motivation sowie der Umwelt den Prozess der personinternen Selbstregulation. Diesem Verständnis folgend stellt sich die SDT metatheoretisch in die Tradition etwa von Nuttin (1984), der davon ausgeht, dass menschliches Handeln und die Entwicklung von Individuen nur verstehbar sind, wenn Person und Umwelt als funktionale Einheit konzipiert werden.

Die SDT ermöglicht uns zu verstehen, warum wir tun, was wir tun, und welche Faktoren unsere gesunde Entwicklung und unser Wohlergehen fördern. Sie erklärt Verhalten auf der Grundlage eines organismischen Ansatzes, in welchem Menschen als offene Systeme mit der aktiven Tendenz konzipiert werden, sich durch den Austausch mit ihrer Umwelt zu entwickeln. In diesem Austauschprozess hat jeder Mensch Bedürfnisse, wobei die Umwelt Möglichkeiten und Herausforderungen bietet, diese Bedürfnisse entweder zu erfüllen oder zu behindern (Ryan & Vansteenkiste, 2023). Bezogen auf Lehrkräfte bedeutet dies, dass z. B. die erlebte Schulumwelt im Zusammenspiel mit den persönlichen Bedürfnissen als förderlich oder hinderlich erlebt werden kann. Eine weitere Annahme der SDT ist, dass Verhalten mithilfe eines inneren Bezugsrahmens analysiert und verstanden wird, wobei Handlungen meistens im Zusammenhang mit Interessen, Bedürfnissen und Zielen ausgeführt werden. In diesem Sinne ist die organismische Sicht personenzentriert (Ryan & Vansteenkiste, 2023). Konkret bedeutet dies, dass die Lehrperson ihr Verhalten reflektiert und Alternativen bewertet und somit selbstreguliert handelt und erkennt, wo der Ort ihrer Handlungsverursachung liegt (de Charms, 1968). Sie erkennt, ob eine Handlung im Einklang mit eigenen Zielen und Bedürfnissen oder aufgrund äußerer Zwänge ausgeführt wird (z. B. Druck durch die Schulleitung). Jenseits des selbstregulierten Handelns sind Menschen auch soziale Wesen, die durch externe Faktoren beein-

flusst werden. Die SDT greift dies auf, indem sie autonome und kontrollierte Formen der Motivation unterscheidet und damit die Qualität der Motivation berücksichtigt. Innerhalb der SDT wird dies in einer von insgesamt sechs Mini-theorien, der *organismischen Integrationstheorie (OIT)*, dargestellt, die von drei motivationalen Zuständen ausgeht: intrinsische und extrinsische Motivation sowie Amotivation (Ryan & Deci, 2017). *Intrinsische Motivation* betrifft z. B. die Freude am Unterrichten, was als autonom erlebt wird. *Extrinsische Motivation* betrifft alle instrumentellen Verhaltensweisen, z. B. um eine Anerkennung durch die Schulleitung zu erhalten oder negative Konsequenzen im Sinne einer Rüge durch Kolleg*innen zu vermeiden. Sobald die Gründe für letzteres Verhalten enden, also ein Lob ausgesprochen oder negatives Feedback vermieden wurde, schwindet auch die Motivation und die Lehrperson engagiert sich in der Regel nicht weiter. Bei der *Amotivation* führen Menschen ein Verhalten ohne das Gefühl aus, einen guten Grund dafür zu haben; hier fehlt die Motivation im eigentlichen Sinne (Pelletier & Rocchi, 2023). Dies ist der Fall, wenn Individuen kein Interesse für eine Sache zeigen oder sich als nicht selbstwirksam einschätzen (Legault et al., 2006), z. B. wenn eine Lehrperson einen Elternabend organisiert, weil sie es muss, aber selbst keinen Sinn darin sieht. Das Konzept der extrinsischen Motivation wurde in der SDT weiter ausdifferenziert, um festzuhalten, inwiefern die Verhaltensregulation external oder internal und volitional geschieht (Ryan & Deci, 2017). Sind die Gründe für ein extrinsisch motiviertes Verhalten mehr internalisiert und autonom, resultiert eine qualitativ höherwertige Motivation. Durch die Annahme kontrollierter und autonomer extrinsischer Regulationen innerhalb der OIT wird unterschieden, ob eine Person ein Verhalten zeigt, weil es geschätzt oder erwünscht ist, oder ob es aufgrund von externen Anforderungen ausgeführt wird. In Abbildung 1 finden sich die Regulationsformen, die von links nach rechts nach dem Grad der Selbstbestimmung geordnet sind. Die vier Regulationsformen extrinsischer Motivation sind *external* (z. B. eine Lehrperson engagiert sich, um eine positive Beurteilung zu bekommen), *introjiziert* (z. B. eine Lehrperson bereitet ihren Unterricht vor, weil sie das Gefühl hat, das gehört sich so für eine ordentliche Lehrkraft), *identifiziert* (eine Lehrperson engagiert sich, weil sie erreichen möchte, dass die Schüler*innen ihre Kompetenzen verbessern) und *integriert* (z. B. fördert eine Lehrperson die Interaktion mit den Schüler*innen, da es für ihr Berufsverständnis sehr wichtig ist, soziale Kompetenzen zu unterstützen).

Welcher Motivationsform ein Verhalten entspringt, wird in der SDT von den drei grundlegenden Bedürfnissen nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit bestimmt, die in einer weiteren Minitheorie, der »*Basic Psychological Needs Theory*« (BPNT), verankert sind. *Autonomie* umfasst die Erfahrung von Freiwilligkeit, Bereitschaft und Authentizität in den eigenen Handlungen, Gedanken und Gefühlen. Eine autonom handelnde Lehrperson ist im Einklang mit ihren eigenen Wertvorstellungen (z. B. einer Lehrperson ist ein gu-

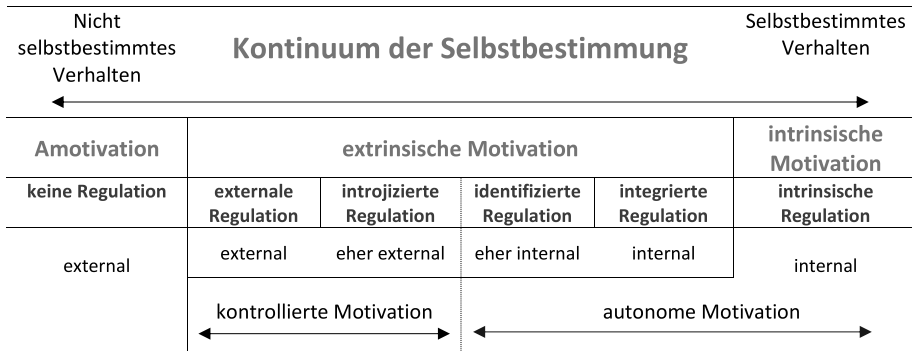


Abbildung 1: Schematische Darstellung der OIT mit motivationaler Regulation und dem Grad der Internalisierung (adaptiert und erweitert n. Pelletier & Rocchi, 2023)

tes Unterrichtsklima persönlich wichtig und sie richtet ihr Unterrichtshandeln selbstbestimmt danach aus). *Kompetenz* betrifft die wahrgenommene Effektivität und Leistung (z. B. erlebt sich eine Lehrperson als sehr effektiv in der Gestaltung von Gruppenarbeiten und ist daher motiviert, diese öfter einzusetzen). Unter *Eingebundenheit* werden Erfahrungen der Wärme, Zugehörigkeit und Fürsorge verstanden (z. B. fühlt sich eine Lehrperson mit Kolleg*innen verbunden). Die Befriedigung dieser drei Grundbedürfnisse fördert die Entwicklung und das Erleben intrinsischer Motivation, sie bilden aber auch die Grundlage z. B. für das Verständnis wichtiger Persönlichkeitsunterschiede (Theorie der Kausalitätsorientierungen). In diesem Sinne fungieren bedürfnisbasierte Erfahrungen als Bindeglied zwischen den Minitheorien und helfen, verschiedene Phänomene in einem kohärenten theoretischen Rahmen zu verorten.

In der Minitheorie der *Kausalitätsorientierungen* (COT, Ryan & Deci, 2017) wird angenommen, dass sich generelle motivationale Orientierungen individuell unterscheiden und sie Einfluss darauf haben, wie die Welt wahrgenommen und erlebt wird und wie individuell gehandelt wird (Koestner & Levine, 2023). Hierbei wird zwischen drei Verhaltenstendenzen unterschieden: der autonomen, der kontrollierten und der impersonalen Orientierung. Die Kausalorientierungen werden als grundlegende, relativ stabile und übersituational wirksame Handlungstendenzen beschrieben, die im Laufe der Sozialisation erworben wurden. Die *autonome Orientierung* initiiert Verhaltensweisen, die auf dem Bewusstsein der eigenen Bedürfnisse und Ziele basieren. Dies zeigt sich etwa dann, wenn eine Lehrperson dazu tendiert, gemäß der eigenen Werte auch eigene Entscheidungen zu treffen. Unter der *kontrollierten Orientierung* versteht man dagegen eine Verhaltenstendenz, die durch Kontrolle der Umwelt initiiert und reguliert wird. Dies ist z. B. dann der Fall, wenn eine Lehrperson etwa dazu tendiert, Übungsstunden anzubieten, da sie das Gefühl hat, dies tun zu müssen, weil es von ihr erwartet wird. Personen mit einer *impersonalen Orientierung* sind davon

überzeugt, ihr Verhalten nicht zielgerichtet steuern zu können. Dies führt zu amotiviertem Verhalten oder zu Hilflosigkeit und ist z. B. dann der Fall, wenn eine Lehrperson davon überzeugt ist, dass sie durch ihr Unterrichtshandeln das aufmüpfige Verhalten der Schüler*innen nicht beeinflussen kann.

3. Forschungslinien und Befunde

Das für den Lehrer*innenberuf von uns adaptierte Basismodell der SDT am Arbeitsplatz (Deci et al., 2017) verdeutlicht die Forschungslinien zur LM (siehe Abbildung 2). Als Antezedenzien (unabhängige Variablen) werden erstens Merkmale des Arbeitsplatzes und des Kontextes konzipiert, die sich auf die Unterstützung bzw. Verhinderung der Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse (Basic Psychological Need Satisfaction; BPNS) beziehen. Dies können konkrete Arbeitskontexte an der jeweiligen Schule sein oder die Vorgaben der Bildungsadministration. Auch Personenmerkmale der Lehrer*innen wie die Kausalitätsorientierungen oder die Persönlichkeitsstruktur sind zentrale Antezedenzien für die Erklärung motivationaler Prozesse. Im Modell wird davon ausgegangen, dass die Antezedenzien über motivationale Prozesse (motivationale Regulation und Bedürfnisbefriedigung bzw. -frustration) die Effekte (abhängige Variablen) bedingen. Als abhängige Variablen wurden in der Forschung bisher vor allem Aspekte der Gesundheit (z. B. Vitalität oder Stress), der psychischen Funktionsfähigkeit (z. B. Selbstwirksamkeit) und des Verhaltens als Lehrperson (z. B. autonomiefördernder bzw. kontrollierender Unterrichtsstil) fokussiert. Wir haben das Modell um Effekte auf Schüler*innenebene ergänzt, die sich auf das Wohlbefinden, die Gesundheit, die BPNS und die Motivationsregulation beziehen. Diese Merkmale können in weiterer Folge auch kognitive, affektive und behaviorale Aspekte von Schüler*innen bedingen.

3.1 Antezedenzien der Motivation von Lehrpersonen

Die Relevanz der Variablen im Rahmenmodell (siehe Abbildung 2) wurde auch für die LM nachgewiesen (z. B. Slemp et al., 2020), wobei im Vergleich zu den Umweltmerkmalen individuelle Antezedenzien wie soziodemografische Merkmale, Persönlichkeitsstruktur, Kausalitätsorientierung oder die Fähigkeit zur Selbststeuerung bisher deutlich seltener untersucht wurden (Klassen & Tze, 2014).

Soziodemografische Merkmale. In der Metaanalyse von Slemp et al. (2020) konnten keine bedeutsamen Effekte des Geschlechts, des Alters, der Dienstzeit oder der Schulzugehörigkeit auf die autonome LM identifiziert werden. Allerdings zeigte sich, dass mit steigender Dienstzeit die kontrollierte LM abnimmt, was mit der zunehmenden Erfahrung und der damit einhergehenden Kompe-

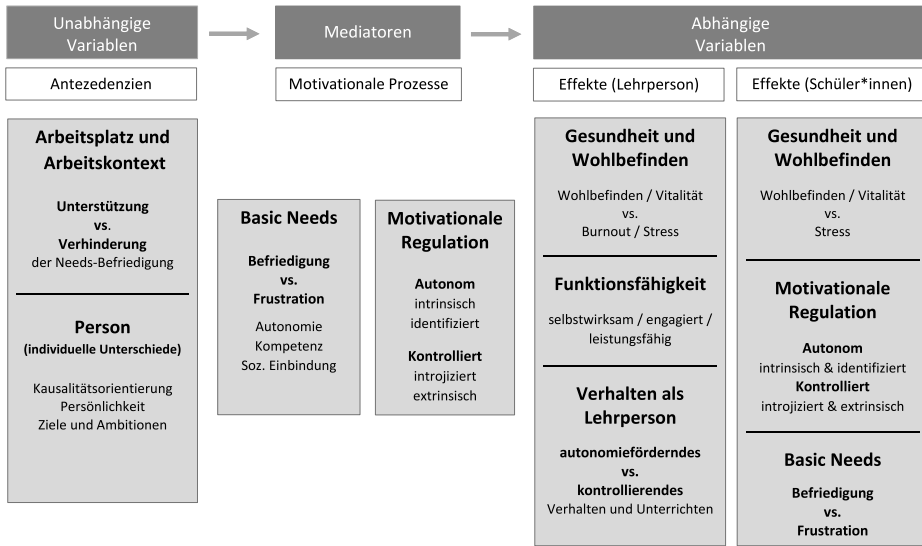


Abbildung 2: Modell der Selbstbestimmungstheorie am Arbeitsplatz Schule (adaptiert n. Deci et al., 2017, S. 23 und Slemp et al., 2020)

tenzerweiterung, der Nutzung von Autonomiespielräumen oder dem Aufbau von sozialen Netzwerken begründet wird (Evelein et al., 2008). Hinsichtlich der soziodemografischen Merkmale sind die Ergebnisse aus anderen Studien weniger eindeutig. So finden sich Befunde, die von insgesamt höherer autonomer und höherer kontrollierter Motivation von weiblichen Lehrpersonen berichten, sowie von weniger BPNS und mehr wahrgenommenen Druck bei männlichen Lehrpersonen (Vermote et al., 2023). Insgesamt zeigt die Forschungslage allerdings, dass soziodemografische Merkmale kaum Effekte auf die autonome LM oder die BPNS haben. Für die z. T. verbreitete Alltagsannahme, dass mit dem Alter die intrinsische Motivation von Lehrpersonen sinkt, gibt es bis dato keine empirische Entscheidung.

Persönlichkeit, motivationale Orientierung und Selbststeuerung. Zur Relevanz von relativ stabilen Dispositionen für das Erleben und Verhalten im Lehrer*innenberuf wird seit längerem geforscht (z. B. Mayr, 2014). In bisherigen Metaanalysen konnte ein substanzieller Zusammenhang zwischen Persönlichkeit im Sinne des *Big Five Konzepts* und der LM identifiziert werden. So finden sich geringe bis moderate Effekte der autonomen LM für Offenheit ($\rho^1 = .11$), Verträglichkeit ($\rho = .27$), Gewissenhaftigkeit ($\rho = .32$) und Extraversion ($\rho = .38$). Neurotizismus ist mit kontrollierter LM assoziiert (Slemp et al., 2020). Differenziert man nach motivationalen Regulationsstilen, zeigt sich, dass Neurotizismus

1 Meta-analytische Effektgröße.

mit introjizierter Regulation und Verträglichkeit mit identifizierter Regulation einhergehen (Collie, 2023).

Eine der wenigen Studien zur *Kausalitätsorientierung* bei Lehrpersonen wurde von Andreitz (2018) durchgeführt. Die Autorin fand moderate Zusammenhänge zwischen autonomer Kausalitätsorientierung und autonomer LM sowie zwischen kontrollierter Orientierung und kontrollierter LM für die Lehrer*innenfortbildung. Für impersonale Kausalitätsorientierung und LM wurden keine Zusammenhänge gefunden. In weiteren vertiefenden qualitativen Analysen konnte herausgearbeitet werden, dass die Kausalitätsorientierung in konkreten Situationen handlungsleitend wird, indem z. B. autonom orientierte Lehrpersonen ihre eigenen Handlungsspielräume erweitern und etwa gegen Widerstände ihre Interessen bei der Unterrichtsentwicklung oder der Wahl von Fortbildungen durchsetzen.

Bereits Ende des vorigen Jahrhunderts wurden konzeptionelle Zusammenhänge zwischen der SDT und der Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen vorgestellt (vgl. Ryan et al., 1997). Erst in jüngster Zeit wurde der Zusammenhang auch empirisch, z. B. für die LM untersucht (Martinek et al., 2018). So stehen grundlegende Kompetenzen der Selbststeuerung wie Selbstregulation und Selbstkontrolle oder Willensbahnung und Selbstbezug in Beziehung mit autonomer LM (Keller et al., 2018; Müller & Hanfstingl, 2018); dagegen geht mehr Alltagsstress mit weniger autonomer LM einher. Mit anderen Worten: Wer sich als Lehrperson innerpsychisch gut selbst steuern kann und einen guten Zugang zu sich selbst hat, verhält sich adaptiv, nutzt die Arbeitsumwelt im Sinne der BPNS und ist als Lehrperson eher autonom und weniger kontrolliert motiviert.

Arbeitsumwelt: Die BPNS als proximaler Faktor (Slemp et al., 2020) ist wesentlich für autonome Motivationsformen und kann im Mehrebenensystem Schule auf Klassenebene, auf Schulebene bzgl. Kollegium und Leitung, hinsichtlich der Organisation sowie auf Steuerungsebene analysiert werden. Übereinstimmend und theoriekonform kommen Studien zum Schluss, dass die BPNS im Lehrberuf die autonome LM erklären kann und zumeist auch negativ mit kontrollierter LM korreliert (z. B. Collie, 2023; Müller & Hanfstingl, 2018; Slemp et al., 2020). Geringe BPNS und Druck unterminieren autonome LM und fördern kontrollierte Formen der LM oder Amotivation (Martinek, 2012). Es gibt auch Hinweise dafür, dass Noviz*innen im Lehrer*innenberuf weniger BPNS wahrnehmen als erfahrene Kolleg*innen (Evelein et al., 2008).

Pelletier et al. (2002) konnten zeigen, dass nicht nur die Einschränkungen in der Arbeitsumwelt von Lehrpersonen die autonome LM negativ beeinflussen, sondern auch der *Druck von unten* (»pressure from below«). Anders ausgedrückt: Wenn Lehrpersonen die selbstbestimmte Motivation in ihren Schulklassen als hoch einschätzen, wirkt sich dies auch positiv auf ihre eigene autonome Motivation aus. Zu ähnlichen Befunden kamen auch Müller et al. (2009) in einer österreichischen Studie mit 47 Schulklassen: Druck und Kontrolle im

Schulsystem unterminieren autonome LM, wobei die von den Lehrpersonen wahrgenommene Schüler*innenmotivation mit der autonomen LM interagiert.

Wenn das *Leitungspersonal* in den Schulen autonomieunterstützend vorgeht und einen transformativen und lernerzentrierten Führungsstil praktiziert, sind Lehrer*innen autonom motiviert zu unterrichten (z. B. Alfayez et al., 2021; Collie, 2023; Slemp et al., 2020), was sich auch auf deren Wohlbefinden und Engagement auswirkt (Ryan et al., 2023). Zudem konnte nachgewiesen werden, dass ein Führungsstil, der die BPNS verhindert, nicht nur die LM negativ beeinflusst, sondern auch einen kontrollierenden Unterrichtsstil und geringe BPNS der Schüler*innen zur Folge hat (Collie, 2023; Müller et al., 2009). Dieser Forschungsbefund zeigt, dass sich Druck und Needs-Frustration auch auf anderen Ebenen im System Schule negativ bemerkbar machen (Martinek, 2012; Pelletier & Sharp, 2009).

Gut belegt ist, dass die Eingebundenheit in das *Kollegium*, insbesondere beim Berufseinstieg, für die autonome LM wichtig ist (Kowalski & Johnson, 2024). Kollegiale Beratung z. B. in »teacher-led communities of practice« haben – auch aufgrund des freiwilligen Charakters – einen positiven Effekt auf selbstbestimmte LM (Arefian, 2023; Ryan et al., 2023). Es gibt Hinweise, dass die wahrgenommene Verbundenheit mit den Schüler*innen sogar wichtiger für das Engagement und für positive Emotionen ist als die Befriedigung des Bedürfnisses nach Eingebundenheit im Kollegium (Klassen et al., 2012).

Eine weitere Einflussgröße für die LM ist die Ebene der *Bildungsadministration und -steuerung*, die im Zuge der Diskussion um neue Führungskulturen größere Aufmerksamkeit in der Bildungsforschung erfährt. Autonomie- und kompetenzunterstützende Steuerung wirkt sich positiv auf das Wohlergehen und die Berufszufriedenheit von Lehrpersonen aus (z. B. Maxwell & Riley, 2017). »Druck von oben«, etwa durch einseitig kontrollierende Accountability-Maßnahmen oder starre Vorgaben, die Leistungen zu erhöhen, unterminieren das Gefühl der Selbstbestimmung (Firestone; 2014; Pelletier & Sharp, 2009). Aus Studien im angloamerikanischen Bereich ist bekannt, dass »gut gemeinte« Belohnungssysteme für Lehrpersonen mit dem Ziel der Steigerung der Leistungen der Lerner*innen nicht nur ineffektiv sind, sondern auch die autonome LM unterminieren können.

Insbesondere bei geplanten Reformvorhaben (z. B. bei der Einführung von Bildungsstandards), bei der Umsetzung von Innovationen in Schulen (z. B. Schellenbach-Zell, 2009) oder in der Fortbildung (Andreitz et al., 2017; Jansen in de Wal et al., 2014) ist vor allem die BPNS eine notwendige Voraussetzung nicht nur für die autonome LM, sondern letztlich auch für die Akzeptanz und den Erfolg solcher Transformationsmaßnahmen.

3.2 Motivationale Prozesse bei Lehrpersonen

Die Prozesse der LM beziehen sich neben der Wahrnehmung der BPNS vor allem auf die Qualität (autonom vs. kontrolliert) und die Quantität der Regulationsstile der LM (siehe Abbildung 2). In den meisten Studien wird die LM als generelle Motivation für die Lehrer*innenarbeit oder spezifischer als Motivation für das Unterrichten gefasst. Obwohl sich das Anforderungsprofil des Lehrer*innenberufs in den letzten Jahren deutlich erweitert hat (Nieskens, 2016), sind andere Tätigkeitsbereiche wie Unterrichts- und Schulentwicklung, Elternarbeit oder Tätigkeiten im Rahmen von Ganztagschulen kaum Gegenstand der Forschung zur LM. Analysen, die auf interessentheoretischen Ansätzen basieren, zeigten, dass Lehrpersonen an bestimmten Tätigkeiten mehr (z. B. soziale Beziehungen fördern) und an anderen weniger (z. B. Verhaltenskontrolle) interessiert sind (z. B. Fernet et al., 2008 oder Mayr, 1998).

Insgesamt kann konstatiert werden, dass Lehrpersonen ihren Beruf insbesondere aus intrinsischen Motiven ergreifen und ihre Tätigkeiten als Lehrperson (zumeist das Unterrichten) als autonom motiviert und weniger als kontrolliert beschreiben. Die Amotivation ist durchschnittlich gering ausgeprägt (Abós et al., 2018; Roth et al., 2007; Vermote et al., 2023). In einigen Studien wurde auch eine ausgeprägte introjizierte Regulation gefunden, die darauf verweist, dass Lehrpersonen auch unter »innerem Druck« handeln (z. B. Collie, 2023; Müller & Hanfstingl, 2018).

Mit Hilfe von clusteranalytischen Verfahren konnte auch für die LM gezeigt werden, dass die Regulationsstile personintern konfundiert sein können und typische Motivationsmuster existieren (Abós et al., 2018; Jansen in de Wal et al., 2014; Van den Berghe et al., 2014). So fanden z. B. Abós et al. (2018) einen autonom motivierten Typus, einen gleichzeitig autonom und kontrolliert motivierten Typus, einen eher kontrollierten sowie einen mehr amotivierten Typus. Durch Typenanalysen konnten empirische Belege für den sogenannten »Puffer-effekt« der autonomen Motivation gefunden werden. So wirkt sich kontrollierte Motivation kaum negativ auf relevante Outcomes aus, wenn kontrollierte und autonome Motivation personintern gleichzeitig vorkommen.

3.3 Effekte der Motivation von Lehrpersonen

Autonom motivierte Personen reagieren adaptiv, und somit hat ihr Handeln positive Konsequenzen. Es wird daher angenommen, dass sich die motivationale Regulation von Lehrpersonen nicht nur auf ihre eigene psychische Gesundheit auswirkt, sondern auch auf ihren Unterricht und die Lernprozesse ihrer Schüler*innen (Ryan et al., 2023). Im folgenden Abschnitt werden Befunde referiert, die Zusammenhänge zwischen LM und der psychischen Gesundheit, der Un-

terrichtsgestaltung, der Persistenz und des Engagements sowie Outcomes auf Schüler*innenseite untersuchten.

Psychische Gesundheit. Studien zeigen durchgängig positive Zusammenhänge zwischen autonomer LM und adaptiven Outcomes (z. B. Collie, 2023), sowie eine negative Korrelation zwischen Amotivation und psychischer Gesundheit. Die Effekte von kontrollierter LM (introjiziert und external) sind weniger eindeutig. Beispielsweise haben autonom motivierte Lehrpersonen eher das Gefühl, etwas erreicht zu haben, fühlen sich vitaler und gesünder und berichten über mehr positive und weniger negative Emotionen (Cheon et al., 2014; Collie, 2023). Für die introjizierte Regulation sowie für die Amotivation wurden hingegen keine signifikanten Zusammenhänge mit positiven oder negativen Affekten gefunden (Collie, 2023). Die geringe Vorhersagekraft von introjizierter Regulation ist vermutlich auch darin begründet, dass diese ein mehrdimensionales Konstrukt mit sowohl adaptiven als auch maladaptiven Anteilen ist (Bieg et al., 2024; Howard et al., 2017).

Häufig untersucht wurde die Berufszufriedenheit, die positiv mit autonomer LM und negativ mit Amotivation korreliert (Cheon et al., 2014; Fernet et al., 2008; Slemp et al., 2020). Kontrollierte Formen von LM können sowohl negativ als auch positiv mit der Berufszufriedenheit assoziiert sein, je nachdem, welche Aspekte der introjizierten Regulation erfasst werden (z. B. Fernet et al., 2008). Darüber hinaus zeigt sich, dass autonom motivierte Lehrpersonen weniger unter emotionaler Erschöpfung und anderen Burnout-Symptomen leiden (Cheon et al., 2014; Roth et al., 2007). Im Gegensatz dazu berichten kontrolliert motivierte Lehrpersonen häufiger von Burnout-Symptomen (Van den Berghe et al., 2014), wobei die Zusammenhänge eher gering ausfallen und in einigen Studien das Signifikanzniveau nicht erreichen (z. B. Franco et al., 2021). Amotivierte Lehrkräfte weisen hingegen ein deutlich höheres Burnout-Risiko auf (Fernet et al., 2008; Franco et al., 2021).

Unterrichtsgestaltung. Es konnte bestätigt werden, dass autonome Formen der LM einen motivationsfördernden Unterrichtsstil begünstigen, der die BPNS der Schüler*innen unterstützt (Aelterman et al., 2019), und folglich deren autonome Motivation, Engagement, positive Emotionen sowie Leistungen fördern (Abós et al., 2018; Bieg et al., 2011; Cheon et al., 2022; Müller et al., 2009; Reeve & Cheon, 2021; Slemp et al., 2020; Thomas & Andreitz, 2021; Vermote et al., 2023). Dagegen setzen amotivierte Lehrpersonen kaum motivationsfördernde Verhaltensweisen ein (Abós et al., 2018). Für kontrollierte Motivation sind die empirischen Ergebnisse auch hier nicht eindeutig (Abós et al., 2018).

Engagement und Persistenz bei der Umsetzung von Bildungsinnovationen hängen mit der autonomen LM zusammen: je höher die autonome LM, desto höher auch die Bereitschaft an Fortbildungen teilzunehmen oder Unterrichtspraktiken, wie projektorientiertes Lernen oder E-Learning, längerfristig durchzuführen (Jansen in de Wal et al., 2014; Lam et al., 2010). Besonders interessant

im Hinblick auf den Lehrpersonenmangel in zahlreichen Ländern sind Zusammenhänge zwischen der LM und Intentionen zum Berufsausstieg (z. B. Casely-Hayford, 2024): Autonome Motivation ist negativ mit der Intention zum Berufsausstieg assoziiert, für introjizierte Regulation zeigen sich unbedeutende Zusammenhänge und externe Regulation wie auch Amotivation sind positiv mit der Tendenz auszusteigen korreliert (Collie, 2023; Fernet et al., 2008).

*Outcomes auf Schüler*innenebene.* Die autonome LM hängt mit der Unterrichtsgestaltung und mit Verhaltensweisen, die eine weitere Professionalisierung begünstigen, zusammen; beide Aspekte zusammen können Outcomes der Schüler*innen direkt und indirekt beeinflussen (Reeve & Cheon, 2021; Ryan & Deci, 2017). Die autonome LM wirkt sich auf die BPNS der Schüler*innen im Unterricht und damit auch auf die Lernmotivation dieser Schüler*innen aus. Dabei fungiert ein motivierender Unterrichtsstil als Mediator des Zusammenhangs von LM und Schüler*innenmotivation (Aelterman et al., 2019; Ahn et al., 2021; Müller et al., 2009; Thomas & Andreitz, 2021). Diese Zusammenhänge wurden sowohl in Studien mit Querschnittsdesign (z. B. Bieg et al., 2011; Roth et al., 2007; Zou et al., 2024) als auch in experimentellen Studien (z. B. Radel et al., 2010; Wild et al., 1992) belegt. Während in experimentellen Studien ein Zusammenhang zwischen der intrinsischen LM und jener der Lernenden gefunden wurde, waren diese Zusammenhänge in realen Schulklassen in Feldstudien meist gering oder nicht signifikant (Bieg et al., 2011; Roth et al., 2007; Zou et al., 2024). Ferner wurde gezeigt, dass sich die autonome LM auf die lernfördernden Emotionen ihrer Schüler*innen (Wild et al., 1992) oder auf das Sozialverhalten positiv auswirkt (Cheon et al., 2022). Auch die Leistungen von Schüler*innen sind positiv mit der autonomen LM assoziiert (Ahn et al., 2021). Ein Großteil der Studien weist ein querschnittliches Design auf, sodass derzeit nicht gut abschätzbar ist, ob Wechselwirkungen eine Rolle spielen, z. B. zwischen der Schüler*innenmotivation oder den Leistungen der Schüler*innen und der LM.

4. Ausblick

Zusammenfassend lässt sich auf Basis bisheriger Evidenz festhalten, dass im Vergleich zu kontrollierter LM autonome Formen der LM mit positiven Wirkungen für die Gesundheit, den Verbleib im Lehrberuf, die motivationsfördernde Unterrichtsgestaltung sowie direkt und indirekt auch für die Motivation und die Leistung der Schüler*innen einhergehen. Lehrpersonen sind dann autonom motiviert, wenn sie wenig Druck von »oben« (z. B. durch die Leitung oder Administration), »von der Seite« (z. B. durch Eltern oder der Öffentlichkeit) und »von unten« (durch Schüler*innen) erfahren, sprich die BPNS unterstützt und nicht frustriert wird. Als personenbezogene Merkmale haben sich Persönlichkeits-

struktur, Kausalitätsorientierung und Selbststeuerung als erklärungsstark für die LM erwiesen.

Forschungsd desiderata

- Aufgrund des erweiterten Tätigkeitsprofils von Lehrpersonen sollte bei der Analyse sowohl intra- als auch interindividuell nach Tätigkeitsbereichen unterschieden werden. So kann sich die Motivation für das Unterrichten, für Elternarbeit oder für die Nachmittagsbetreuung durchaus unterscheiden. Des Weiteren scheint es lohnend, bei der Untersuchung der BPNS die Breite der Kontexte einzubeziehen. In diesem Zusammenhang ist etwa an die Schuladministration, Reformvorhaben, gesetzliche Vorgaben oder mediale Berichterstattungen zu denken.
- Bei der Erfassung der Regulationsstile wäre bei der introjizierten Regulation zwischen Vermeidung (negativ) und Annäherung (positiv) zu differenzieren. Erste Befunde bei Lerner*innen weisen darauf hin, dass die Korrelationen zwischen positiver bzw. negativer introjizierter Regulation und den Antezedenzen bzw. Outcomes unterschiedlich ausfallen. Zudem könnte es interessant sein, bei der introjizierten Regulation auch zwischen den Aspekten »Selbstbestätigung« (z. B. Ich möchte *mir* etwas beweisen) und »Bestätigung durch Andere« (Ich möchte *anderen* etwas beweisen) zu differenzieren (Bieg et al., 2024).
- Die Identifikation von typischen Personenprofilen der Motivation (Clusteranalysen) kann dazu beitragen, die Prozesse der internen motivationalen Steuerung besser zu verstehen sowie die Zusammenhänge zwischen Motivationstypen und Antezedenzen bzw. Outcomes differenziert zu untersuchen.
- Schließlich können weitere, längsschnittlich angelegte Interventionsstudien neue Erkenntnisse zur Genese der LM liefern. Insbesondere für die schulische Praxis ist es wichtig zu zeigen, unter welchen Bedingungen Interventionsprogramme zur Unterstützung der BPNS wirksam sein können (Ryan et al., 2023).

Implikationen für die Praxis

- Die Unterstützung der BPNS am Arbeitsplatz Schule ist zentral für die Entwicklung und Aufrechterhaltung autonomer LM. Dafür ist ein transformativer und autonomie- sowie kompetenzunterstützender Managementstil zu praktizieren, der z. B. durch lernförderndes Feedback – besonders beim Berufseinstieg – gekennzeichnet ist. Zudem haben sich Lerngemeinschaften von Lehrpersonen an Schulen bewährt (Ryan et al., 2023), die kollegial beraten.
- Damit Reformvorhaben im Bildungssystem akzeptiert und Wirkung zeigen können, sind auf Seiten der Systemsteuerung die dargelegten empirischen Befunde nicht nur zur Kenntnis zu nehmen, sondern die Konsequenzen der je-

weiligen Steuerungsmaßnahmen für die BPNS der schulischen Akteur*innen zu berücksichtigen. »Kollateralschäden« im Sinne der Unterminierung von BPNS und der autonomen LM gilt es zu vermeiden.

- Fortbildungsmaßnahmen zur Gestaltung needs-unterstützender Arbeits- und Lernumwelten, die auch die Selbststeuerungskompetenzen der Lehrpersonen fokussieren, sollten vermehrt angeboten werden (vgl. Reeve & Cheon, 2021). Solche Maßnahmen beinhalten idealerweise auch den Erwerb von Kompetenzen zur Nutzung vorhandener Autonomiespielräume und Möglichkeiten der kooperativen Kompetenzentwicklung für Lehrpersonen.
- Es empfiehlt sich, bereits im Lehramtsstudium nicht nur die Relevanz der BPNS für Lehrpersonen und Schüler*innen zu thematisieren, sondern es angehenden Lehrpersonen auch zu ermöglichen, Gestaltungskompetenzen im Sinne der BPNS zu erwerben. Dies kann nur dann gut gelingen, wenn die Hochschulen sowie die Schulpraktika selbst Orte der BPNS sind und die Lehrenden bzw. Mentor*innen als relevante Rollenvorbilder im Sinne autonomer Motivation und BPNS agieren.

Insgesamt scheint es auf allen Ebenen des Bildungssystems nötig zu sein, deutlich konsequenter als bisher die Befriedigung der Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit aller Beteiligten zu unterstützen und ein kontrollierendes, kompetitives und druckerzeugendes Lehr-, Lern- und Arbeitsklima zu vermeiden. Dazu reicht es nicht aus, »just tinkering around the edges« (kosmetische Korrekturen vorzunehmen) (Ryan et al., 2023, S. 605); vielmehr bedarf es tiefgreifender, nachhaltiger und ambitionierter Interventionen im Sinne der BPNS, um den Lebensraum Schule als förderliches und gesundes Entwicklungsmilieu für alle zu gestalten.

Literatur

- Abós, Á., Haerens, L., Sevil, J., Aelterman, N., & García-González, L. (2018). Teachers' motivation in relation to their psychological functioning and interpersonal style. *Teaching and Teacher Education*, 74, 21–34. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.010>
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R. J., & Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 497–521. <https://doi.org/10.1037/edu0000293>
- Andreitz, I. (2018). Motivation und Lehrer/innen/fortbildung. In D. Martinek, F. Hofmann & F. H. Müller (Hrsg.), *Motivierte Lehrperson werden und bleiben* (S. 123–155). Waxmann.
- Andreitz, I., Müller, F. H., & Wieser, M. (2017). Die Bedeutung der Motivation für Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften. In I. Kreis & D. Unterköfler-Klatzer (Hrsg.), *Fortbildung Kompakt* (S. 103–118). Studienverlag.

- Ahn, I., Chiu, M. M., & Patrick, H. (2021). Connecting teacher and student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 64, 101950. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101950>
- Alfayez, A. A., Noman, M., Alqahtani, A. S., Altuwaijri, A. I., & Kaur, A. (2021). Principal's learning-centred leadership practices and teacher's wellbeing. *Educational Studies*, 50(4), 448–466. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1960150>
- Arefian, M. H. (2023). Motivating teachers to reflect in a professional community of practice through collaborative action research. *International Journal of Educational Reform*. <https://doi.org/10.1177/10567879231217457>
- Bieg, S., Backes, S., & Mittag, W. (2011). The role of autonomous motivation for teaching, teachers' care and autonomy support in students' self-determined motivation. *Journal of Educational research Online*, 3(1), 122–140.
- Bieg, S., Thomas, A. E., Spreitzer, C., & Müller, F. H. (2024). Exploring the complexity of introjected regulation in Self-Determination Theory. *International Journal of Teaching and Learning Science*, 15. <https://doi.org/10.47991/2024/IJTLS-125>
- Casely-Hayford, J. (2024). »Should I stay or should I go?« Teachers motivation to stay at their workplace. Dissertation, Karolinska Institutet.
- Cheon, S. H., Reeve, J., Marsh, H. W., & Song, Y.-G. (2022). Intervention-enabled autonomy-supportive teaching improves the PE classroom climate to reduce antisocial behavior. *Psychology of Sport and Exercise*, 60, 102174. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2022.102174>
- Cheon, S. H., Reeve, J., Yu, T. H., & Jang, H. R. (2014). The teacher benefits from giving autonomy support during physical education instruction. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 36(4), 331–346. <https://doi.org/10.1123/jsep.2013-0231>
- Collie, R. J. (2023). Teachers' work motivation: Examining perceived leadership practices and salient outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 135, 104348. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104348>
- de Charms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. Academic Press.
- Deci, E. L., Olafsen, A. H., & Ryan, R. M. (2017). Self-Determination Theory in Work Organizations: The State of a Science, *Annual Review of Organization Psychology and Organizational Behavior*, 4(1), 19–43. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108>
- Evelein, F., Korthagen, F., & Brekelmans, M. (2008). Fulfillment of the basic psychological needs of student teachers during their first teaching experiences. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1137–1148. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.09.001>
- Fernet, C., Senecal, C., Guay, F., Marsh, H., & Dowson, M. (2008). The Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment*, 16(2), 256–279. <https://doi.org/10.1177/1069072707305764>
- Firestone, W. A. (2014). Teacher evaluation policy and conflicting theories of motivation. *Educational Researcher*, 43, 100–107. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X14521864>
- Franco, E., Coterón, J., Gómez, V., & Spray, C. M. (2021). A person-centred approach to understanding dark-side antecedents and students' outcomes associated

- with physical education teachers' motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 57, 102021. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2021.102021>
- Howard, J. L., Gagné, M., & Bureau, J. S. (2017). Testing a continuum structure of self-determined motivation: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 143(12), 1346–1377. <https://doi.org/10.1037/bul0000125>
- Jansen in de Wal, J., den Brok, P. J., Hooijer, J. G., Martens, R. L., & van den Beemt, A. (2014). Teachers' engagement in professional learning: Exploring motivational profiles. *Learning and Individual Differences*, 36, 27–36. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.08.001>
- Keller, J. M., Martinek, D., Kipman, U., & Hofmann, F. (2018). Selbststeuerungskompetenzen bei Lehramtsstudierenden. In D. Martinek, F. Hofmann & F. H. Müller (Hrsg.), *Motivierte Lehrperson werden und bleiben* (S. 61–79). Waxmann.
- Klassen, R. M., Perry, N. E., & Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 150–165. doi:10.1037/a0026253
- Klassen, R. M., & Tze, V. M. C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59–76. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>
- Koestner, R., & Levine, S. L. (2023). Causality orientations theory: SDT's forgotten mini-theory. In R. M. Ryan (Hrsg.), *The Oxford handbook of Self-Determination Theory* (S. 124–138). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197600047.013.6>
- Kowalski, M. J., & Johnson, M. T. (2024). Enhancing novice teacher motivation through professional conferences. *Teachers and Teaching*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/13540602.2024.2320161>
- Lam, S., Cheng, R. W., & Choy, H. C. (2010). School support and teacher motivation to implement project-based learning. *Learning and Instruction*, 20(6), 487–497. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.07.003>
- Legault, L., Green-Demers, I., & Pelletier, L. G. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? *Journal of Educational Psychology*, 98, 567–582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.567>
- Martinek, D. (2012). Autonomie und Druck im Lehrberuf. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2, 23–40. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0025-5>
- Martinek, D., Hofmann, F., & Müller, F. H. (Hrsg.). (2018). *Motivierte Lehrperson werden und bleiben*. Waxmann.
- Maxwell, A., & Riley, P. (2017). Emotional demands, emotional labour and occupational outcomes in school principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(3), 484–502. <https://doi.org/10.1177/1741143215607878>
- Mayr, J. (1998). Die »Lehrer-Interessen-Skalen« (LIS). Ein Instrument für Forschung und Laufbahnberatung. In J. Abel & Ch. Tarnai (Hrsg.), *Pädagogisch-psychologische Interessenforschung in Studium und Beruf* (S. 111–125). Waxmann.
- Mayr, J. (2014). Der Persönlichkeitsansatz in der Forschung zum Lehrberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S. 189–215). Waxmann.
- Müller, F. H., & Hanfstingl, B. (2018). Lehrertypen: Selbststeuerung, Motivation und Arbeitsbedingungen von Lehrerinnen und Lehrern. In D. Martinek, F. Hofmann

- & F. H. Müller (Hrsg.), *Motivierte Lehrperson werden und bleiben* (S. 157–180). Waxmann.
- Müller, F. H., Hanfstingl, B., & Andreitz, I. (2009). Bedingungen und Auswirkungen selbstbestimmter Lehrermotivation. *Erziehung und Unterricht*, 159(1/2), 142–152.
- Nieskens, B. (2016). Der Arbeitsplatz Schule. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin – Ein Studienbuch* (S. 33–48). Waxmann.
- Nuttin, J. (1984). *Motivation, planning, and action: A relational theory of behavior dynamics*. Leuven University Press.
- Pelletier, L. G., & Rocchi, M. (2023). Organismic Integration Theory. A theory of regulatory styles, internalization, integration, and human functioning in society. In R. M. Ryan (Hrsg.), *The Oxford handbook of Self-Determination Theory* (S. 53–83). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197600047.013.4>
- Pelletier, L. G., & Sharp, E. C. (2009). Administrative pressures and teachers' interpersonal behaviour in the classroom. *Theory and Research in Education*, 7(2), 174–183. <https://doi.org/10.1177/1477878509104322>
- Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 186–196. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.1.186>
- Radel, R., Sarrazin, P., Legrain, P., & Wild, T. C. (2010). Social contagion of motivation between teacher and student. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 577–587. <https://doi.org/10.1037/a0019051>
- Reeve, J., & Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist*, 56(1), 54–77. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1862657>
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761–774. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.761>
- Ryan, R. M. (Hrsg.). (2023). *The Oxford handbook of self-determination theory*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197600047.001.0001>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory*. The Guilford Press.
- Ryan, R. M., Kuhl, J., & Deci, E. L. (1997). Nature and autonomy: An organizational view of social and neurobiological aspects of self-regulation in behavior and development. *Development and Psychopathology*, 9, 701–728. <https://doi.org/10.1017/s0954579497001405>
- Ryan, R. M., Reeve, J. M., Kaplan, H., Matos, L., & Sung, H. C. (2023). Education as flourishing: self-determination theory in schools as they are and as they might be. In R. M. Ryan (Hrsg.), *The Oxford handbook of Self-Determination Theory* (S. 591–637). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197600047.013.60>
- Ryan, R. M., & Vansteenkiste, M. (2023). Self-Determination Theory: Metatheory, Methods, and Meaning. In R. M. Ryan (Hrsg.), *The Oxford handbook of Self-De-*

- termination Theory* (S. 3–32). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197600047.013.2>
- Schellenbach-Zell, J. (2009). *Motivation und Volition von Lehrkräften in Schulinnovationsprojekten. Dissertation.* Universität Wuppertal.
- Slemp, G. R., Field, J. G., & Cho, A. S. H. (2020). A meta-analysis of autonomous and controlled forms of teacher motivation. *Journal of Vocational Behavior*, 121, 103459. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103459>
- Thomas, A. E., & Andreitz, I. (2021). Entwicklung und Validierung eines Kurzfragebogens zur Erfassung eines motivierenden Unterrichtsstils. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 37(1–2), 100–110. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000304>
- Van den Bergh, L., Soenens, B., Aelterman, N., Cardon, G., Tallir, I. B., & Haerens, L. (2014). Within-person profiles of teachers' motivation to teach. *Psychology of Sport and Exercise*, 15(4), 407–417. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.04.001>
- Vermote, B., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Beyers, W. (2023). Which teachers feel good and adopt a motivating teaching style? The role of teaching identity and motivation to teach. *Studies in Higher Education*, 1–27. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2296565>
- Wild, T. C., Enzle, M. E., & Hawkins, W. L. (1992). Effects of perceived extrinsic versus intrinsic teacher motivation on student reactions to skill acquisition. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18(2), 245–251. <https://doi.org/10.1177/0146167292182017>
- Zou, H., Yao, J., Zhang, Y., & Huang, X. (2024). The influence of teachers' intrinsic motivation on students' intrinsic motivation. *Psychology in the Schools*, 61(1), 272–286. <https://doi.org/10.1002/pits.23050>

Autor*inneninformationen

a.Prof. Dr. Florian H. Müller, Universität Klagenfurt. Forschungsschwerpunkte: Motivationsforschung, Lehrer*innenausbildung, Lehrer*innenfortbildung, MINT-Unterricht.

Prof. Dr. Sonja Bieg, Pädagogische Hochschule Weingarten. Forschungsschwerpunkte: Lehrer*innenhumor, Motivationsforschung, Schüler*innenemotionen.

Priv. Doz. Dr. Almut E. Thomas, Pädagogische Hochschule Kärnten. Forschungsschwerpunkte: Motivationsforschung, Leseförderung, Didaktik der Elementar- und Primarstufe.

Zielorientierungen

Grundlagen, Eigenschaften und Implikationen selbstbezogener Ziele von Lehrkräften

Martin Daumiller

Abstract

Dieses Kapitel thematisiert Ziele von Lehrpersonen und erläutert, wie Ziele einen wesentlichen Aspekt menschlicher Motivation formen und insbesondere selbstbezogene Ziele von Lehrpersonen relevant für gelingende Bildungsprozesse sind. Die Zielorientierungsforschung fußt auf Ansätzen aus den 1980er Jahren und bildet ein umfangreiches und ertragreiches Feld zur motivationalen Beschreibung, Erklärung, Vorhersage und Unterstützung von Lern- und Leistungshandeln. Mitte der 2000er-Jahre wurde diese Forschung auf Lehrpersonen ausgeweitet und hat sich in wenigen Jahren zu einem eigenständigen, relevanten und produktiven Forschungsgebiet entwickelt. Basierend auf einem Überblick der Forschungstraditionen und theoretischen Grundlagen, wird in diesem Kapitel erläutert, welche Ziele von Lehrkräften unterschieden werden sollten und wie sich diese auf ihr Erleben und Verhalten auswirken. Der Beitrag zeigt, wie diese Ziele in komplexen Wechselwirkungen stehen, durch unterschiedliche Gründe energetisiert werden und sich auf das Wohlbefinden, die berufliche Entwicklung und das Unterrichtsverhalten auswirken, was wiederum die Motivation und Leistung der Unterrichteten beeinflusst. Eigenschaften der Ziele und ihrer Verfolgung und sich daraus ergebende Interventionsansätze werden diskutiert und Grundlagen und Implikationen für weitergehende Zielforschung dargestellt. Der Beitrag verdeutlicht die Bedeutung einer differenzierten Betrachtung von Lehrkräftezielen für Forschung und Praxis und macht deutlich, wie die Zielorientierungsforschung zu Lehrpersonen auch über diese spezifische Population hinaus beiträgt, systematisch Prozesse und Konsequenzen menschlichen Zielstrebens weiter zu kartieren.

1. Einleitung

In unserem beruflichen und privaten Leben spielen Ziele eine zentrale Rolle. Unbewusst oder bewusst, in großen Entscheidungen oder alltäglichen Handlungen – unsere Ziele lenken uns; sie formen unsere Motivation und bestimmen so, wie wir Herausforderungen und Erfolge wahrnehmen, uns orientieren und verhalten. Ziele sind entsprechend wesentlich für die Definition und Konzeptualisierung menschlicher Motivation (eine aktivierende Ausrichtung des mo-

mentanen Lebensvollzugs auf positiv bewertete Zielzustände; Rheinberg et al., 2000). Im Kontext der Literatur zur Lern- und Leistungsmotivation ist die Zielorientierungsforschung ein prominenter Ansatz zur Beschreibung, Erklärung, Vorhersage und Unterstützung von Lern- und Leistungshandeln.¹

Auch Lehrkräfte sind in ihrer täglichen Arbeit von Zielen geleitet. Sie betreten Schule und Unterricht nicht nur mit spezifischen Unterrichtszielen, sondern auch mit einer Vielzahl an Erwartungen und Vorstellungen. Diese richten sich nicht nur auf die Lernenden, sondern auch auf sich selbst. Der Lehrberuf (inkl. Lehramtsstudium/-ausbildung) ist schließlich eine leistungsthematische Umgebung (Dickhäuser et al., 2007); Lehrkräfte haben darin facettenreiche Lern- und Leistungsanforderungen, eingebettet in ihr tägliches und langfristiges Handeln in diversen sozialen Leistungskontexten, in denen ihre Kompetenz sichtbar und bewertet wird (Lehrerkollegium, Elternschaft, Schülerschaft). Demnach gilt Schule nicht nur für Schüler*innen sondern auch für Lehrkräfte als »achievement arena« (Butler, 2007; S. 242) – ein Ort, an dem die meisten ihren Beruf erfolgreich ausüben wollen, sich jedoch darin unterscheiden, welche Ziele sie für ihre Schüler*innen und für sich selbst verfolgen.

Da der Lehrberuf von komplexen Tätigkeiten mit wenig externer Strukturierung und viel erforderlicher Selbststeuerung geprägt ist, kommt Zielen eine wesentliche Rolle zu. In Rahmenmodellen zur (Lehrkraft-)Motivation bilden Ziele einen zentralen Aspekt auf der Wert-Seite der Motivation (siehe Daumiller, 2018a). Diese leiten nicht nur zielgerichtetes Handeln; sie strukturieren auch den Einsatz von Wissen und Fähigkeiten, prägen das berufliche Selbstverständnis, formen Interaktionen mit Kolleg*innen und Schüler*innen und bilden einen Maßstab zur Beurteilung und Anpassung eigener Handlungen. Dies wiederum geht damit einher, wie Lehrkräfte Erfolg definieren, welche Rückschlüsse sie aus Fehlern ziehen und inwiefern sie bereit sind, sich selbst weiterzuentwickeln.

Der Fokus der bisherigen Forschung zu Motivation im allgemeinen und Zielen im Speziellen lag im Bereich der Bildungspsychologie lange Zeit auf Schüler*innen und Studierenden. Erst Mitte der 2000er-Jahre wurde diese Forschung durch Pionierarbeiten von Butler (2007) und weiteren (u. a. Dickhäuser et al., 2007; Papaioannou & Christodoulidis, 2007) auf Lehrpersonen erweitert, die als zentrale Akteure im Bildungsprozess erkannt wurden – insb. im Rahmen der

1 Auch jenseits der Lern- und Leistungsmotivationsforschung werden Ziele untersucht. Im Vergleich zu anderen Ansätzen wie der Zielsetzungstheorie (Locke & Latham, 1990), die sich mit der leistungssteigernden Wirkung spezifischer, herausfordernder und klar formulierter Ziele befasst, oder der Theorie der Handlungsregulation (Gollwitzer, 1996), die kognitive Steuerungsprozesse von Zielverfolgung analysiert, konzentriert sich die Zielorientierungsforschung auf Präferenzen für bestimmte Zielinhalte – insbesondere lern- und leistungsthematische Ziele. Die Untersuchung von Zielinhalten erwies sich zudem auch außerhalb von Bildungskontexten als aufschlussreich, etwa im Rahmen von personal projects (Little, 1983) und current concerns (Klinger, 1987).

Debatte zur Professionalität und Professionalisierung von Lehrkräften (Baumert & Kunter, 2013; Blömeke et al., 2015). Wesentlich ist dabei auch die Einordnung motivationaler Orientierungen als Komponente professionellen Handelns, neben fachlichen und didaktischen Kompetenzen und der Selbstregulation (z. B. Baumert & Kunter, 2013).

Lehrkräfte sind mehr als nur Vermittler von Wissen – sie sind Vorbilder, Motivatoren und Unterstützer*innen – und ihr Erleben und Handeln im und um den Unterricht herum hängt systematisch mit ihren Zielen zusammen. Bisherige Forschungsergebnisse zur Motivation von Schülerinnen und Schülern lassen sich allerdings nur eingeschränkt auf Lehrkräfte übertragen, da diese in einer anderen Rollen- und Verantwortungsstruktur agieren, mit einem häufig hohen Ausmaß an Verantwortung und Autonomie. Gleichzeitig bietet diese Population mit ihren vielseitigen und facettenreichen Lern- und Leistungsaffordanzen auch einen besonders fruchtbaren Boden für grundlagenbezogene Motivationsforschung – etwa zur Kontextspezifität motivationaler Prozesse durch Nutzung natürlicher Variabilität hinsichtlich verschiedener Unterrichtsstunden, Unterrichtsfächer und Klassen. In eineinhalb Dekaden hat sich die Zielorientierungsforschung zu Lehrkräften somit zu einem eigenständigen, relevanten und produktiven Forschungsgebiet entwickelt (Han & Gao, 2023). Dieses Kapitel zeigt diese Entwicklungen auf und stellt zentrale theoretische Konzepte und empirische Erkenntnisse zu den Zielorientierungen von Lehrkräften entlang einschlägiger Forschungsrichtungen vor.

2. Historische Entwicklung und theoretische Grundlagen

Die Zielorientierungsforschung folgt einem sozial-kognitiven Ansatz und fußt auf den Forschungsinteressen ähnlich gesinnter Wissenschaftler*innen in den 1980er Jahren zur Frage, warum sich Schüler*innen in ihren Lernmustern unterscheiden und Herausforderungen und Rückschläge unterschiedlich angehen (Ames, 1992; Covington & Omelich, 1984; Dweck, 1986; Maehr, 1984; Nicholls, 1984). Hierzu betrachteten sie Unterschiede in motivationalen Orientierungen. Forschungen zur Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts (Nicholls), zu unterschiedlichen Reaktionen auf Misserfolge (Dweck) und zu Anreizstrukturen (Ames) führten zur Erkenntnis, dass diese unterschiedlichen motivationalen Orientierungen als die von den Lernenden wahrgenommenen Zwecke von Lern- und Leistungshandlungen beschrieben werden können. Diese Pionierarbeiten machten deutlich, dass Lernende Erfolg auf verschiedene Weise definieren und dass es verschiedene Wege gibt, hoch motiviert zu sein – also Unterschiede in der Qualität der Motivation vorliegen: in Form der Zielorientierungen. Diese Perspektive erwies sich als besonders aufschlussreich, um über Persönlichkeits-

eigenschaften oder die Quantität der Motivation hinaus Unterschiede im Lernen und in der Leistung zu erklären.

Seitdem hat sich die Zielorientierungsforschung erheblich weiterentwickelt. Verschiedene Zielmodelle wurden vorgeschlagen und verfeinert; umfangreiches Wissen über Merkmale, Voraussetzungen und Konsequenzen der Zielverfolgung gewonnen. Dabei zeigte sich, dass Ziele maßgeblich zum Verständnis und zur Unterstützung effektiver Lern- und Lehrprozesse beitragen. Hierbei waren mehrere, parallel entwickelte Ansätze beteiligt, sodass nicht allgemein von »einer« Zielorientierungstheorie gesprochen werden kann.

In den 1990er Jahren wurden Zielorientierungen nach einer konzeptionellen Integration der ursprünglichen Ansätze (Ames & Archer, 1988) typischerweise als umfassende Systeme von Überzeugungen und Gefühlen zu Fähigkeiten, Anstrengung, Fehlern und Feedback charakterisiert (Ames, 1992; Kaplan & Maehr, 2007; Pintrich, 2000). Sie umfassten somit sowohl Maßstäbe zur Bestimmung von Erfolg, die hinter den Zielen liegenden Gründe und andere lernerfahrungsbezogene Aspekte (wie Attributionen, Fähigkeitstheorien und Emotionen). So eine umfassende Definition, treffend als »goal orientations« bezeichnet, beeinträchtigt die konzeptionelle Klarheit und erschwert die Unterscheidung zwischen Ursachen und Konsequenzen der Zielverfolgung. Elliot und Kollegen schlugen daher vor, den Fokus auf die selbstbezogenen Ziele selbst zu verengen (Elliot, 2005; Elliot & Thrash, 2001). Damit gemeint sind kognitive Repräsentationen lern- und leistungsthematischer Handlungsfolgen, die mehr oder weniger bewusst zustande kommen und sich auf zukünftige, angestrebte, selbstbezogene Zustände beziehen (Daumiller, 2023). Diese Präzisierung ging mit einem sprachlichen Übergang von »goal orientations« zu »achievement goals« einher. Auch im Deutschen ist Vorsicht geboten: Der Begriff »Zielorientierung« suggeriert neben der Vermittlung eines eher dispositionellen und auf zugrunde liegenden Handlungsgründen fokussierenden Charakters, dass meist nur eine Art von Ziel verfolgt wird, obwohl aktuelle Forschung davon ausgeht, dass Menschen gleichzeitig mehrere Ziele verfolgen (siehe Kapitel 5). Es empfiehlt sich daher, von Präferenzen für *selbstbezogene Ziele* zu sprechen (Daumiller, 2018b). Dies grenzt das Konstrukt zudem von Zielen ab, die sich nicht direkt auf die eigene Person beziehen, wie etwa didaktische Lehrziele – eine gerade bei Forschungsarbeiten zu Lehrkräften wichtige und oftmals notwendige sprachliche Abgrenzung.

Der Fokus auf selbstbezogene Ziele half, das Forschungsfeld zu vereinheitlichen, löste aber nicht alle Definitionsprobleme. Es bestehen weiterhin unterschiedliche Perspektiven und Differenzierungsgrade in Bezug auf selbstbezogene Ziele, mit Auswirkungen auf deren Operationalisierung und die Interpretation empirischer Befunde (siehe Daumiller, 2023). Mitunter liegt dies daran, dass ein Ziel nicht nur ein abstraktes, isoliertes Konstrukt ist, sondern eng mit dahinterliegenden Gründen (»reasons«) verwoben ist. Diese energetisieren das Verhalten, während die Ziele (»aims«) als Maßstäbe fungieren, die das Verhalten in eine

spezifische Richtung lenken. In der Forschung werden selbstbezogene Ziele oft als reasons, aims oder einer Kombination aus beidem verstanden und gemessen (Elliot & Hulleman, 2017; Korn et al., 2019). Für konzeptionelle Klarheit sollten diese Verständnisse explizit gemacht und die empirischen Messungen darauf abgestimmt werden. Ziele und Gründe erfüllen unterschiedliche Funktionen für Kognition und Verhalten und sollten daher als separate Konstrukte betrachtet werden.

Mit verschiedenen Begriffen und leicht abweichenden Messinstrumenten fand die Zielorientierungsforschung erfolgreich Anwendung in Bereichen wie Schule, Beruf und Sport (Bross et al., 2024; Hulleman et al., 2010; Payne et al., 2007). Wie in der allgemeinen Zielorientierungsforschung gibt in der Lehrkräfteforschung unterschiedliche Perspektiven, die den Zugang zum Forschungsfeld erschweren und die Frage aufwerfen, welche Ziele nun genau unterschieden werden sollten.

3. Welche Arten von Zielen lassen sich unterscheiden?

In der Zielorientierungsforschung werden zwei grundlegende Ziele mit verschiedenen Definitionen von und Sichtweisen auf Kompetenz unterschieden (siehe Abb. 1): Masterziele (auch als Lern- oder Kompetenzziele bezeichnet; engl. mastery goals, learning goals, task goals) zielen auf die Erfüllung von Aufgabenanforderungen und die Entwicklung persönlicher Kompetenzen ab, während Performanzziele (auch als Leistungsziele bekannt; engl. performance goals, ability goals, ego goals) auf die eigene Leistung im Vergleich zu und wahrgenommen von anderen fokussieren. Diese beiden Zielarten werden weitergehend hinsichtlich ihrer Valenz unterschieden: in Annäherungsziele (Streben nach positiven Zuständen) und Vermeidungsziele (Vermeidung negativer Zustände; Elliot & Harackiewicz, 1996). Obwohl weitere Ziele bereits früh thematisiert wurden, standen Master- und Performanzziele im Zentrum der Forschung zu Schüler*innen, mitunter aufgrund ihrer einfachen Dualität und der damit verbundenen pädagogischen Frage nach Wettbewerb versus individueller Förderung im Unterricht (Urda & Kaplan, 2020).

Gerade bei Lehrkräften erwies sich die Hinzunahme weiterer Ziele wie Beziehungs- und Arbeitsvermeidungsziele als nützlich, um Unterschiede im Zielstreben und beruflichen Verhalten zu erklären. Zudem gibt es weitergehende relevante inhaltliche Unterscheidungen von Master- und Performanzzielen (zsf. Daumiller, 2023). Dies führte zu einer Vielzahl von Messinstrumenten, die zwischen einem und bis zu zehn Zielarten unterscheiden (Han & Gao, 2023).

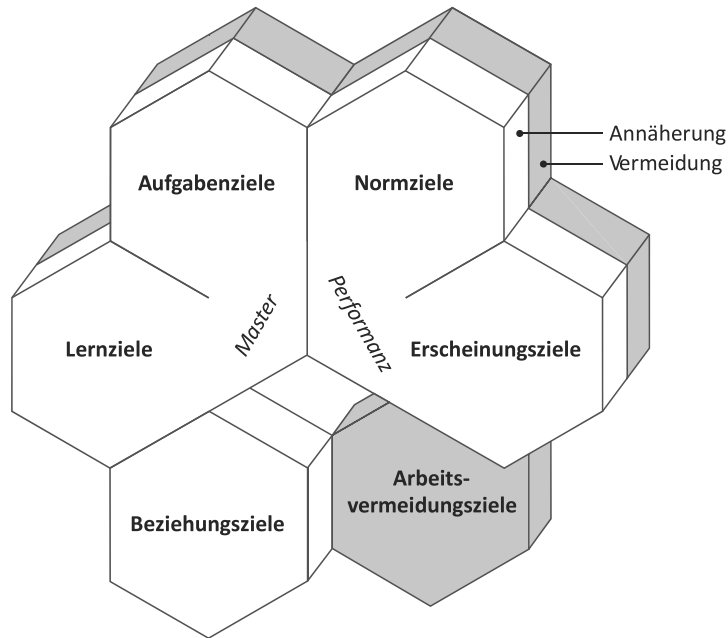


Abbildung 1: Hexagon-Übersichtsmodell (Daumiller et al., 2019). Das Modell beruht auf einer Kombination der Valenzdimension (Annäherung und Vermeidung) mit den inhaltlichen Facetten von Master- und Performanzzielen und Beziehung- und Arbeitsvermeidungszielen als weiteren relevanten Zielen in Lern- und Leistungskontexten

3.1 Masterziele

In der Forschung zu Lehrkräften wurden Masterziele meist als Annäherungsziele hinsichtlich beruflicher Kompetenzentwicklung aufgefasst und als »Lernziele« bezeichnet². Daneben sind jedoch weitere Unterscheidungen zu berücksichtigen.

Ein *Annäherungs-Masterziel* beschreibt das Streben einer Lehrkraft, berufliche Aufgaben korrekt zu erfüllen und eigene Kompetenzen auszubauen, etwa durch neue Unterrichtsmethoden oder Fortbildungen. Ein *Vermeidungs-Masterziel* fokussiert darauf, Fehler zu vermeiden und bereits erworbene Kompetenzen zu bewahren (Daumiller et al., 2019; Mascret et al., 2017). Während Vermeidungs-Masterziele bei Schüler*innen und Studierenden nur wenig untersucht

² Die übergeordnete Zielklasse der Masterziele umfasst mehrere inhaltliche Ausrichtungen, die über die eigene Kompetenzentwicklung hinausgehen (Daumiller & Zarrinabadi, 2021). Da deutschsprachige Übersetzungen des englischen mastery-Begriffs (z. B. Bewältigung, Meisterschaft, Beherrschung) potenziell irreführende Konnotationen aufweisen – etwa im Zusammenhang mit Copingstrategien oder Machtstreben – erscheint der neutrale, breitere und am Original orientierte Begriff »Masterziele« als geeignete Wahl (vgl. Daumiller, 2018b).

und empirisch unterstützt wurden (Hulleman et al., 2010), gibt es Hinweise, dass sie bei älteren Personen salienter und relevanter sind – etwa bei Personen gegen Ende ihrer Karriere, die einen Kompetenzrückgang bemerken (Daumiller, Rinas, et al., 2022; Senko & Freund, 2015). Da dies auch auf Lehrkräfte zutreffen kann, erscheint es durchaus sinnvoll, diesen Zielen weiter nachzugehen, gerade um Unterschiede in der Lernmotivation am Karriereende besser zu verstehen und so weitere Hinweise auf die mögliche Relevanz dieser Zielklasse zu erlangen.

Neben der Valenz lassen sich Masterziele inhaltlich in Aufgabenziele und Lernziele unterteilen. *Aufgabenziele* beziehen sich auf das Erfüllen von Aufgabenanforderungen und das Vermeiden von Fehlern (Elliot et al., 2011), während *Lernziele* auf persönliches Wachstum, insbesondere die Entwicklung von Fähigkeiten und Wissen, abzielen (Grant & Dweck, 2003). Diese Kompetenzerweiterung umfasst pädagogisches, fachliches und fachdidaktisches Wissen (Nitsche et al., 2011). Lernziele orientieren sich dabei an intrapersonalen Standards, bei denen Fortschritt anhand früherer Leistungen oder des eigenen Potenzials gemessen wird, während Aufgabenziele sich an absoluten Standards der Aufgabe orientieren (Elliot et al., 2011). So dürften Aufgabenziele etwa intrinsische Motivation und Eintauchen in die Aufgabe fördern, während Lernziele vermehrt zu Durchhaltevermögen und Begeisterung durch optimale Herausforderungen führen (Elliot & Hulleman, 2017). Aufgabenziele erfordern weniger kognitive Verarbeitung, da die Anforderungen klar definiert sind, während selbstbezogene Standards höhere kognitive Anforderungen stellen. Diese Unterschiede sind in der Forschung zu Lehrkräften gut dokumentiert: Lernziele hängen darin vor allem mit der Quantität und Qualität des beruflichen Lernens zusammen, während Aufgabenziele stärker mit emotionalen Erfahrungen und Unterrichtsqualität verknüpft sind (Daumiller & Dresel, 2023; Daumiller, Janke, et al., 2022; Mascaret et al., 2017).

3.2 Performanzziele

Annäherungs-Performanzziele beschreiben das Bestreben, besser als andere zu sein und einen guten Eindruck bei anderen zu hinterlassen. *Vermeidungs-Performanzziele* zielen hingegen darauf ab, nicht schlechter als andere zu erscheinen und Defizite zu verbergen.

Performanzziele können inhaltlich weiter in *Normziele* (z. B. besser als andere sein) und *Erscheinungsziele* (z. B. einen guten Eindruck machen, unabhängig von tatsächlicher Kompetenz) unterteilt werden (z. B. Hulleman et al., 2010). Bei Lehrkräften umfassen Erscheinungsziele ihre Wahrnehmung durch Schüler*innen, Kolleg*innen und die Schulleitung (Nitsche et al., 2011). Dass Erscheinungs- und Normziele unterschiedliche psychologische Prozesse bahnen können, wird gerade in der Forschung zu Lehrpersonen deutlich. Bei Hochschuldozierenden fanden Daumiller et al. (2019, 2022) etwa, dass Erschei-

nungsziele, im Gegensatz zu Normzielen, vor allem (selbst- und fremdeingeschätzte) Lehrleistung prädictierten (positive Effekte bei Annäherungs-, negative bei Vermeidungszielen). Normziele standen stärker mit dem Belastungserleben im Zusammenhang. Ferner gibt es Hinweise, dass Erscheinungsziele für die Lehre mit Lehrleistung im Zusammenhang stehen, hinsichtlich der Forschungstätigkeit der gleichen Personen aber Normziele für Forschungsleistung relevant sind (Daumiller & Dresel, 2023). Dies spricht dafür, dass Erscheinungs- und Normziele nicht nur in ihrer Effektivität variieren, sondern auch unterschiedliche psychologische Prozesse anstoßen, die je nach Kontext sichtbar werden.

3.3 Weitere Ziele

Gerade in der Lehrkräfte-Zielorientierungsforschung wurden auch weitere Ziele untersucht, deren Ursachen und Auswirkungen allgemein noch wenig erforscht sind (vgl. King & McInerney, 2014). Diese Zielklassen gehen über ein kompetenzbezogenes Verständnis hinaus – etwa definieren Personen mit starken Arbeitsvermeidungszielen »Erfolg« über minimalen Aufwand statt über Kompetenz.

Arbeitsvermeidungsziele zielen darauf ab, den Tag mit minimalem Aufwand zu bewältigen (Duda & Nicholls, 1992). Solche Ziele sind in Leistungskontexten mit vielen konkurrierenden Aufgaben häufig und nützlich, um ungesunde Motivationsdynamiken wie Disengagement oder Einflüsse auf das Wohlbefinden zu erklären (King & McInerney, 2014). Bei Schüler*innen resultieren sie oft aus Langeweile oder Desinteresse, während sie bei Lehrkräften durch die Notwendigkeit, Prioritäten zu setzen, entstehen können (Butler, 2007).

Beziehungsziele zielen darauf ab, enge und fürsorgliche Beziehungen aufzubauen (Butler, 2012; Butler & Shibaz, 2014). Lern- und Leistungskontexte wie die Schule sind oft auch soziale Kontexte und ähnlich wie bei der akademischen Kompetenz können Ziele auch auf sozialer Kompetenz basieren (Bardach et al., 2022). Während sich verschiedene soziale Ziele unterscheiden lassen, bilden Beziehungsziele eine übergeordnete Kategorie, die aufgrund der zwischenmenschlichen Natur des Unterrichtens hochrelevant für Lehrkräfte sind.

Zusammenfassend lässt sich eine Vielzahl selbstbezogener Ziele theoretisch unterscheiden, in der Praxis wird jedoch oft eine Auswahl oder Aggregation betrachtet. Die im Hexagon-Modell auseinandergehaltenen Ziele sind theoretisch fundiert, werden in Interviews von Lehrpersonen offen artikuliert, sind faktoranalytisch trennbar und nachweislich hilfreich, um das facettenreiche Zielstreben von Lehrpersonen abzubilden und mehr Variation in ihrem Erleben und Verhalten zu erklären (zsf. Daumiller, 2023). Das bedeutet aber nicht, dass stets alle Ziele erfasst werden müssen; vielmehr sollte ihre Definition und Messung transparent sein. Forschende sollten je nach Anliegen und Kontext bewusst entscheiden, welche Zielarten bzw. Facetten erfasst werden (Mascret et al., 2017).

Gepaart mit einer präzisen Bezeichnung und theoretischen Einordnung hilft dies auch über die Population der Lehrpersonen hinaus, systematisch die Prozesse und Konsequenzen menschlichen Zielstrebens weiter zu kartieren.

4. Wie relevant sind diese Ziele?

Zahlreiche Studien belegen, dass selbstbezogene Ziele von Lehrkräften eng mit ihrem Wohlbefinden, ihrem beruflichen Lernverhalten und ihrem Unterrichtshandeln verknüpft sind. Ein systematischer, 22 Länder umfassender Review aus dem Jahr 2021 identifizierte über 74 peer-reviewte Artikel zu den Zielorientierungen von Lehrpersonen (Han & Gao, 2023). Die meisten Untersuchungen ($n = 44$) umfassten Grund- und Sekundarschullehrkräfte (inkl. Studium, Referendariat, Praktika). Weitere Studien untersuchten Lehrpersonen an Hochschulen ($n = 23$), während bislang nur wenige Arbeiten zu Lehrkräften in Kindergärten oder Berufsschulen existieren.

Zusammengefasst zeigen diese Studien, dass selbstbezogene Ziele ein geeignetes Konzept zur Beschreibung der Motivation von Lehrkräften sowie zur Analyse ihres beruflichen Erlebens und Verhaltens sind. Untersucht wurden persönliche und kontextuelle Einflussfaktoren sowie deren Konsequenzen (zsf. Han & Gao, 2023). Persönliche Faktoren umfassen demografische Merkmale und Persönlichkeitsmerkmale (z. B. Gewissenhaftigkeit, Offenheit) sowie motivationale Voraussetzungen wie Mindsets und Selbstüberzeugungen (z. B. Lüftenegger & Muth, 2024). Kontextfaktoren betreffen Schulklima, Autonomie, Aufgabenverteilung, Führungsunterstützung und Einbindung in die Schulgemeinschaft (z. B. Dickhäuser et al., 2021). Die untersuchten Konsequenzen³ lassen sich in drei Hauptkategorien einteilen: Wohlbefinden und Selbstregulation, berufliches Lernen und Unterrichtshandeln.

Wohlbefinden und Selbstregulation: Gerade Vermeidungsperformanzziele scheinen ein Risikofaktor für das Wohlbefinden von Lehrkräften zu sein. Lehrkräfte, die danach streben, ihre Inkompetenz zu verbergen und im Vergleich zu Kolleg*innen nicht schlechter bewertet zu werden, berichten von geringerer Zufriedenheit, häufigerer Prokrastination und erhöhter Erschöpfung (Übersicht bei Rinas et al., 2023). Annäherungslernziele zeichneten sich demgegenüber als Schutzfaktoren ab: Sie stehen in einem positiven Zusammenhang mit Berufszufriedenheit, adaptiven Bewältigungsstrategien und reduzierter emotionaler Erschöpfung.

Berufliches Lernen: Selbstbezogene Ziele stehen in Zusammenhang mit Unterschieden im beruflichen Lernen, etwa in der Wahrnehmung und Häufigkeit

3 Auch reziproke und wechselseitige Effekte sind indiziert, so etwa hinsichtlich Leistung und Belastungserleben (Daumiller & Dresel, 2023).

des Hilfesuchens, der Anzahl besuchter Fortbildungen, der Lernzeit und den Lernerfolgen sowie dem Engagement während beruflicher Fortbildungskurse (Übersicht bei Daumiller et al., 2024). Lehrkräfte mit starken Vermeidungsperformanz- und Arbeitsvermeidungszielen berichten demgegenüber seltener an Fortbildungen teilzunehmen und sehen das Einholen von Hilfe vermehrt als bedrohlich an.

Unterrichtshandeln und Schüleroutcomes: Bereits Butler (2007) nahm an, dass selbstbezogenen Ziele von Lehrkräften Motivation und Leistung der Schüler*innen beeinflussen, was bisher jedoch wenig systematisch erforscht wurde. Dies dürfte mitunter an komplexen Wirkmechanismen liegen. Lehrkräfte kommunizieren ihre persönlichen Zielorientierungen nur selten explizit. Effekte auf die Schüler*innen ergeben sich somit primär über das unterrichtliche Handeln der Lehrkräfte, das von den Schülerinnen wahrgenommen und interpretiert wird (Daumiller, Fasching, et al., 2022). Lehrkräfte mit Annäherungslernzielen setzen dabei häufiger kognitiv stimulierende Instruktionsstrategien ein, bieten mehr Unterstützung, bewerten individueller und gestalten den Unterricht stärker kompetenzorientiert (Übersicht bei Daumiller et al., 2022). Vermeidungsperformanzziele gehen damit einher, wettbewerbsorientierte Strategien anzuwenden, Leistungen sozial zu bewerten und Schülerfragen zu unterbinden. Da bisherige Forschungsarbeiten meist auf Lehrkraftselbstberichten beruhen, sind ergänzende Schülereinschätzungen unerlässlich. Erste Arbeiten zeigen ein komplexes Befundmuster: Beispielsweise fanden sich negative Zusammenhänge zwischen den Lernzielen von Lehrpersonen und ihrer Gesamtbewertung in studentischen Evaluationen (Daumiller et al., 2021). Interessanterweise zeigte sich dieser Effekt nicht zwischen Lehrkräften mit unterschiedlich stark ausgeprägten Lernzielen, sondern innerhalb einzelner Lehrpersonen: Verfolgte eine Lehrkraft in einer bestimmten Sitzung stärkere Lernziele als üblich, wirkte sich dies statistisch negativ aus. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass Lernziele nicht per se vorteilhaft sind, sondern kontextabhängig betrachtet werden müssen. Zudem ist nicht trivial, dass sich selbstbezogene Ziele – wie der Fokus auf die eigene Kompetenzentwicklung – gleichermaßen auf Schüler*innen und deren Lernfortschritt auswirken. Um diese Mechanismen besser zu verstehen, sind gezielte Forschungsbemühungen erforderlich. Zentral sind zwei Wirkmechanismen: (1) die Instrumentalität von Unterrichtsstrategien für die Zielerreichung und (2) die zielinhärenten Maßstäbe als Grundlage für Erleben und Handeln. Insbesondere schülerbezogene Ziele sowie intendierte Klassenzielstrukturen könnten dabei entscheidende vermittelnde Faktoren sein (Daumiller, Fasching et al., 2022).

Trotz hoher internationaler Forschungsbeteiligung stammen die meisten Studien aus westlichen, wohlhabenden, industrialisierten und demokratischen Bildungssystemen. Während die Effekte von Zielorientierungen auf Leistungsergebnisse weitgehend kulturübergreifend universell sein dürften (Zusho & Clayton, 2011), können selbstbezogene Ziele je nach kulturellem und bildungspezi-

fischem Kontext unterschiedlich verfolgt und wirksam sein (siehe Cheng & Lam, 2013; Daumiller, Janke et al., 2022). Zukünftige Forschung sollte daher verstärkt vielfältige Bildungs- und Kulturräume berücksichtigen.

5. Wie werden selbstbezogene Ziele verfolgt?

Aufbauend auf den theoretischen Grundlagen und Unterscheidungen selbstbezogener Ziele sowie ihrer nomologischen Netze folgt abschließend eine Darstellung relevanter Charakteristika menschlicher Zielverfolgung, einschließlich ihrer Implikationen für die Forschung.

Multiple Zielverfolgung: Es wird angenommen, dass Ziele gleichzeitig und in unterschiedlichem Ausmaß verfolgt werden (Harackiewicz et al., 2002). Es gibt in diesem Zusammenhang Debatten darüber, ob bestimmte Zielkombinationen besonders vorteilhaft sind, wie Annäherungs-Performanzziele in Kombination mit starken Masterzielen. Personenzentrierte Ansätze wie Cluster- oder Latente Profilanalysen ermöglichen es, Subgruppen zu identifizieren, die sich im Zielstreben unterscheiden, und deren Zusammenhänge mit Verhalten zu analysieren (Niemivirta et al., 2019). Einem entsprechenden Ansatz folgend verglichen Daumiller et al. (2023) sechs unterschiedliche Stichproben. Die Ergebnisse sprechen dafür, dass Lehrpersonen in der Tat unterschiedliche Ziele in unterschiedlichem Ausmaß verfolgen und sich hinsichtlich dieser Zielverfolgung zwischen Deutschland und Israel sowie Schulen und Hochschulen relativ konsistent ähnliche Gruppen an Lehrpersonen identifizieren lassen, diese Profile jedoch vor allem sinnvoll zur Beschreibung der Zielverfolgung sind und kaum zur Varianzaufklärung weitergehenden Erlebens und Verhaltens beitragen.

Zielkomplexe: Selbstbezogene Ziele können auch als Zielkomplexe betrachtet werden, um die Zielverfolgung umfassender abzubilden. Ein spezifisches Ziel, wie das Übertreffen anderer, kann auf verschiedenen Gründen beruhen (z. B. Selbstbestätigung oder erwartete Vorteile), und die Kombination von Zielen und Gründen schafft dynamische Interaktionen (Elliot & Thrash, 2001; Urda & Mestas, 2006). Solche Ziel-Grund-Kombinationen (»Ich verfolge [Ziel], WEIL [Grund]«) werden als Zielkomplexe bezeichnet (Sommet & Elliot, 2017). Diese Forschung ist besonders nützlich zur Erforschung der relevanten Gründe, die Dispositionen und situative Faktoren umfassen. Zum Beispiel variiert die Motivationsqualität von Lehrkräften für berufliches Lernen beispielsweise deutlich, je nachdem, ob sie das Ziel verfolgen müssen oder wollen (Daumiller et al., 2024).

Stabilität und Spezifität: Wissen über die Stabilität und Spezifität selbstbezogener Ziele ist entscheidend für eine adäquate Erfassung, Auswahl passender Variablen und eine korrekte Interpretation der Ergebnisse. Selbstbezogene Ziele werden sowohl von stabilen Persönlichkeitsmerkmalen als auch von Kontextfaktoren beeinflusst (z. B. Daumiller et al., 2023; Praetorius et al., 2014): Sie

sind teils stabil, teils über die Zeit hinweg veränderlich (Retest-Korrelationen $r = .40-.70$) und sowohl generalisiert als auch kontextspezifisch (Korrelationen zwischen verschiedenen Fächern und Domänen $r = .41-.79$). Wie Abbildung 2 veranschaulicht, ergeben sich daraus zwei Dimensionen der zeitlichen Stabilität und der Kontextstabilität, die unterschieden werden sollten.

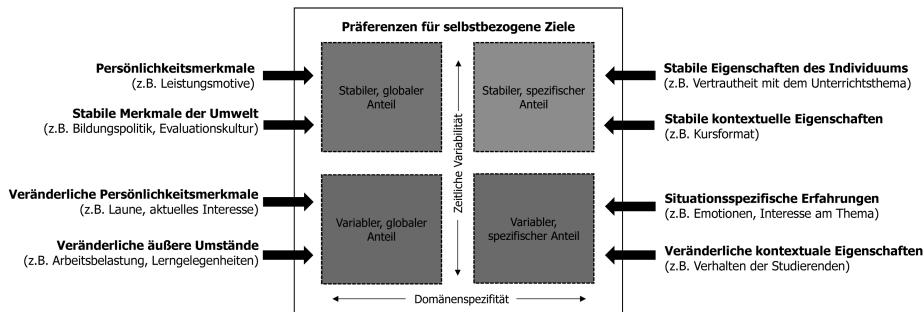


Abbildung 2: Rahmenmodell zur Entflechtung von zeitlicher Variabilität und Kontextspezifität der Zielverfolgung (Daumiller et al., 2023)

Die Stabilitäts- und Spezifitätsbefunde implizieren – zusammen mit empirischen Hinweisen zur experimentellen Manipulierbarkeit selbstbezogener Ziele (Noordzij et al., 2021) und ihrer Einordnung als Motivationsregulationsstrategien (Fryer & Elliot, 2012; Schwinger et al., 2007) – zudem eine prinzipielle Beeinflussbarkeit der Zielverfolgung durch (1) eine direkte, personenzentrierte Beeinflussung oder (2) eine umweltzentrierte Kontextgestaltung. Benning et al. (2019) versuchten beispielsweise, durch einen dreitägigen Workshop die Zielorientierungen von Lehrkräften zu beeinflussen. Lehrkräfte erhielten theoretisches Wissen, das sie in praktischen Phasen mit Unterstützung und Feedback anwendeten und im Rahmen eines Tagebuchansatzes reflektierten. Trotz hohen subjektiven Lernertrags und Nutzens sowie großer Zufriedenheit der Teilnehmenden ließen sich keine signifikanten Veränderungen der Zielorientierungen feststellen. Dies könnte aber auch darauf hindeuten, dass bestehende Zielorientierungen bei Lehrpersonen – einmal ausgeprägt – nicht ohne weiteres verändern lassen (vgl. Nitsche et al., 2017). Weitere Forschung ist daher nötig, um gezielte Zielorientierungstrainings in der Schulpraxis zu entwickeln.

Insbesondere erscheint es daher auch sinnvoll, bereits in der Lehramtsausbildung motivational günstige Grundlagen zu schaffen. Eine gezielte Förderung von Lernzielen und die Etablierung einer Schulkultur, die Vermeidungsperformanz- und Arbeitsvermeidungsziele unwahrscheinlich macht, könnte langfristig zur Entwicklung günstiger motivationaler Muster beitragen (Nitsche et al., 2017). Gleichzeitig sollte die Lehrkräftefortbildung nicht ausschließlich auf die Veränderung individueller Zielorientierungen ausgerichtet sein, sondern auch bereits eine gezielte Kontextgestaltung in den Blick nehmen. Studien zeigen,

dass das Schulklima einen Einfluss auf die Ziele von Lehrkräften haben kann (Dickhäuser et al., 2021), sodass eine nachhaltige Förderung der Motivation durch eine systematische Gestaltung des Lern- und Leistungskontexts möglicherweise effektiver ist als einzelne, kurzfristige Fortbildungsmaßnahmen. Zudem profitieren andere Fortbildungen, wenn sie an den selbstbezogenen Zielen der Lehrkräfte ansetzen (Kellermann et al., 2022). Zusammengefasst spricht dies für einen ganzheitlichen Ansatz auf gesamter Schulebene mit personalisierten Elementen zur Förderung günstiger Zielstrukturen. Zukünftige Forschung sollte untersuchen, inwieweit strukturierte Fördermaßnahmen langfristig wirksam sind und welche Mechanismen insbesondere für die Förderung einer lern- und kompetenzförderlichen Zielstruktur in Schulen entscheidend sind.

6. Fazit

Die Forschung zu Zielorientierungen bietet einen umfassenden Rahmen, um die Motivation von Lehrkräften zu analysieren und deren Auswirkungen auf Wohlbefinden, berufliches Lernen und Unterrichtshandeln nachzuvollziehen. Dabei verfolgen Lehrkräfte in der Regel nicht nur ein einziges Ziel, sondern ein komplexes Geflecht selbstbezogener Zielen, die durch unterschiedliche Gründe angetrieben und in verschiedenen Kontexten unterschiedlich wirksam sind. Diese Ziele lösen vielfältige kognitive und behaviorale Prozesse aus, die nicht nur das Erleben und Handeln der Lehrkräfte, sondern auch das Lernen und die Motivation ihrer Schüler*innen beeinflussen. Ziele sind somit mehr als bloße Wegweiser für Lehrkräfte selbst. Tief eingebettet in ein komplexes Geflecht von Motivation und beruflichem Selbstverständnis lenken sie Bildungsprozesse im und über das Klassenzimmer hinaus.

Literatur

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260–267. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.260>
- Bardach, L., Daumiller, M., & Lüftenegger, M. (2022). Multiple social and academic achievement goals. *The Journal of Experimental Education* 91(4), 655–675. <https://doi.org/10.1080/00220973.2022.2081959>
- Baumert, J., & Kunter, M. (2013). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In I. Gogolin, H. Kuper, H.-H. Krüger & J. Baumert (Hrsg.), *Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 277–337). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00908-3_13

- Benning, K., Daumiller, M., Praetorius, A.-K., Lenske, G., Dickhäuser, O., & Dresel, M. (2019). Evaluation eines Interventionsansatzes zur Verbesserung von Motivation. *Unterrichtswissenschaft*, 47, 313–335. <https://doi.org/10.1007/s42010-018-0025-9>
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R. J. (2015). Beyond dichotomies. *Zeitschrift für Psychologie*, 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Bross, T., Nett, U. E., & Daumiller, M. (2024). Interrelations among achievement goals and achievement emotions. *Educational Psychology Review*, 36(3), 98. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09931-9>
- Butler, R. (2007). Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help seeking. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 241–252. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.241>
- Butler, R. (2012). Striving to connect. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 726–742. <https://doi.org/10.1037/a0028613>
- Butler, R., & Shibaz, L. (2014). Striving to connect and striving to learn. *International Journal of Educational Research*, 65, 41–53. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.09.006>
- Cheng, R. W.-y., & Lam, S.-f. (2013). The interaction between social goals and self-construal on achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 38(2), 136–148. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.01.001>
- Covington, M. V., & Omelich, C. L. (1984). Task-oriented versus competitive learning structures. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1038–1050. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.6.1038>
- Daumiller, M. (2018a). Motivation von Lehrkräften. In S. Bieg & R. Grassinger (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online* (S. 1–31). Beltz Juventa. <https://doi.org/10.3262/EE021180403>
- Daumiller, M. (2018b). *Motivation von Wissenschaftlern in Lehre und Forschung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21182-0>
- Daumiller, M. (2023). Achievement goals. In G. Hagenauer, R. Lazarides & H. Järvenoja (Hrsg.), *Motivation and emotion in learning and teaching across educational contexts* (S. 35–53). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003303473-4>
- Daumiller, M., Butler, R., & Dresel, M. (2024). *Delineating mastery goal complexes in teacher professional learning*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/a9npv>
- Daumiller, M., Dickhäuser, O., & Dresel, M. (2019). University instructors' achievement goals for teaching. *Journal of Educational Psychology*, 111(1), 131–148. <https://doi.org/10.1037/edu0000271>
- Daumiller, M., & Dresel, M. (2023). Temporal dynamics between faculty goals, burnout/engagement, and performance in teaching and research. *Contemporary Educational Psychology*, 72, 102124. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102124>
- Daumiller, M., Fasching, M., Steuer, G., Dickhäuser, O., & Dresel, M. (2022). From teachers' personal achievement goals to students' perceptions of classroom goal structures. *Teaching and Teacher Education*, 111, 103617. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103617>

- Daumiller, M., Janke, S., Butler, R., Dickhäuser, O., & Dresel, M. (2023). Merits and limitations of latent profile approaches to teachers' achievement goals. *PloS one*, 18(4), e0284608. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0284608>
- Daumiller, M., Janke, S., Hein, J., Rinas, R., Dickhäuser, O., & Dresel, M. (2021). Do teachers' achievement goals and self-efficacy beliefs matter for students' learning experiences. *Learning and Instruction*, 76, 101458. <https://doi.org/10.1016/j.learn-instruc.2021.101458>
- Daumiller, M., Janke, S., Rinas, R., Dickhäuser, O., & Dresel, M. (2022). Need satisfaction and achievement goals of university faculty. *Higher Education*, 83(6), 1183–1206. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00736-1>
- Daumiller, M., Rinas, R., & Breithecker, J. (2022). Elite athletes' achievement goals, burnout levels, psychosomatic stress symptoms, and coping strategies. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20(2), 416–435. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2021.1877326>
- 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. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.39.3.120>
- Dickhäuser, O., Janke, S., Daumiller, M., & Dresel, M. (2021). Motivational school climate and teachers' achievement goal orientations. *British Journal of Educational Psychology*, 91(1), 391–408. <https://doi.org/10.1111/bjep.12370>
- Duda, J. L., & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 290–299. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.290>
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040–1048. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.41.10.1040>
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Hrsg.), *Handbook of competence and motivation* (S. 52–72). Guilford.
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 461–475. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.461>
- Elliot, A. J., & Hulleman, C. S. (2017). Achievement goals. In A. J. Elliot, C. S. Dweck & D. S. Yeager (Hrsg.), *Handbook of competence and motivation* (S. 43–60). Guilford.
- Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3 × 2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632–648. <https://doi.org/10.1037/a0023952>
- Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2001). Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. *Educational Psychology Review*, 13(2), 139–156. <https://doi.org/10.1023/A:1009057102306>
- Fryer, J. W., & Elliot, A. J. (2012). Self-regulation of achievement goal pursuit. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Hrsg.), *Motivation and self-regulated learning* (S. 53–75). Routledge.
- Grant, H., & Dweck, C. S. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(3), 541–553. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.3.541>

- Han, J., & Gao, C. (2023). Teachers' achievement goal orientations. *Teaching and Teacher Education*, 128, 104146. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104146>
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 638–645. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.3.638>
- Hulleman, C. S., Schrager, S. M., Bodmann, S. M., & Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures. *Psychological Bulletin*, 136(3), 422–449. <https://doi.org/10.1037/a0018947>
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19(2), 141–184. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9012-5>
- Kellermann, C., Nachbauer, M., Gärtner, H., & Thiel, F. (2022). Effekte eines Unterrichtsfeedbacks von Schulleitungen auf die selbst eingeschätzte Entwicklung der Unterrichtskompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25(5), 1267–1291. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01087-y>
- King, R., & McInerney, D. (2014). The work avoidance goal construct. *Contemporary Educational Psychology*, 39(1), 42–58. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.12.002>
- Klinger, E. (1987). Current concerns and disengagement from incentives. In F. Halisch & J. Kuhl (Hrsg.), *Motivation, intention, and volition* (S. 337–347). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-70967-8_23
- Korn, R., Elliot, A., & Daumiller, M. (2019). Back to the roots: The 2 × 2 standpoints and standards achievement goal model. *Learning and Individual Differences*, 72, 92–102. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.04.009>
- Little, B. (1983). Personal projects. *Environment and Behavior*, 15(3), 273–309. <https://doi.org/10.1177/0013916583153002>
- Locke, E., & Latham, G. (1990). Work motivation and satisfaction. *Psychological Science*, 1(4), 240–246. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1990.tb00207.x>
- Lüftenegger, M., & Muth, J. (2024). Teachers' mindset meaning system. *Social Psychology of Education*, 1–20. <https://doi.org/10.1007/s11218-024-09952-w>
- Maehr, M. L. (1984). Meaning and motivation. *Research on Motivation in Education*, 1(4), 115–144.
- Mascret, N., Elliot, A. J., & Cury, F. (2017). The 3 × 2 Achievement Goal Questionnaire for teachers. *Educational Psychology*, 37(3), 346–361. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1096324>
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation. *Psychological Review*, 91(3), 328–346. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.91.3.328>
- Niemivirta, M., Pulkka, A.-T., Tapola, A., & Tuominen, H. (2019). Achievement goal orientations. In K. A. Renninger & S. E. Hidi (Hrsg.), *The Cambridge handbook of motivation and learning* (S. 566–616). Cambridge University. <https://doi.org/10.1017/9781316823279.025>
- Nitsche, S., Dickhäuser, O., Fasching, M. S., & Dresel, M. (2011). Rethinking teachers' goal orientations. *Learning and Instruction*, 21(4), 574–586. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.12.001>
- Nitsche, S., Praetorius, A. K., Janke, S., Drexler, K., Fasching, M. S., Dresel, M., & Dickhäuser, O. (2017). Berufliche Zielorientierungen von Lehrkräften: Entwick-

- lungsbedingungen, Auswirkungen auf berufliche Kompetenzentwicklung, Effekte auf instruktionales Verhalten sowie Lernprozesse und Lernergebnisse von Schülerinnen und Schülern. *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals: Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven*, 17–35. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07274-2_2
- Noordzij, G., Giel, L., & van Mierlo, H. (2021). A meta-analysis of induced achievement goals. *Social Psychology of Education*, 24, 195–245. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09606-1>
- Papaioannou, A., & Christodoulidis, T. (2007). A measure of teachers' achievement goals. *Educational Psychology*, 27(3), 349–361. <https://doi.org/10.1080/01443410601104148>
- Payne, S. C., Youngcourt, S. S., & Beaubien, J. M. (2007). A meta-analytic examination of the goal orientation nomological net. *Journal of Applied Psychology*, 92(1), 128–150. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.1.128>
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544–555. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.544>
- Praetorius, A.-K., Nitsche, S., Janke, S., Dickhäuser, O., Drexler, K., Fasching, M., & Dresel, M. (2014). Here today, gone tomorrow. *Contemporary Educational Psychology*, 39(4), 379–387. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.10.002>
- Rheinberg, F., Vollmeyer, R., & Rollett, W. (2000). Motivation and action in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Hrsg.), *Handbook of self-regulation* (S. 503–529). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50044-5>
- Rinas, R., Kiltz, L., Dresel, M., & Daumiller, M. (2023). How university instructors' achievement goals are related to subjective well-being. *Journal of Educational Psychology*, 115(8), 1141–1157. <https://doi.org/10.1037/edu0000809>
- Schwinger, M., von der Laden, T., & Spinath, B. (2007). Strategien zur Motivationsregulation und ihre Erfassung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39(2), 57–69. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.39.2.57>
- Senko, C., & Freund, A. M. (2015). Are mastery-avoidance achievement goals always detrimental. *Motivation and Emotion*, 39, 477–488. <https://doi.org/10.1007/s11031-015-9474-1>
- Sommet, N., & Elliot, A. J. (2017). Achievement goals, reasons for goal pursuit, and achievement goal complexes as predictors of beneficial outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 109(8), 1141–1162. <https://doi.org/10.1037/edu0000199>
- Urdu, T., & Kaplan, A. (2020). The origins, evolution, and future directions of achievement goal theory. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101862. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101862>
- Urdu, T., & Mestas, M. (2006). The goals behind performance goals. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 354–365. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.354>
- Zusho, A., & Clayton, K. (2011). Culturalizing achievement goal theory and research. *Educational Psychologist*, 46(4), 239–260. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.614526>

Autoreninformation

Martin Daumiller, Prof. Dr. habil; Lehrstuhl für Persönlichkeitspsychologie und Pädagogische Psychologie, Ludwig-Maximilians-Universität München. Forschungsschwerpunkte: Motivation und Motivationsförderung, Selbstreguliertes Lernen, Unterrichts- und Hochschulforschung, Lernen mit digitalen Medien, Professionsforschung in Bildungskontexten.

Mit Interesse und Begeisterung unterrichten

Interesse und Enthusiasmus von Lehrkräften

Rebecca Lazarides & Ulrich Schiefele

Abstract

Die Interessen von Lehrkräften und ihr Enthusiasmus gelten als zentrale Voraussetzungen qualitätvollen Unterrichtens und erfolgreicher Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern. Zudem scheinen sich die beiden Konstrukte oberflächlich betrachtet sehr ähnlich zu sein. Allerdings wurden die konzeptuellen Überschneidungen von Lehrkräfteinteressen und Lehrkräfteenthusiasmus bislang nicht explizit analysiert. Dies gilt auch für die Frage, wie ähnlich oder unterschiedlich ihre Auswirkungen auf die Qualität von Unterricht und, darauf basierend, die Motivation und Leistung der Lernenden ausfallen. Der vorliegende Beitrag gibt einen theoretischen Überblick über begriffliche Abgrenzungen von Lehrkräfteinteresse und -enthusiasmus sowie über die aktuelle empirische Befundlage zu den Auswirkungen der beiden motivationalen Merkmale. Als Resultat ergibt sich ein systematischer Vergleich, der die Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Lehrkräfteinteressen und -enthusiasmus identifiziert und auf Forschungslücken hinweist.

1. Einleitung

Das Interesse der Lehrenden an verschiedenen Aspekten ihres Berufs gilt als ein wichtiger Prädiktor für qualitativvolles Unterrichten (Schiefele & Schaffner, 2015; Schiefele et al., 2013) und wirkt sich darüber auch motivationsförderlich auf die Lernenden aus (Frommelt et al., 2023; Lazarides et al., 2023; Schiefele, 2017). Ein dem Interesse ähnliches Konstrukt ist der Enthusiasmus von Lehrkräften (z. B. Kunter et al., 2008). Besonders der beim Unterrichten empfundene Enthusiasmus ist relevant für die Qualität des Unterrichtens und darauf basierende Lernprozesse der Lernenden (Fauth et al., 2019; Kunter et al., 2013). Beide Konstrukte, Interesse und Enthusiasmus, gelten als motivational-affektive Merkmale der Lehrkräftemotivation, die zumindest oberflächlich betrachtet konzeptuelle Überschneidungen aufweisen. Bislang sind diese Überschneidungen allerdings noch nicht explizit thematisiert worden. Sie betreffen nicht nur begriffliche Aspekte, sondern auch die möglicherweise ähnliche bzw. differentielle Wirkung der beiden Konstrukte auf Unterrichtspraktiken und Schüleroutcomes (insbesondere Motivation und Leistung). Das vorliegende Kapitel ordnet beide Kon-

strukturen theoretisch ein, befasst sich mit Fragen der konzeptuellen Abgrenzung und gibt einen Überblick zu Studien, die die Wirkung von Lehrkräfteinteressen und -enthusiasmus auf die Unterrichtsqualität und Schüleroutcomes untersucht haben.

2. Konzeptuelle Analyse

2.1 Lehrkräfteinteresse

Interesse kann verstanden werden als dauerhafte Beziehung zwischen einer Person und einem Gegenstand bzw. einem Wissensgebiet (z. B. Schulfach), die sowohl durch gefühls- als auch wertbezogene Valenzüberzeugungen charakterisiert ist (Hidi, 2006; Schiefele, 2009). Gefühlsbezogene Valenzen beziehen sich dabei auf mental repräsentierte Verbindungen zwischen dem Interessengegenstand und individuellen Erlebensqualitäten (z. B. Freude), die während der Auseinandersetzung mit einem Gegenstand empfunden werden. Wertbezogene Valenzen beschreiben den Wert bzw. die persönliche Relevanz eines Gegenstands.

In der Interessenforschung werden individuelles und situationales Interesse voneinander unterschieden (Hidi, 2006). Individuelles Interesse gilt als relativ stabile Beziehung zu Themen oder Wissensbereichen, wohingegen situationales Interesse einen kurzzeitigen Zustand beschreibt, der durch bestimmte Merkmale einer Situation ausgelöst wird (Schiefele, 2009). In der aktuellen Forschung werden die berufsbezogenen Interessen von Lehrkräften als individuelle Interessen verstanden. Sie stellen somit dispositionale motivationale Konstrukte dar, die eine relativ permanente Beziehung zwischen einer Lehrkraft und bestimmten Bereichen ihrer Tätigkeit beschreiben (Schiefele et al., 2013). Aufgrund der multiplen Aufgaben des Lehrkräfteberufes werden in der Forschung zu Lehrkräfteinteressen drei Dimensionen berufsbezogener Interessen unterschieden: (1) *Erzieherisches Interesse* ist das Interesse von Lehrkräften an den pädagogischen Aspekten des Lehrberufs, wie beispielsweise an einem angemessenen pädagogischen Umgang mit Lernenden, um deren Persönlichkeit und Arbeitshaltung zu beeinflussen; (2) *Didaktisches Interesse* bezieht sich auf das Interesse von Lehrkräften an Fragen der Didaktik, insbesondere an der Gestaltung erfolgreichen Unterrichts und der Erkundung neuer und wirksamer Lehrmethoden; (3) *Fachliches Interesse* bezieht sich schließlich auf das Interesse von Lehrkräften an ihrem Unterrichtsfach. Die Lehrkräfteinteressen werden üblicherweise im Selbstbericht mit der Skala zum Lehrerinteresse (SLI) erfasst (Frommelt et al., 2023; Lazarides & Schiefele, 2021a; Lazarides et al., 2023; Schiefele & Schaffner, 2015; Schiefele et al., 2013).

2.2 Lehrkräfteenthusiasmus

Erste Forschungsarbeiten zum Enthusiasmus von Lehrkräften definierten diesen zunächst als eine Instruktionsform, die sowohl durch zugewandtes nonverbales Verhalten (z. B. freundliche Mimik, positive expressive Gesten) als auch motivierendes verbales Verhalten (z. B. anregende Fragen, Lob, verbale Unterstützung) charakterisiert ist (e.g., Rosenshine, 1970). Im Zuge der Intensivierung der Forschung zu kognitiven und motivationalen Kompetenzen von Lehrkräften zu Beginn der 2000er Jahre befasste sich die Forschung auch stärker mit Enthusiasmus als positivem affektivem Erleben von Lehrkräften (Keller et al., 2014; Kunter et al., 2011; Kunter et al., 2008). In diesem Sinne wird der Enthusiasmus von Lehrkräften als dispositionales, wiederkehrendes Ausmaß der Freude bzw. Begeisterung beschrieben, das Lehrkräfte beim Unterrichten erleben (Kunter et al., 2008). Der erlebte bzw. wahrgenommene (»perceived«) Enthusiasmus wird dabei von dem gezeigten (»displayed«) Enthusiasmus unterschieden. In einer umfassenden theoretischen Analyse der bisherigen Enthusiasmusforschung unterscheiden Keller et al. (2016) zwei Formen des gezeigten Enthusiasmus, nämlich den nonverbalen Ausdruck des erlebten Enthusiasmus (z. B. Mimik, Gestik, Bewegung) und das enthusiastische verbal-instruktionale Verhalten der Lehrkraft (z. B. lebhafter Vortragsstil, Lob, anregende Fragen). Keller et al. schlagen als Konsequenz ihrer theoretischen Arbeit vor, das Konstrukt eines dispositionalen Lehrkräfteenthusiasmus als übergeordneten Faktor der Komponenten »positiver Affekt« (erlebter Enthusiasmus) und »positive emotionale Expressivität« (enthusiastisches Ausdrucksverhalten) zu verstehen. Letzteres konnte empirisch von Keller et al. (2014) mittels konfirmatorischer Faktorenanalysen bestätigt werden, da ein statistisches Modell mit einem übergeordneten latenten Faktor (»dispositionaler Enthusiasmus«) und zwei untergeordneten latenten Faktoren laden (Sekundärfaktorenmodell mit den Faktoren »positiver Affekt« und »positive emotionale Expressivität«) einen besseren Modellfit aufwies als ein eindimensionales Modell mit nur einem latenten Faktor, auf dem alle Items laden. Konzeptuell wird die positive emotionale Expressivität dabei als Neigung verstanden, positive emotionale Zustände im Unterricht auszudrücken, ohne allerdings verbal-instruktionale Aspekte zu berücksichtigen. So nutzten Keller et al. für die Erfassung der von den Lehrkräften selbstberichteten Expressivität Items, die ausschließlich auf die Überzeugung der Lehrkraft gerichtet sind, ihre im Unterricht erlebten Emotionen auch tatsächlich zu zeigen (Itembeispiel: »Wenn mir meine Schülerinnen und Schüler einen lustigen Witz erzählen, muss ich laut lachen«; Keller et al., 2014, S. 36). Das aus erlebtem und gezeigtem Enthusiasmus gebildete latente Konstrukt wurde von Keller et al. zu dem von Schülerinnen und Schülern eingeschätzten enthusiastischen Instruktionsverhalten der Lehrkraft in Beziehung gesetzt. Dabei wurden wiederum vor allem Items verwendet, die auf den Ausdruck von Gefühlen abzielen (»Unserem FACHlehrer

scheint das Unterrichten großen Spaß zu machen.«, Keller et al., 2014, S. 36). Eines der drei in diesem Fall verwendeten Items weist jedoch zumindest implizit auch auf instruktionales Verhalten hin (»Unser FACHlehrer versucht im Unterricht, die Schüler vom Fach FACH zu begeistern«, Keller et al., 2014, S. 36), so dass hier beim schülerberichteten gezeigten Enthusiasmus keine eindeutige Trennung von Expressivität und Instruktionsverhalten vorlag. Die Ergebnisse von Keller et al. zeigen, dass der erlebte Enthusiasmus (positiver Affekt) und der von den Lernenden eingeschätzte (vornehmlich) expressive Enthusiasmus nur moderat korreliert sind ($r = .35$ in Keller et al., 2014). Keller et al. (2018) kommen zu einem ähnlichen Ergebnis ($r = .29$) und belegen darüber hinaus, dass der erlebte Enthusiasmus und das von den Lernenden wahrgenommene enthusiastisch-expressive Verhalten der Lehrkraft¹ disparate Ausprägungen aufweisen können. Sie analysierten Muster bzw. Profile enthusiastischen Ausdrucks und Erlebens von Lehrkräften in spezifischen Unterrichtsstunden und fanden, dass in einem Drittel der untersuchten Unterrichtsstunden (32 %) der erlebte Enthusiasmus der Lehrkraft deutlich von dem schülerberichteten enthusiastischen Ausdrucksverhalten der Lehrkraft abwich. Die Lernfreude von Schülerinnen und Schülern war dabei in den Gruppen geringer, in denen das Ausmaß des von den Lehrkräften berichteten erlebten Enthusiasmus nicht dem gezeigten enthusiastischen Ausdrucksverhalten der Lehrkräfte aus Schülersicht entsprach (geringer erlebter Enthusiasmus / moderater gezeigter Enthusiasmus; hoher erlebter Enthusiasmus / geringer gezeigter Enthusiasmus). Zusammenfassend ist festzustellen, dass sowohl die moderaten Korrelationen als auch die divergierenden Einschätzungen von Lehrenden und Lernenden darauf hindeuten, dass es sich bei erlebtem Enthusiasmus und gezeigtem enthusiastischen Ausdrucksverhalten um konzeptuell unterschiedliche Konstrukte handelt.

Um einer Begriffsverwirrung vorzubeugen, unterscheiden wir daher im Folgenden zwischen dem erlebten Enthusiasmus, dem enthusiastischen Ausdrucksverhalten und dem enthusiastischen Instruktionsverhalten. Obwohl Keller et al. (2016) zeigen, dass erlebter und gezeigter expressiver Enthusiasmus auf einem gemeinsamen latenten Faktor laden, existiert keine weitere empirische Evidenz, die die Zuordnung beider Komponenten zu einem Faktor belegt (Keller et al., 2018). Um konzeptuelle Klarheit zu ermöglichen, behandeln wir im Folgenden die drei genannten Variablen als getrennte Konstrukte.

Dieses Vorgehen halten wir auch für sinnvoll, da unserer Ansicht nach bei genauer Prüfung der theoretischen Ausführungen und der verwendeten Operationalisierungen in den Arbeiten von Keller et al. (2014, 2016, 2018) und Kunter et al. (2008) der erlebte Enthusiasmus in den Bereich der Lehrkräfteemotion

1 In dieser Studie wurde das enthusiastische Lehrerverhalten aus Schülersicht nur mit einem Item erfasst (»In dieser Stunde unterrichtete unser/e Lehrer/in mit Begeisterung«), das u.E. dem enthusiastischen Ausdrucksverhalten zugeordnet werden kann.

oder -motivation fällt (siehe dazu auch unsere Ausführungen in 2.3), während sowohl das enthusiastische Ausdrucksverhalten als auch das enthusiastische Instruktionsverhalten als wirksame Unterrichtsmethoden verstanden werden können, auch wenn das enthusiastische Ausdrucksverhalten nicht unbedingt als bewusste, intentionale Lehrstrategie gelten kann. Zwar ist es sicher richtig und sinnvoll, ein Gefühl und den Ausdruck dieses Gefühls als zusammengehörig zu begreifen, aber gerade die Befunde von Keller et al. (2018) machen deutlich, dass erlebter und expressiv gezeigter Enthusiasmus deutlich voneinander abweichen können und diese Abweichungen signifikante Auswirkungen haben. Gleichwohl kann der erlebte Enthusiasmus als eine wichtige Bedingung des Auftretens enthusiastischen Ausdrucksverhaltens aufgefasst werden (Frenzel et al., 2009).

Wie auch beim Lehrkräfteinteresse kann sich der Enthusiasmus von Lehrkräften auf unterschiedliche berufsbezogene Gegenstandsbereiche beziehen. Während wir bisher nur den Enthusiasmus für das Unterrichten (erlebt, ausgedrückt, instruktionsbezogen) betrachtet haben, ist auch ein Enthusiasmus für das unterrichtete Fach postuliert worden (Kunter et al., 2011; Kunter et al., 2008). Dabei konnten Kunter et al. (2008) zeigen, dass sich der fachbezogene Enthusiasmus (»Ich bin immer noch begeistert vom Fach Mathematik«) vom unterrichtsbezogenen erlebten Enthusiasmus (»Mir macht das Unterrichten von Mathematik großen Spaß«) bei Lehrkräften faktorenanalytisch gut trennen lässt.

2.3 Konzeptuelle Überschneidungen und Abgrenzungen

In der Motivationsforschung ist es für Theorieentwicklung und Forschungspraxis von zentraler Bedeutung sogenannte Jingle-Jangle-Fallacies zu vermeiden, also die Verwendung gleicher Bezeichnungen für unterschiedliche Konstrukte (Jingle-Fallacy) oder die Verwendung unterschiedlicher Begriffe für gleiche Konstrukte (Jangle-Fallacy). Dies gilt natürlich auch für die Lehrkräftemotivationsforschung. Beispielweise überschneidet sich das enthusiastische Ausdrucksverhalten mit dem Konzept der »teacher immediacy«. Darunter werden Verhaltensaspekte der Lehrkraft zusammengefasst, die zur Herstellung psychologischer Nähe zu den Lernenden beitragen, wie beispielsweise Blickkontakt, angemessene Ausbalancierung physischer Nähe, freundliche Mimik und verbale Zuwendung (Richmond et al., 2003). Wie Keller et al. (2016) ausführen, existieren beide Forschungsrichtungen unabhängig voneinander und die Überlappung beider Konstrukte ist empirisch ungeklärt.

Das enthusiastische Instruktionsverhalten nach Rosenshine (1970) (z. B. lebendiger Vortragsstil, Lob) wird in der aktuellen Unterrichtsforschung selten als eigenes Konstrukt empirisch untersucht, da es vermutlich vielfältige instruktionale Indikatoren umfasst, die in der aktuellen Forschung anderen Unterrichtsqualitätsdimension wie der sozialen Unterstützung (im Falle von Lob) oder der kognitiven Aktivierung (im Falle stimulierender Fragen) zugeordnet werden.

Wird der erlebte Enthusiasmus fokussiert, existieren starke Überschneidungen mit dem Konstrukt der Freude, die sich auch in der häufigen Nutzung der gleichen Items für die Erfassung beider Konstrukte zeigen (für eine Diskussion siehe Keller et al., 2016). Da die Emotion Freude als das besser etablierte und besser definierte Emotionskonstrukt erscheint, bietet sich einerseits an, das Konstrukt des erlebten Enthusiasmus zugunsten des Konstrukts der Lehrfreude aufzugeben. Eine alternative Möglichkeit, der konzeptuellen Redundanz zu entgehen, besteht darin, den erlebten Enthusiasmus als intrinsische Lehrmotivation zu interpretieren. Der von den Lehrkräften berichtete erlebte Enthusiasmus wäre demnach Ausdruck der Motivation der Lehrenden, das Unterrichten aufgrund der dabei erlebten positiven Gefühle auszuführen. Ob man dann im Einzelfall (einer empirischen Studie) von Lehrfreude oder intrinsischer Lehrmotivation sprechen möchte, wenn nur der erlebte Enthusiasmus fokussiert wird, hängt von der Fragestellung der Studie ab, die eher emotions- oder motivationspsychologisch sein kann. Zudem könnte man sich bemühen, die entsprechenden Skalen zielgenauer zu gestalten bzw. zu formulieren (z. B. könnte man in einer Skala zur intrinsischen Lehrmotivation bestimmte Gefühle als motivierende Kräfte zum Unterrichten einschätzen lassen und nicht nur danach fragen, ob bestimmte Gefühle mehr oder weniger während des Unterrichtens auftreten).

Eine weitere konzeptuelle Überschneidung betrifft den fachbezogenen Enthusiasmus und das fachbezogene Interesse. Fachbezogenes Interesse von Lehrkräften beruht dabei auf der Theorie des individuellen Interesses und wird in diesem Sinne auf die Person-Fach-Beziehung von Lernenden angewendet (vgl. Schiefele, 2009), insofern ist es als Konstrukt stärker theoretisch verortet als der fachbezogene Lehrkräfteenthusiasmus. Im Vergleich zum Fachinteresse fokussiert der Fachenthusiasmus von Lehrkräften ausschließlich auf affektive Erlebensqualitäten und blendet wertbezogene Valenzen aus. Da allerdings gefühls- und wertbezogene Valenzen hochkorreliert sind und sich empirisch kaum trennen lassen (Schiefele, 2009), können Operationalisierungen sowohl des fachbezogenen Enthusiasmus als auch des fachbezogenen Interesses zu ähnlichen empirischen Ergebnissen führen.

Eine weitere potentielle Überschneidung betrifft den lehrbezogenen erlebten Enthusiasmus und das didaktische Interesse von Lehrkräften. Beide Konstrukte beziehen sich auf das Unterrichten. Allerdings lassen sich die beiden Konstrukte zumindest theoretisch gut differenzieren. Während sich das didaktische Interesse auf die Wertschätzung von Fragen und Inhalten zu effizienten Lehrmethoden und zur didaktischen Gestaltung von Unterrichtsfächern bezieht, adressiert der lehrbezogene erlebte Enthusiasmus (bzw. die lehrbezogene intrinsische Motivation) die intrinsischen Beweggründe (insbesondere Freude und Begeisterung) für das Unterrichten. Auch wenn eine substanzielle Korrelation beider Konstrukte zu erwarten ist, lassen sie sich aus analytischer Sicht gut voneinander unterscheiden.

Schließlich bleibt noch zu erwähnen, dass das erzieherische Interesse, welches sich bislang als die wirkungsstärkste Interessendimension erwiesen hat (s. u.), keinerlei Entsprechung auf Seiten des Lehrkräfteenthusiasmus aufweist. Zu betonen ist auch, dass die hier diskutierten konzeptuellen Gemeinsamkeiten und Unterschiede auf empirischer Ebene bislang nicht direkt untersucht worden sind und daher hypothetischen Charakter haben.

Im Folgenden betrachten wir die Konsequenzen der hier verglichenen Konstrukte des Lehrkräfteinteresses und -enthusiasmus für die Unterrichtsgestaltung und Schüleroutcomes.

3. Lehrkräfteinteresse und -enthusiasmus: Zusammenhänge mit Unterrichtsgestaltung und Schüleroutcomes

3.1 Lehrkräfteinteresse

Erst wenige Forschungsarbeiten haben sich der Bedeutung der multiplen Dimensionen des Lehrkräfteinteresses für die Unterrichtsgestaltung von Lehrkräften und für Schüleroutcomes gewidmet. Bestehende querschnittliche Befunde deuten darauf hin, dass dem didaktischen und fachbezogenen Lehrkräfteinteresse eine nachrangige Rolle für die qualitätsvolle Unterrichtsgestaltung zukommen. So konnten keine signifikanten Zusammenhänge zwischen fachbezogenem Interesse von Lehrkräften und selbstberichteter Binnendifferenzierung, lernzielorientierter Instruktion und kognitiver Aktivierung belegt werden (Schiefele et al., 2013). Für das didaktische Lehrkräfteinteresse zeigten sich keine signifikanten Zusammenhänge zu der von Lernenden berichteten Lernzielorientierung und kognitiven Aktivierung unabhängig von den Effekten des erzieherischen Lehrkräfteinteresses (Schiefele & Schaffner, 2015). Erwartungsgemäß konnten auch in einer neueren Längsschnittstudie keine signifikanten Zusammenhänge zwischen didaktischem Lehrkräfteinteresse und der von Lernenden berichteten Klassenführung, emotionalen Unterstützung oder kognitiven Aktivierung aufgezeigt werden (Lazarides et al., 2023).

Im Gegensatz zu den genannten Befunden konnte für das erzieherische Lehrkräfteinteresse eine substantielle Bedeutung für die Unterrichtsqualität auf Klassenebene nachgewiesen werden (Frommelt et al., 2023; Lazarides & Schiefele, 2021a; Schiefele, 2017; Schiefele & Schaffner, 2015). So ergaben sich positive querschnittliche Zusammenhänge sowohl mit der von Lehrkräften als auch von Lernenden berichteten emotionalen Unterstützung (Lazarides & Schiefele, 2021a) sowie mit der von Lernenden berichteten lernzielorientierten Unterrichtsgestaltung (Schiefele & Schaffner, 2015) und Klassenführung (Schiefele, 2017). Die beiden letztgenannten Unterrichtsvariablen vermittelten dabei die indirekten Effekte des erzieherischen Interesses auf das Fachinteresse und

die Lernzielorientierung der Lernenden (Schiefele, 2017). Längsschnittliche Befunde belegen zudem positive Effekte des erzieherischen Interesses von Lehrkräften auf die von Lernenden berichtete kognitive Aktivierung (Lazarides et al., 2023) und die Relevanzbetonung der Lerninhalte (Frommelt et al., 2023). Vermittelt über die kognitive Aktivierung zeigten sich zudem positive indirekte Effekte des erzieherischen Interesses auf die Lernfreude (Lazarides et al., 2023) und das Fachinteresse von Schülerinnen und Schülern (Frommelt et al., 2023).

3.2 Lehrkräfteenthusiasmus

In ihrem Review des Lehrerenthusiasmus berichten Keller et al. (2016) substantielle Effekte des erlebten Enthusiasmus, und teilweise auch des enthusiastischen Ausdrucksverhaltens, auf die intrinsische Motivation, Lernfreude und das Interesse Lernender. Neben diesen vielfach bestätigten Effekten ergaben sich für Schülerleistungen eher inkonsistente Befunde. Da sich bis zu dem Zeitpunkt des Reviews offenbar nur wenige Studien (insbesondere Kunter et al., 2013; s. u.) mit den Auswirkungen des erlebten Enthusiasmus auf *spezifische* Instruktionspraktiken befasst hatten, berichten Keller et al. positive Effekte des Enthusiasmus nur auf relativ unspezifische Indikatoren der Unterrichtsqualität (z. B. globale Qualitätseinschätzungen von Unterrichtsstunden). Dazu im Vergleich konnten aktuelle Einzelstudien positive querschnittliche Effekte des erlebten Lehrkräfteenthusiasmus auf die von Lernenden auf Klassenebene berichtete Klassenführung (Monitoring), soziale Unterstützung und kognitive Herausforderung (Kunter et al., 2008), Lernunterstützung und Störungsfreiheit des Unterrichts nachweisen (Baier et al., 2018). Längsschnittliche positive Effekte des erlebten Enthusiasmus ergaben sich außerdem auf Klassenebene auf die folgenden lernerberichteten Instruktionsvariablen: Lernunterstützung (Kunter et al., 2013), unterstützendes Unterrichtsklima (Fauth et al., 2019), Klassenmanagement (Kunter et al., 2013; Lazarides et al., 2021) und enthusiastisches Instruktionsverhalten (Keller et al., 2017; Lazarides & Schiefele, 2024; Parrisius et al., 2020)².

Es liegen auch einige Befunde zur Mediation indirekter Effekte des erlebten Enthusiasmus auf Schüleroutcomes vor (alle auf Klassenebene). In allen Fällen erfolgte die Mediation durch schülerberichtete Instruktionsvariablen. In der zuvor erwähnten Studie von Keller et al. (2017) ergab sich eine teilweise Mediation des Effekts des Enthusiasmus von Physiklehrkräften auf das Physikinteresse der Lernenden durch das von den Lernenden wahrgenommene enthusiastische Instruktionsverhalten. Fauth et al. (2019) berichten einen querschnittlichen indirekten Effekt des erlebten Enthusiasmus auf das Schülerinteresse vermittelt

2 Keller et al. (2017) sprechen in ihrer Studie zwar anstelle von erlebtem Enthusiasmus von »Interesse«, die Operationalisierung (z. B. »Ich kann mich für Physikunterricht begeistern«) legt jedoch nahe, dass Keller et al. de facto eher erlebten Enthusiasmus erfasst haben.

durch ein unterstützendes Unterrichtsklima (das neben sozialer auch Lernunterstützung beinhaltet). Kunter et al. (2013) verweisen in ihrer Längsschnittstudie auf positive indirekte Effekte des erlebten Enthusiasmus, einerseits auf die Mathematikleistung vermittelt durch Klassenmanagement und andererseits auf die Lernfreude im Fach Mathematik vermittelt durch Lernunterstützung. Ebenfalls längsschnittlich berichten Parrisius et al. (2020) indirekte Effekte des erlebten Enthusiasmus auf Wertüberzeugungen der Lernenden bezogen auf das Fach Mathematik (Interesse, Nützlichkeit), die durch enthusiastische und relevanzbetonende Instruktionsmethoden vermittelt wurden.

In Übereinstimmung mit den Effekten des erlebten Enthusiasmus zeigen sich auf Klassenebene auch für das enthusiastische Ausdrucksverhalten der Lehrkraft (erfasst durch Schülereinschätzungen) positive Korrelationen querschnittlich mit dem Fachinteresse der Lernenden (Keller et al., 2014) und längsschnittlich mit der Lernfreude der Lernenden (Frenzel et al., 2009) sowie mit fachbezogenen Wertüberzeugungen (persönlicher Wert, Nutzenwert; Lazarides et al., 2018). Auf die Leistung Lernender konnten dagegen bislang keine substantiellen Effekte des schülerberichteten enthusiastischen Ausdrucksverhaltens der Lehrkraft beobachtet werden (Lazarides & Schiefele, 2024). Es ergab sich allerdings eine umgekehrte Wirkrichtung, da Lernende mit besseren Leistungen in der Folge einen stärkeren enthusiastischen Ausdruck ihrer Lehrkraft wahrnahmen (Lazarides & Schiefele, 2024).

In Bezug auf das Instruktionsverhalten zeigen empirische Befunde auf Klassenebene positive längsschnittliche Zusammenhänge schülerberichteten enthusiastischen Ausdrucksverhaltens der Lehrkraft mit verschiedenen Dimensionen der schülerberichteten Unterstützung durch die Lehrkraft (Unterstützung der Autonomie, Kompetenz, sozialen Bezogenheit und Fachrelevanz; Frommelt et al., 2021) sowie mit der schülerberichteten Lernzielstruktur des Unterrichts (Lazarides et al., 2018). Dabei konnten auch signifikante Mediationseffekte beobachtet werden. Frommelt et al. (2021) beobachteten einen positiven indirekten Effekt des enthusiastischen Ausdrucksverhaltens auf die Lernzielorientierung der Lernenden, vermittelt über die Unterstützung der Autonomie und der sozialen Bezogenheit. Lazarides et al. (2018) berichten zudem positive indirekte Effekte des enthusiastischen Ausdrucksverhaltens der Mathematiklehrkraft auf fachbezogene Wertüberzeugungen (persönlicher Wert, Nutzenwert) der Lernenden, vermittelt über die schülerberichtete Lernzielstruktur des Unterrichts auf Klassenebene.

Vereinzelt wurde auch aufgrund spezifischer Befunde diskutiert, inwiefern sich ein sehr hoher enthusiastischer Ausdruck von Lehrkräften negativ auf Lernende auswirken kann (too-much-of-a-good-thing effect; Frenzel et al., 2021). Die Ergebnisse von Keller et al. (2018) legen nahe, dass ein starker enthusiastischer Ausdruck möglicherweise unauthentisch wirkt und die Lernfreude der Lernenden mindert, wenn er nicht mit einem hohen Ausmaß des von der Lehr-

kraft erlebten Enthusiasmus einhergeht. Allerdings sind hierzu noch weitere empirische Studien notwendig, um belastbare Aussagen treffen zu können.

Schließlich ist festzustellen, dass der fachbezogene Enthusiasmus von Lehrkräften bislang nur selten untersucht wurde. In Übereinstimmung mit den Befunden zum fachbezogenen Lehrerinteresse legen die bisherigen Studien zum fachbezogenen Enthusiasmus nahe, dass diese Komponente des Enthusiasmus keine nennenswerte Bedeutung für das Unterrichtsverhalten von Lehrkräften oder Schüleroutcomes hat. So zeigen Kunter et al. (2008) in einer querschnittlichen Studie, dass der fachbezogene Enthusiasmus von Lehrkräften nicht mit dem durch die Lernenden eingeschätzten Instruktionsverhalten der Lehrkräfte signifikant assoziiert ist.

4. Theoretische Einordnung und Ausblick

Die bisherige Darstellung macht deutlich, dass sich der erlebte Enthusiasmus als auch das enthusiastische Ausdrucks- und Instruktionsverhalten der Lehrkraft von allen drei Facetten des Lehrkräfteinteresses deutlich unterscheiden. Wie oben ausgeführt, ist als einzige Ausnahme die starke Korrespondenz von fachbezogenem Enthusiasmus und fachbezogenem Interesse zu erwähnen. Aus unserer Sicht sind sowohl der enthusiastische Ausdruck als auch das enthusiastische Instruktionsverhalten (im Sinne von Rosenshine, 1970) als nonverbales bzw. verbales Unterrichtsverhalten der Lehrkraft zu interpretieren und stellen keine Motivationsformen dar. Im Gegensatz dazu kann der erlebte Enthusiasmus entweder als Emotion im Sinn der Freude am Lehren oder als intrinsische Lehrmotivation aufgefasst werden. Aus theoretischer Sicht wäre daher zu erwarten, dass der erlebte Enthusiasmus (als Emotion oder Motivation), ebenso wie andere Facetten der Lehrkräfteemotion oder –motivation, dem enthusiastischen Ausdrucks- und Instruktionsverhalten vorausläuft bzw. diese bedingt. Tatsächlich sprechen die Befunde von Frenzel et al. (2009) für diese Sichtweise.

Trotz der inhaltlichen Nähe der Konstrukte Enthusiasmus und Interesse gibt es unseres Wissens keine empirischen Arbeiten, die das Verhältnis beider Konstrukte zueinander und ihre relativen Effekte auf die Unterrichtsgestaltung untersucht haben. Dies ist unter anderem vermutlich auf die mangelnde metatheoretische Betrachtung von Lehrkräftemotivation zurückzuführen. Während in Bezug auf Schülermotivation in den letzten Jahren metatheoretische Ansätze entwickelt wurden, um die verschiedenen motivationalen Konstrukte in einen gemeinsamen theoretischen Rahmen zu integrieren (siehe z. B. Hattie et al., 2020; Urhahne & Wijnia, 2023), wurden solche Ansätze in der Lehrkräftemotivationsforschung bislang noch nicht vorgeschlagen. Die vorhandenen Studien befassen sich zumeist relativ unverbunden mit einzelnen Facetten der Lehrkräftemotivation. Aus diesem Grund unternahmen wir in den letzten Jahren

den Versuch, die verschiedenen Konstrukte der Lehrkräftemotivation in einem übergreifenden heuristischen Modell zu integrieren, das die komplexen Zusammenhänge zwischen Lehrkräfte-, Instruktions- und Schülervariablen abbilden und systematisieren soll (Lazarides & Schiefele, 2021b). Vor dem Hintergrund unseres Modells und der in den vorhergehenden Abschnitten dargestellten konzeptuellen Annahmen und empirischen Befunde schlagen wir in Abbildung 1 eine differenzierte Zusammenfassung der Assoziationen zwischen Lehrkräfteinteresse und -enthusiasmus, Unterrichtsvariablen und Schüleroutcomes vor.

Da die Befundlage zeigt, dass insbesondere das erzieherische Interesse und der erlebte lehrbezogene Enthusiasmus relevant für das Instruktionsverhalten von Lehrkräften und darüber vermittelt für emotionale, motivationale und kognitive Merkmale Lernender sind, berücksichtigen wir an dieser Stelle nur diese beiden Lehrkräftemotivationsfacetten. Bei der Bewertung der empirischen Ergebnisse ist zu beachten, dass nicht alle Befunde konsistent über verschiedene Studien hinweg aufgetreten sind. Ganz offensichtlich hängen die Effekte der hier fokussierten zentralen Konstrukte z. B. immer auch davon ab, welche anderen Prädiktoren berücksichtigt werden. Daher ist die folgende Zusammenfassung mit einiger Unsicherheit behaftet und stellt eine Vereinfachung der tatsächlichen Situation dar. Gleichzeitig ergeben sich daraus naheliegende Aufgaben für die weitere Forschung.

Die vorhandene Evidenz (vgl. 3.1) legt nahe, dass das erzieherische Interesse von Lehrkräften zu einer kognitiv aktivierenden, lernzielorientierten, die Relevanz des Lerngegenstandes betonenden und emotional unterstützenden Unterrichtsgestaltung beiträgt und darüber hinaus mit einem günstigen Klassenmanagement einhergeht. Die dabei beobachteten indirekten Effekte des erzieherischen Interesses auf das Fachinteresse, die Lernzielorientierung und die Lernfreude der Lernenden sind vor allem auf die kognitive Aktivierung, die Klassenführung und die Relevanzbetonung zurückzuführen.

Der von Lehrkräften erlebte Enthusiasmus, der besonders häufig in empirischen Studien untersucht wurde, zeigt signifikante Zusammenhänge mit Lernunterstützung, unterstützendem Unterrichtsklima, Klassenführung, kognitiver Aktivierung, Relevanzbetonung und enthusiastischem Unterrichten. Es wurde zudem eine Reihe indirekter Effekte des erlebten Enthusiasmus festgestellt. Die indirekten Effekte betreffen die schulische Leistung (vermittelt über eine effiziente Klassenführung), die Lernfreude (vermittelt über Lernunterstützung), fachbezogene Wertüberzeugungen (vermittelt über enthusiastisches Unterrichtsverhalten, Relevanzbetonung) und das Fachinteresse (vermittelt über Lernunterstützung, ein unterstützendes Unterrichtsklima, Relevanzbetonung und enthusiastisches Unterrichten).

Zusammenfassend ist zunächst festzustellen, dass die Forschung bisher fast ausschließlich Effekte des erzieherischen Interesses und des erlebten Enthusiasmus auf *affektive* Schüleroutcomes untersucht und gefunden hat. Bei der Be-

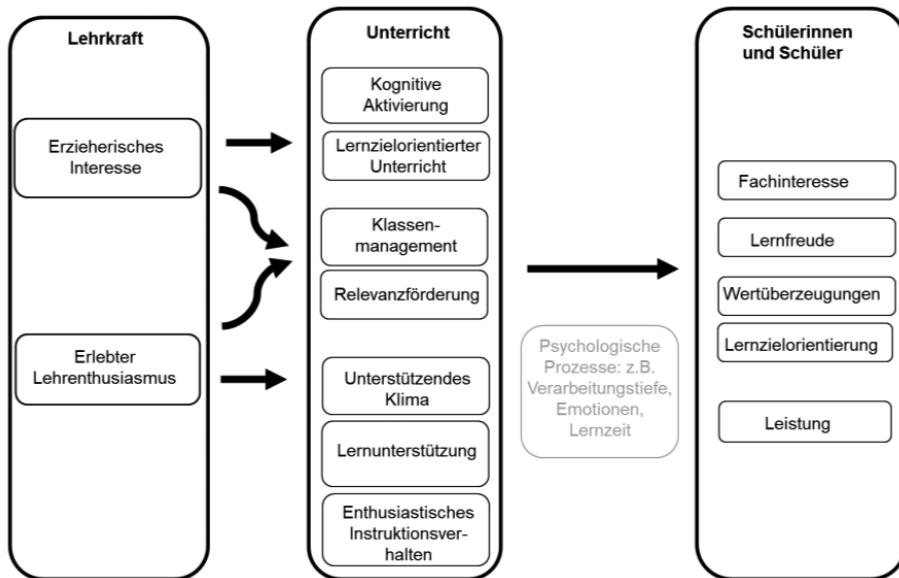


Abbildung 1: Übersicht der Zusammenhänge von erzieherischem Interesse, erlebtem Enthusiasmus, Instruktionsvariablen und Schüleroutcomes

trachtung der vermittelnden Prozesse ergaben sich jedoch nennenswerte Unterschiede. Während die Effekte des erzieherischen Interesses vor allem durch lernzielorientierten Unterricht, effizientes Klassenmanagement und kognitive Aktivierung erzielt wurden, beruhen die Effekte des erlebten Enthusiasmus vor allem auf Lernunterstützung, unterstützendem Klima, Relevanzbetonung und enthusiastischem Instruktionsverhalten. Die Ergebnisse unseres Literaturüberblicks sind in Tabelle 1 systematisierend dargestellt.

Tabelle 1: Kernmerkmale und Wirkmechanismen der Konstrukte

Konstrukt	Definition/ Kernmerkmale	Konstrukt- familie	Verwandte Kon- strukte/Über- schneidungen	Wirk- mechanismen
<i>Erzieherisches Interesse</i>	Interesse von Lehrkräften an den pädagogischen Aspekten des Lehrberufs (z. B. angemessener pädagogischer Umgang mit Lernenden, um deren Persönlichkeit und Arbeitshaltung zu beeinflussen)	Wertüberzeugung (Bedingung für intrinsische Lehrmotivation)	Keine Entsprechung auf Seiten des Lehrkräfteen-thusiasmus	Indirekte Effekte auf Fachinteresse, Lernzielorientierung und Lernfreude der Lernenden vermittelt über kognitive Aktivierung, Klassenführung, Lernzielorientierung und Relevanzbetonung
<i>Didaktisches Interesse</i>	Interesse von Lehrkräften an Fragen der Didaktik (z. B. Gestaltung erfolgreichen Unterrichts und Erkundung wirksamer Lehrmethoden)	Wertüberzeugung (Bedingung für intrinsische Lehrmotivation)	Bezieht sich wie der lehrbezogene erlebte Enthusiasmus auf das Unterrichten – Unterscheidung: didaktisches Interesse meint die Wertschätzung von Fragen und Inhalten zu effizienten Methoden des Lehrens und der Didaktik, während der lehrbezogene erlebte Enthusiasmus auf intrinsische Beweggründe (Freude) für das Unterrichten abzielt	Nachrangige Rolle für qualitätsvolle Unterrichtsgestaltung und Schüleroutcomes
<i>Fachliches Interesse</i>	Interesse von Lehrkräften an ihrem Unterrichtsfach	Wertüberzeugung (Bedingung für intrinsische Lehrmotivation)	Entspricht weitgehend dem Fachenthusiasmus, wobei dieser allein auf affektive Erlebensqualitäten fokussiert und wertbezogene Valenzen ausblendet	Nachrangige Rolle für qualitätsvolle Unterrichtsgestaltung und Schüleroutcomes

Konstrukt	Definition / Kernmerkmale	Konstrukt-familie	Verwandte Konstrukte / Überschneidungen	Wirk-mechanismen
<i>Lehrbezogener erlebter Enthusiasmus</i>	Freude bzw. Begeisterung, die Lehrkräfte beim Unterrichten erleben (alternativ: habituelle intrinsische Lehrmotivation, d. h. Motivation der Lehrenden, das Unterrichten aufgrund der dabei erlebten positiven Gefühle auszuführen)	Lehrkräfteemotion oder -motivation	Ähnlich dem Konstrukt »teacher immediacy« (Verhaltensaspekte der Lehrkraft, die zur Herstellung psychologischer Nähe zu den Lernenden beitragen, wie z. B. Blickkontakt, freundliche Mimik, verbale Zuwendung)	Indirekte Effekte auf Lernende bzgl. schulischer Leistung, Lernfreude, fachbezogener Werte und Fachinteresse vermittelt über effiziente Klassenführung, Lernunterstützung, unterstützendes Unterrichtsklima, Relevanzbetonung und enthusiastisches Instruktionsverhalten
<i>Fachbezogener erlebter Enthusiasmus</i>	Positiver Affekt bezogen auf das Unterrichtsfach	Lehrkräfteemotion oder Wertüberzeugung)		Nachrangige Rolle für qualitätsvolle Unterrichtsgestaltung und Schüleroutcomes
<i>Enthusiastisches Ausdrucksverhalten</i>	Positive emotionale Expressivität (z. B. Mimik, Gestik, Bewegung, ausdrucksstarke Sprache)	Instruktionsverhalten (nicht unbedingt bewusste, intentionale Lehrstrategie)	Keine Ähnlichkeit mit anderen Konstrukten des Instruktionsverhaltens	Indirekte Effekte auf Lernzielorientierung und fachbezogene Werte von Lernenden vermittelt über Unterstützung der Autonomie, der sozialen Bezo-genheit und Lernzielstruktur des Unterrichts
<i>Enthusiastisches Instruktionsverhalten</i>	Begeisterung erzeugender Unterrichtsstil (z. B. Ausdruck von positiven Gefühlen, lebhafter Lehrstil, Lob, anregende Fragen)	Instruktionsverhalten	Keine Ähnlichkeit mit anderen Konstrukten des Instruktionsverhaltens	Längsschnittliche positive Effekte des erlebten Enthusiasmus auf enthusiastisches Instruktionsverhalten

Aus theoretischer Sicht machen diese Unterschiede durchaus Sinn. Das erzieherische Interesse impliziert ein Bestreben der Lehrkraft, erzieherisch auf die Lernenden einzuwirken und deren Persönlichkeit, Arbeitshaltungen und schulischen Fortschritt günstig zu beeinflussen. Diesen Zielen können Instruktionspraktiken dienlich sein, die ein sozial angemessenes Verhalten im Unterricht und intraindividuell orientiert kognitiven Fortschritt fördern (Lazarides et al., 2023; Schiefele, 2009). Im Sinne der Interessentheorie (Hidi, 2006; Schiefele, 2009) ist anzunehmen, dass Lehrkräfte mit einem hohen erzieherischen Interesse auch ein hohes Ausmaß an Freude während der Auseinandersetzung mit pädagogischen Aspekten ihres Berufes empfinden und der Auseinandersetzung mit solchen Aspekten eine hohe persönliche Relevanz zuschreiben. Theoretisch kann zudem angenommen werden, dass diese Lehrkräfte auch eher dazu neigen, sich Wissen zu pädagogischen Aspekten, beispielsweise im Bereich der Klassenführung, anzueignen und sich auch in konkreten Unterrichtssituationen eher erfolgreich mit pädagogischen Herausforderungen auseinanderzusetzen, beispielsweise durch einen adäquaten Umgang mit unmotivierten Lernenden im Sinne einer hohen kognitiven Aktivierung und Relevanzorientierung.

Die sich enthusiastisch erlebende bzw. intrinsisch zum Unterrichten motivierte Lehrkraft erzielt ihre Wirkung dagegen offenbar vor allem durch eine adäquate Unterstützung des Lernens (z. B. Erklären bei Verständnisproblemen, Erläuterung von Fehlerquellen), durch ein allgemein unterstützendes Klassenklima sowie durch begeistertes Unterrichtsverhalten, das auch die Relevanz des Lerngegenstands hervorhebt. Auf konzeptueller Ebene lassen sich die über effektive Lernunterstützung, unterstützendes Unterrichtsklima, Relevanzbetonung, Klassenführung und enthusiastisches Unterrichten vermittelten Effekte des erlebten Enthusiasmus auf Schüleroutcomes emotionstheoretisch begründen (Pekrun, 2006). Wie bereits ausgeführt, kann der erlebte Enthusiasmus auch als Lehrfreude verstanden werden, die als aktivierende positive Emotion zu erhöhter Aufmerksamkeit führt (vgl. Pekrun, 2006). Auf den Unterricht übertragen könnte daher angenommen werden, dass Lehrkräfte, die ein hohes Ausmaß an Enthusiasmus beim Unterrichten erleben auch aufmerksamer sind und in den richtigen Momenten die Relevanz des Lerninhaltes betonen, Lernende unterstützen und bei Störungen eingreifen. Zudem postulieren theoretische Ansätze die Möglichkeit von emotionaler »Ansteckung« (»emotional contagion«) in Lehrsituationen (Hatfield et al., 1993). Dies könnte erklären, weshalb der erlebte Enthusiasmus von Lehrkräften dazu führt, dass auch die Lernenden ihre Lehrkraft im Unterricht als enthusiastisch wahrnehmen. Aus theoretischer Sicht ergibt sich als Fazit, dass die erlebte Freude am Unterrichten vermutlich zu einer positiven, unterstützenden Einstellung gegenüber den Lernenden beiträgt und zum Einsatz von Praktiken führt, die die Lernenden für das Unterrichtsfach begeistern.

Allerdings sind solche zugrundeliegenden Prozesse, die erklären wieso spezifische Formen der Instruktion bestimmte motivationale Merkmale und Leistungen Lernender fördern, kaum empirisch untersucht. Ebenso wenig untersucht sind Prozesse, die zwischen Instruktionsverhalten und Schüleroutcomes vermitteln, allerdings gibt es hier theoretische Vorannahmen. Klieme et al. (2009) beschreibt beispielweise, dass Verarbeitungstiefe, aktive Lernzeit oder Emotionen beim Lernen die Zusammenhänge zwischen Instruktion und Schüleroutcomes vermitteln könnten (Abb. 1).

Zusammenfassend gibt unsere Analyse Hinweise zu Unterschieden und Gemeinsamkeiten der Facetten des Lehrkräfteinteresses und des Lehrkräfteenthusiasmus. Als besonders relevante und wirkungsstarke Facetten ergaben sich das erzieherische Interesse und der erlebte Enthusiasmus. Hier könnte die weitere Forschung einen direkten Vergleich der beiden Konstrukte anstreben, um zu ermitteln, welches Konstrukt für welche Mediatoren und Schüleroutcomes am relevantesten ist. Dabei wäre auch theoretisch zu erwägen und empirisch zu prüfen, ob eine bestimmte kausale Abhängigkeit der beiden Konstrukte vorliegt. Da das erzieherische Interesse (als ein dem emotionalen Erleben und der Motivation vorgelagertes Wertkonstrukt) verglichen mit dem im Unterricht erlebten Enthusiasmus (als beim Unterrichten erlebte Emotion bzw. auf das Unterrichten gerichtete intrinsische Motivation) als distalere Variable bezüglich des Instruktionsverhaltens gesehen werden kann, wäre auch ein Modell der Zusammenhänge denkbar, in dem das erzieherische Interesse vermittelt über den erlebten Enthusiasmus das Instruktionsverhalten und daraus folgende Variablen Lernender beeinflusst. Dies würde die Möglichkeit eröffnen, erzieherisches Interesse und erlebten Enthusiasmus nicht als konkurrierende, sondern als einander ergänzende Faktoren zu sehen.

Literatur

- Baier, F., Decker, A. T., Voss, T., Kleickmann, T., Klusmann, U., & Kunter, M. (2018). What makes a good teacher? The relative importance of mathematics teachers' cognitive ability, personality, knowledge, beliefs, and motivation for instructional quality. *British Journal of Educational Psychology*, 89, 767–786. <https://doi.org/10.1111/bjep.12256>
- Fauth, B., Decristan, J., Decker, A.-T., Büttner, G., Hardy, I., Klieme, E., & Kunter, M. (2019). The effects of teacher competence on student outcomes in elementary science education: The mediating role of teaching quality. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102882. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102882>
- Frenzel, A. C., Daniels, L., & Burić, I. (2021). Teacher emotions in the classroom and their implications for students. *Educational Psychologist*, 56(4), 250–264. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1985501>

- Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R., & Sutton, R. E. (2009). Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 705–716. <https://doi.org/10.1037/a0014695>
- Frommelt, M., Schiefele, U., & Lazarides, R. (2021). Teacher enthusiasm, supportive instructional practices, and student motivation in mathematics classrooms. *Interdisciplinary Education and Psychology*, 2(3), 1–5. <https://doi.org/10.31532/InterdiscipEducPsychol.2.3.005>
- Frommelt, M. C., Schiefele, U., & Lazarides, R. (2023). The contributions of teachers' educational interest and relational goals to instructional quality and student interest in mathematics classrooms. *Contemporary Educational Psychology*, 73, 102184. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102184>
- Hatfield, E., Cacioppo, J. T., & Rapson, R. L. (1993). Emotional contagion. *Current Directions in Psychological Science*, 2(3), 96–100. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10770953>
- Hattie, J., Hodis, F. A., & Kang, S. H. (2020). Theories of motivation: Integration and ways forward. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101865. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101865>
- Hidi, S. (2006). Interest: A unique motivational variable. *Educational Research Review*, 1(2), 69–82. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2006.09.001>
- Keller, M., Goetz, T., Becker, E. S., Morger, V., & Hensley, L. (2014). Feeling and showing: A new conceptualization of dispositional teacher enthusiasm and its relation to students' interest. *Learning and Instruction*, 33, 29–38. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.03.001>
- Keller, M., Hoy, A. W., Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2016). Teacher enthusiasm: Reviewing and redefining a complex construct. *Educational Psychology Review*, 28(4), 743–769. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9354-y>
- Keller, M., Neumann, K., & Fischer, H. E. (2017). The impact of physics teachers' pedagogical content knowledge and motivation on students' achievement and interest. *Journal of Research in Science Teaching*, 54(5), 586–614. <https://doi.org/10.1002/tea.21378>
- Keller, M. M., Becker, E. S., Frenzel, A. C., & Taxer, J. L. (2018). When teacher enthusiasm is authentic or inauthentic: Lesson profiles of teacher enthusiasm and relations to students' emotions. *AERA open*, 4(2), 2332858418782967. <https://doi.org/10.1177/2332858418782967>
- Klieme, E., Pauli, C., & Reusser, K. (2009). The Pythagoras study: investigating effects of teaching and learning in Swiss and German mathematics classrooms. In T. Janik & T. Seidel (Hrsg.), *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom* (S. 137–160). Waxmann.
- Kunter, M., Frenzel, A., Nagy, G., Baumert, J., & Pekrun, R. (2011). Teacher enthusiasm: Dimensionality and context specificity. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 289–301. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.07.001>
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805–820. <https://doi.org/10.1037/a0032583>

- Kunter, M., Tsai, Y.-M., Klusmann, U., Brunner, M., Krauss, S., & Baumert, J. (2008). Students' and mathematics teachers' perceptions of teacher enthusiasm and instruction. *Learning and Instruction*, 18(5), 468–482. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.008>
- Lazarides, R., Buchholz, J., & Rubach, C. (2018). Teacher enthusiasm and self-efficacy, student-perceived mastery goal orientation, and student motivation in mathematics classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 69, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.017>
- Lazarides, R., Fauth, B., Gaspard, H., & Göllner, R. (2021). Teacher self-efficacy and enthusiasm: Relations to changes in student-perceived teaching quality at the beginning of secondary education. *Learning and Instruction*, 73, 101435. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101435>
- Lazarides, R., & Schiefele, U. (2021a). The relative strength of relations between different facets of teacher motivation and core dimensions of teaching quality in mathematics – a multilevel analysis. *Learning and Instruction*, 76, 101489. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101489>
- Lazarides, R., & Schiefele, U. (2021b). Von der Lehrermotivation zur Schülermotivation. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Förderung von Lernmotivation im Unterricht. In R. Lazarides, D. Raufelder & E. Souvignier (Hrsg.), *Motivation in unterrichtlichen Lehr-Lernkontexten* (S. 3–28). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31064-6_1
- Lazarides, R., & Schiefele, U. (2024). Addressing the reciprocal nature of effects in teacher motivation research: A study on relations among teacher motivation, student-reported teaching, and student enjoyment and achievement. *Learning and Instruction*, 90, 101862. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101862>
- Lazarides, R., Schiefele, U., Hettinger, K., & Frommelt, M. (2023). Tracing the signal from teachers to students: How teachers' motivational beliefs longitudinally relate to student interest through student-reported teaching practices. *Journal of Educational Psychology*, 115(2), 290–308. <https://doi.org/10.1037/edu0000777>
- Parrisius, C., Gaspard, H., Trautwein, U., & Nagengast, B. (2020). The transmission of values from math teachers to their ninth-grade students: Different mechanisms for different value dimensions? *Contemporary Educational Psychology*, 62, 101891. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101891>
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Richmond, V. P., McCroskey, J. C., & Johnson, A. D. (2003). Development of the non-verbal immediacy scale (NIS): Measures of self-and other-perceived nonverbal immediacy. *Communication Quarterly*, 51(4), 504–517. <https://doi.org/10.1080/01463370309370170>
- Rosenshine, B. (1970). Enthusiastic teaching: A research review. *The School Review*, 78(4), 499–514. <https://doi.org/10.1086/442929>
- Schiefele, U. (2009). Situational and individual interest. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Hrsg.), *Handbook of motivation at school* (S. 197–222). Routledge.

- Schiefele, U. (2017). Classroom management and mastery-oriented instruction as mediators of the effects of teacher motivation on student motivation. *Teaching and Teacher Education*, 64, 115–126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.004>
- Schiefele, U., & Schaffner, E. (2015). Teacher interests, mastery goals, and self-efficacy as predictors of instructional practices and student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 42, 159–171. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.06.005>
- Schiefele, U., Streblow, L., & Retelsdorf, J. (2013). Dimensions of teacher interest and their relations to occupational well-being and instructional practices. *Journal for Educational Research Online*, 5(1), 7–37. <https://doi.org/10.25656/01:8018>
- Urhahne, D., & Wijnia, L. (2023). Theories of motivation in education: An integrative framework. *Educational Psychology Review*, 35(2), 45. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09767-9>

Autor*inneninformationen

Rebecca Lazarides, Prof. Dr., Universität Potsdam. Forschungsschwerpunkte: Motivational-affektive Entwicklung im Kindes- und Jugendalter; Lehrkräfte-motivation; Instruktionsqualität; Nutzung Künstlicher Intelligenz zur Erfassung verbaler und nonverbaler Verhaltensweisen im Unterricht.

Ulrich Schiefele, Prof. Dr. (em.), Universität Potsdam. Forschungsschwerpunkte: Interessenforschung; Motivationsforschung; Lesemotivation; Lehrkräfteinteresse.

Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen

Andreas Bach

Abstract

Selbstwirksamkeit ist eines der am intensivsten untersuchten Motivationsmerkmale von (angehenden) Lehrpersonen. Dieser Beitrag gibt einen Überblick über die Bedeutung des Konstrukts im Kontext des Lehrberufs. Nach einer Einführung in die theoretischen Grundlagen und die Bedeutung des Konstrukts für die Verhaltensregulation liegt der Schwerpunkt auf der Erfassung, Entstehung und Veränderung von Selbstwirksamkeit. Anschließend werden die Auswirkungen von Selbstwirksamkeit dargestellt. Der Beitrag schließt mit Perspektiven für die zukünftige Forschung und einem Fazit zu Förderansätzen.

1. Das Konzept der Selbstwirksamkeit

Das von Albert Bandura (1977, 1997) entwickelte Konzept der Selbstwirksamkeit, synonym auch als »Selbstwirksamkeitserwartungen« (engl. *self-efficacy expectations*) und international insbesondere als »Selbstwirksamkeitsüberzeugungen« (engl. *self-efficacy beliefs*) bezeichnet, ist ein zentraler Bestandteil seiner sozial-kognitiven Theorie (Bandura, 1986). Es beschreibt die Überzeugung einer Person, aufgrund eigener Fähigkeiten bestimmte Handlungen erfolgreich ausführen zu können, um festgelegte Ziele zu erreichen. Diese selbstbezogene Kognition ist somit auf die wahrgenommene persönliche Kontrolle über das eigene Handeln gerichtet und stärkt dadurch die Erfolgszuversicht, was wiederum verhaltensregulierende Effekte hat, insbesondere in herausfordernden Situationen.

Die Selbstwirksamkeitstheorie unterscheidet konzeptuell explizit zwischen Selbstwirksamkeit und Ergebniserwartungen. Letztere beziehen sich auf die Einschätzung, dass eine Handlung zu bestimmten Konsequenzen führen wird. Selbstwirksamkeit lässt sich zudem von anderen selbstbezogenen Kognitionen abgrenzen, insbesondere vom Fähigkeitsselbstkonzept, das eine eher globale und gegenwartsorientierte Einschätzung des Selbst beschreibt, während Selbstwirksamkeit handlungs- und zukunftsorientiert ist (Marsh et al., 2019). Darüber hinaus weist Selbstwirksamkeit eine starke konzeptuelle Ähnlichkeit mit der Erwartungskomponente in Erwartungs-Wert-Theorien auf und bildet zusammen

mit Werten einen Schlüsselfaktor für die Erklärung von Handlungsabsichten (Eccles & Wigfield, 2002). Zusammenfassende Darstellungen zur konvergenten Validität finden sich bei Bach (2013, S. 64–69) sowie Schunk und DiBenedetto (2016, S. 38–40).

Selbstwirksamkeit ist domänenspezifisch und aufgaben- bzw. situationsbezogen, obgleich es inzwischen auch allgemeinere Ansätze gibt, die das Konstrukt als generalisierte Kompetenzerwartung verstehen (Schwarzer & Jerusalem, 1995). Im Lehrberuf bildet Selbstwirksamkeit ein motivationales Kompetenzmerkmal von (angehenden) Lehrpersonen, das sich auf die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten zur erfolgreichen Bewältigung berufsspezifischer Aufgaben im Schul- und Unterrichtskontext bezieht (Tschannen-Moran et al., 1998). Neben der individuellen wird auch die kollektive Selbstwirksamkeit erforscht, die die Einschätzung einer Person zu den kollektiven Fähigkeiten einer Gruppe, zum Beispiel des Kollegiums einer Schule, beschreibt (Goddard et al., 2000).

Da Selbstwirksamkeitsüberzeugungen subjektiv sind, können sowohl Über- als auch Unterschätzungen auftreten. Eine Überschätzung der eigenen Fähigkeiten wird insbesondere bei weniger erfahrenen Lehramtsstudierenden diskutiert (Pfitzner-Eden, 2016a; Schüle et al., 2017). In der Selbstwirksamkeitsforschung gilt eine moderate Überschätzung der eigenen Fähigkeiten als funktional für die Bewältigung anspruchsvoller Aufgaben und die Leistungsfähigkeit in herausfordernden Situationen (Bandura & Locke, 2003). Eine starke Überschätzung kann jedoch negative Auswirkungen haben, insbesondere im Hinblick auf die Bereitschaft, die eigenen Kompetenzen weiterzuentwickeln (vgl. hierzu Bach, 2022, S. 338–41).

2. Selbstwirksamkeit und Verhaltensregulation

Selbstwirksamkeit ist eine Schlüsselvariable der Verhaltensregulation, die das Verhalten sowohl direkt als auch indirekt über Ergebniserwartungen, Zielsetzungen und die Wahrnehmung sozialstruktureller Faktoren wie förderliche Bedingungen und Hindernisse beeinflusst (Bandura, 1997, 2004). Bevor eine Person eine Handlung ausführt, schätzt sie ihre eigenen Fähigkeiten ein und bewertet die situativen Bedingungen. Zudem antizipiert sie die möglichen Konsequenzen der Handlung, die Bandura (1997) in körperliche (u. a. sensorische Erfahrungen wie Schmerz), soziale (u. a. soziale Anerkennung oder Ablehnung) und selbstevaluative Konsequenzen (u. a. Zufriedenheit mit dem eigenen Verhalten) unterteilt.

Die Selbstwirksamkeit einer Person steuert dabei verschiedene kognitive, motivationale, affektive und entscheidungsbezogene Prozesse der Verhaltensregulation. Diese Prozesse umfassen die Auswahl von Handlungen, die Zielset-

zung, die Initiierung von Handlungen sowie das Maß an Anstrengung und Ausdauer während des Handlungsverlaufs. Personen mit hoher Selbstwirksamkeit antizipieren in der Regel positive Ergebnisse, setzen sich ambitionierte Ziele und investieren mehr Anstrengung, um diese zu erreichen. Sie bevorzugen herausfordernde Aufgaben, betrachten diese als bewältigbar und erleben weniger negative Emotionen. Darüber hinaus zeigen sie eine größere Persistenz bei Schwierigkeiten und nutzen effektivere Selbstregulationsstrategien – Faktoren, die zur erfolgreichen Zielerreichung beitragen und die Erfolgswahrscheinlichkeit erhöhen, selbst im Vergleich zu Personen mit ähnlichen Fähigkeiten, jedoch geringerer Selbstwirksamkeit (Bandura & Locke, 2003). Dieser Prozess ist zyklisch, da Verhaltensergebnisse wiederum auf die Selbstwirksamkeit zurückwirken und diese stärken oder schwächen können, was künftige Zielsetzungen und Handlungen beeinflusst (Bandura, 1997; Talsma et al., 2018).

3. Empirische Erfassung von Selbstwirksamkeit im Lehrberuf

Die Erfassung von Selbstwirksamkeit erfolgt überwiegend durch Ratingskalen, während qualitative Methoden wie Interviews seltener genutzt werden. Die Forschung im Lehrberuf begann in den 1970er Jahren im Rahmen von Schulevaluationsstudien in den USA, zunächst basierend auf Rotters Theorie der Kontrollüberzeugungen (1966). Erst später wurde versucht, eine Verbindung zu Banduras Selbstwirksamkeitstheorie (1977) herzustellen, allerdings waren die damaligen Operationalisierungen oft nur bedingt mit Banduras Konstruktdefinition vereinbar, was die Validität vieler Studien erheblich einschränkte (Bach, 2022).

Erst um die Jahrtausendwende etablierte sich eine Forschung im Sinne von Banduras Theorie, insbesondere mit einer Skala von Tschannen-Moran und Woolfolk Hoy (2001), die international Verbreitung fand und heute am häufigsten verwendet wird. Gleichzeitig wurden Skalen zur Erfassung der kollektiven Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen entwickelt (Goddard et al., 2000). In der deutschsprachigen Forschung war lange Zeit ein im Forschungsprojekt »Selbstwirksame Schulen« konzipiertes Instrument von Schwarzer und Schmitz (1999) vorherrschend; zunehmend an Bedeutung gewinnt aber auch die Skala von Tschannen-Moran und Woolfolk Hoy (2001).

Neben diesen Standardinstrumenten sind in der lehrberufsbezogenen Selbstwirksamkeitsforschung zahlreiche weitere Skalen entwickelt worden, die sich auf verschiedene berufliche Aufgaben von Lehrpersonen beziehen und deren Spezifität aufgrund der Kontextabhängigkeit von Selbstwirksamkeit erheblich variiert (vgl. Tabelle 1). Ein mittlerer Spezifitätsgrad wird im Allgemeinen als angemessen angesehen. Eine zu spezifische Erfassung kann die externe Validität und praktische Relevanz einschränken, während eine zu allgemeine Erfassung die Vorhersagekraft für spezifisches Verhalten reduzieren kann (Bandura, 1997).

Tabelle 1: Spezifitätsdimensionen der Erfassung von Selbstwirksamkeit im Lehrberuf

Dimension der Spezifität	Beschreibung
(1) Fachunspezifische vs. fach(domänen-)spezifische Erfassung	Unterscheidung zwischen fachunspezifischen Instrumenten, die Selbstwirksamkeit ohne Bezug zu spezifischen Unterrichtsfächern oder Fachdomänen erfassen, und fach(domänen-)spezifischen Instrumenten, die auf bestimmte Fächer oder Fachdomänen (z. B. Naturwissenschaften) ausgerichtet sind.
(2) Eindimensionale vs. mehrdimensionale Erfassung	Unterscheidung zwischen Instrumenten, die Selbstwirksamkeit nur mit einer Dimension erfassen, und solchen, die mehrere distinkte Dimensionen erheben.
(3) Art und Umfang erfasster Aufgaben- und Anforderungsbereiche	Festlegungen, welche unterrichtlichen und/oder schulischen Aufgaben- und Anforderungsbereiche des Lehrberufs in welchem Umfang erfasst werden.
(4) Spezifität von Itemformulierungen	Variation in der Spezifität der Items, wobei sich diese auf bestimmte Aufgaben, Situationen und einzelne Lernende in einer Klasse beziehen können.

4. Entstehung von Selbstwirksamkeit im Lehrberuf

Selbstwirksamkeitsüberzeugungen entstehen durch einem Selbsteinschätzungsprozess, der auf vier Informationsquellen basiert: (1) eigene Erfolgserfahrungen, (2) stellvertretende Erfahrungen, (3) verbale Persuasion sowie (4) physiologische und affektive Zustände (Bandura, 1997). Die Informationen aus diesen Quellen werden im kognitiven Prozess interpretiert, unterschiedlich gewichtet und zu individuellen Selbstwirksamkeitsurteilen integriert. Forschungsbefunde bestätigen die theoretisch postulierte Interdependenz der Quellen und ihren kombinierten Einfluss auf die Selbstwirksamkeit (Pfitzner-Eden, 2016b). Zudem können die vier Quellen weiter dimensional differenziert werden, zum Beispiel in Bezug auf unterschiedliche Personengruppen für stellvertretende Erfahrungen oder verbale Persuasion (Bach, 2022). Tschannen-Moran et al. (1998) entwickelten ein Modell, das die Entstehung von Selbstwirksamkeit als einen zyklischen Prozess beschreibt, bei dem Selbstwirksamkeit das Verhalten und die Leistung beeinflusst, was wiederum die zukünftigen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen prägt. Im Folgenden werden die vier Quellen näher beschrieben.

(1) Eigene Erfolgserfahrungen

Persönliche Erfolgserlebnisse spielen eine entscheidende Rolle bei der Einschätzung der eigenen Fähigkeiten, zukünftige Aufgaben bewältigen zu können, und stellen die primäre Quelle der Selbstwirksamkeit dar (Bandura, 1997). Die kognitive Verarbeitung dieser Erfahrungen wird von verschiedenen Faktoren beeinflusst, darunter die wahrgenommene Schwierigkeit der Aufgabe und die in-

vestierte Anstrengung. Erfolge, die auf die eigenen Anstrengungen und Fähigkeiten zurückgeführt werden, stärken in der Regel die Selbstwirksamkeit, während Misserfolge diese schwächen können, insbesondere in frühen Phasen der Selbstwirksamkeitsentstehung (Bandura, 1997). Studien bestätigen die zentrale Rolle der Quelle sowohl für die individuelle als auch für die kollektive Selbstwirksamkeit von (angehenden) Lehrpersonen (Pfitzner-Eden, 2016b; Goddard et al., 2004). Besonders wirksam scheint die Kombination von Erfolgserlebnissen mit individuellem Coaching zu sein (Tschannen-Moran & McMaster, 2009). Auch Interventionen, die auf das Erleben eigener Erfolge fokussieren, haben sich als effektiv erwiesen, insbesondere bei Lehramtsstudierenden (Täschner et al., 2025). Im Zusammenhang mit dieser Quelle wird auch die Bedeutung von Wissen diskutiert (Morris et al., 2017).

(2) *Stellvertretende Erfahrungen*

Die Beobachtung realer oder symbolischer Verhaltensmodelle in vergleichbaren Handlungssituationen ermöglicht Rückschlüsse auf die eigenen Fähigkeiten (Thiel et al., 2020). Auch durch Selbstbeobachtungen und die Vorstellung eigener Handlungen können selbstwirksamkeitsrelevante Informationen gewonnen werden (Gold et al., 2017). Der Einfluss dieser Quelle ist stärker, wenn das beobachtete Modell in Eigenschaften und Leistung der eigenen Person ähnelt, als kompetent wahrgenommen wird und effektive Bewältigungsstrategien demonstriert (Bandura, 1997). Erfahrungen, die stellvertretend gemacht werden, sind insbesondere in den Anfangsphasen der Selbstwirksamkeitsentstehung relevant; allerdings ist die empirische Evidenz im Lehrberuf nicht einheitlich (Morris et al., 2017; Pfitzner-Eden, 2016b). Die wahrgenommene kollektive Selbstwirksamkeit kann ebenfalls durch die Beobachtung erfolgreicher Organisationen gesteigert werden, insbesondere solcher, die unter ähnlichen Bedingungen vergleichbare Ziele erreichen (Goddard et al., 2004).

(3) *Verbale Persuasion*

Ermutigung und Feedback durch andere können die Anstrengungsbereitschaft und Persistenz fördern und die Aufrechterhaltung bestehender Selbstwirksamkeit unterstützen, insbesondere, wenn die verbale Persuasion mit persönlichen Erfolgen verbunden ist, das Feedback auf persönliche Fähigkeiten und Fortschritte fokussiert, von einer als kompetent und glaubwürdig wahrgenommen Person stammt und die Diskrepanz zwischen Fremd- und Selbsteinschätzung gering ist (Bandura, 1997). Die Quelle ist besonders für (angehende) Lehrpersonen mit wenig Unterrichtserfahrung von Bedeutung (Chan et al., 2023; Mok et al., 2023), zum Beispiel auch in Form von videobasiertem Feedback (Prilop et al., 2019). Darüber hinaus kann verbale Persuasion die kollektive Selbstwirksamkeit

stärken, etwa durch Diskussionen über Erfolge innerhalb des Kollegiums (Goddard et al., 2004).

(4) *Physiologische und affektive Zustände*

Physiologische und affektive Zustände, auch als emotionale Zustände bezeichnet, fungieren als Indikatoren für die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten zur Bewältigung künftiger Anforderungen (Bandura, 1997). Beispielsweise kann Angst beim Unterrichten als Zeichen eines wahrgenommenen Fähigkeitsdefizits interpretiert werden und die Selbstwirksamkeit verringern, während positive Emotionen wie Freude sie stärken können. Die Intensität und die vermutete Ursache von emotionalen Zuständen haben erheblichen Einfluss darauf, wie selbstwirksamkeitsrelevant diese Informationen kognitiv verarbeitet werden. Zudem beeinflussen interpretative Verzerrungen die Wahrnehmung, Interpretation und Erinnerung emotionaler Zustände. Personen mit niedriger Selbstwirksamkeit neigen dazu, sensibler auf emotionale Zustände zu reagieren. Obwohl Bandura (1997) dieser Quelle allgemein eine geringere Bedeutung zuschreibt als den anderen, zeigen neuere Studien, dass sie im Kontext des Lehrberufs eine durchaus zentrale Rolle für die Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden spielt (Bach, 2022; Bach & Hagenauer, 2022). Auf kollektiver Ebene können emotionale Zustände beeinflussen, wie Organisationen Herausforderungen interpretieren und darauf reagieren (Goddard et al., 2004).

5. Veränderungen von Selbstwirksamkeit im Lehrberuf

Nach Bandura (1997) sind Selbstwirksamkeitsüberzeugungen vor allem zu Beginn von Lernerfahrungen veränderbar und stabilisieren sich im Laufe der Zeit durch kumulierte Erfahrungen sowie Generalisierungseffekte, bei denen diese Überzeugungen auf ähnliche Handlungsbereiche übertragen werden. Studien mit Lehramtsstudierenden zeigen widersprüchliche Ergebnisse, doch es wird deutlich, dass positive Veränderungen erwartungsgemäß vor allem in erfahrungsintensiven Phasen wie Schulpraktika (Schüle et al., 2017) oder speziellen Trainings (Gold et al., 2017) auftreten. Zu Beginn des Studiums wurden gelegentlich Rückgänge der Selbstwirksamkeit beobachtet, die auf Unterschiede im Curriculum, fehlende Lerngelegenheiten oder anfängliche Fähigkeitsüberschätzungen zurückzuführen sein könnten (Pfitzner-Eden, 2016a). Für den weiteren Verlauf des Studiums zeigen Studien überwiegend einen Anstieg der Selbstwirksamkeit (Seethaler, 2017).

Der Berufseinstieg stellt eine herausfordernde Phase der beruflichen Entwicklung dar, in der sowohl Anstiege als auch Rückgänge der Selbstwirksamkeit beobachtet wurden (George et al., 2018; Hartl & Holzberger, 2022). Für den Be-

rufsverlauf dokumentieren Querschnittsanalysen von Klassen und Chiu (2010) kurvenförmige Verläufe, wobei die Selbstwirksamkeit in der frühen und mittleren Berufsphase ansteigt und in späteren Jahren abnimmt. Längsschnittstudien, die über mehrere Jahre hinweg durchgeführt wurden, deuten jedoch auf eine hohe Stabilität der Selbstwirksamkeit hin (Lazarides et al., 2020).

Arbeitsbezogene Erfahrungen können die Selbstwirksamkeit unterschiedlich beeinflussen. Positive Veränderungen werden insbesondere durch förderliche Unterrichtsbedingungen begünstigt, wie etwa die Leistung, das Engagement und die Motivation der Lernenden, sowie durch unterstützende schulische Arbeitsbedingungen, darunter professionelles Mentoring, kollegiale Zusammenarbeit und ein effektiver Führungsstil der Schulleitung (Fackler et al., 2021). Auch gezielte Interventionen zur Förderung der Selbstwirksamkeit zeigen positive Effekte (Mok et al., 2023; Täschner et al., 2025; siehe Kapitel 8).

6. Auswirkungen von Selbstwirksamkeit im Lehrberuf

6.1 Selbstwirksamkeit, berufliche Entwicklung und Gesundheit

Selbstwirksamkeit spielt eine zentrale Rolle für die berufliche Entwicklung und die Gesundheit von (angehenden) Lehrpersonen, indem sie als wichtige Ressource zur kompetenten Selbst- und Handlungsregulation fungiert. Studien mit Lehramtsstudierenden zeigen, dass Selbstwirksamkeit positiv mit berufsbezogenen Faktoren wie Karriereoptimismus (McLennan et al., 2017), beruflichem Commitment (Chesnut & Burley, 2015) sowie sozialen und intrinsischen Berufswahlmotiven (Eder et al., 2020) zusammenhängt. Zudem wird eine höhere Selbstwirksamkeit mit einem geringeren Erleben von Beanspruchung (Kücholl et al., 2019) und einer reduzierten Studienabbruchsintention (Pfitzner-Eden, 2016a) in Verbindung gebracht.

Auch im Berufsleben bleibt Selbstwirksamkeit eine wichtige personale Ressource. Lehrpersonen mit hoher Selbstwirksamkeit berichten von weniger beruflichem Stress (Helms-Lorenz & Maulana, 2016), nutzen effektivere Bewältigungsstrategien (Doménech-Betoret & Gómez-Artiga, 2010) und sind weniger anfällig für Burnout (Brown, 2012). Darüber hinaus ist Selbstwirksamkeit mit physiologischen Parametern wie dem Cortisolspiegel und der Herzfrequenz während des Unterrichts assoziiert, was auf eine stressmindernde Wirkung hinweist (Schwerdtfeger et al., 2008). Weitere berufsbezogene Merkmale, wie Arbeitsengagement, Berufszufriedenheit, berufliches Commitment und die Bereitschaft zur beruflichen Weiterentwicklung, sind ebenfalls positiv mit Selbstwirksamkeit verbunden (im Überblick Bach, 2022; Zee & Koomen, 2016). Dicke et al. (2018) beispielsweise dokumentieren in einer Längsschnittstudie im Referendariat, dass sich Selbstwirksamkeit und Arbeitsengagement gegenseitig be-

einflussen. Zudem zeigte sich ein indirekter Effekt der Selbstwirksamkeit auf das berufliche Commitment, vermittelt durch das Arbeitsengagement. Selbstwirksamkeit moderierte zudem die Beziehung zwischen Unterrichtsstörungen und emotionaler Erschöpfung und förderte besonders bei häufigen Unterrichtsstörungen das Arbeitsengagement. Diese Befunde legen nahe, dass Selbstwirksamkeit nicht nur das Beanspruchungserleben bei hohen Arbeitsanforderungen verringert, sondern auch das berufliche Engagement stärkt. Das Zusammenspiel dieser Variablen ist also von komplexen, teilweise reziproken Beziehungen geprägt.

6.2 Selbstwirksamkeit und Unterricht

Selbstwirksamkeit gilt als wichtiges individuelles Merkmal für die Gestaltung eines innovativen und lernförderlichen Unterrichts, da anzunehmen ist, dass die verhaltensregulierenden Effekte dieses Konstrukts verschiedene Dimensionen des unterrichtlichen Handelns von (angehenden) Lehrpersonen positiv beeinflussen (Thurlings et al., 2015). Die meisten empirischen Studien in diesem Bereich basieren auf Selbsteinschätzungen und Selbstberichten der Lehrpersonen. Die aktuelle Forschung berücksichtigt jedoch zunehmend auch externe Bewertungen des Unterrichts, meist durch Bewertungen von Schülerinnen und Schülern und Unterrichtsbeobachtungen, seltener durch die Analyse von Unterrichtsvideos. Die Befunde zeigen meist signifikante, wenn auch überwiegend schwache Zusammenhänge zwischen der Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen und spezifischen Merkmalen der Unterrichtsqualität (im Überblick Bach, 2022; Zee & Koomen, 2016). Metaanalysen, die Fremdeinschätzungen einbeziehen, bestätigen diese Ergebnisse (Klassen & Tze, 2014). Lehrpersonen mit hohen Selbstwirksamkeit gestalten demnach einen kognitiv anspruchsvolleren Unterricht, zeichnen sich durch ein effektiveres Classroom Management aus und bieten eine stärkere Lernunterstützung (Burić & Kim, 2020; Fauth et al., 2019; Lazarides & Schiefele, 2024). Die Studienbefunde in diesem Forschungsbereich sind jedoch uneinheitlich, da einige Studien keine signifikanten Effekte oder nur schwache Effekte auf spezifische Unterrichtsmerkmale fanden, insbesondere in den wenigen Längsschnittstudien (Praetorius et al., 2017). Inverse Effekte der Unterrichtsqualität auf die Selbstwirksamkeit wurden ebenfalls berichtet (Holzberger et al., 2013). Die häufig unspezifische Erfassung der Selbstwirksamkeit im Hinblick auf einzelne Unterrichtsmerkmale stellt nach wie vor eine methodische Herausforderung dar, sodass weiterer Forschungsbedarf besteht, um die komplexen Beziehungen zwischen Selbstwirksamkeit und Unterrichtsqualität besser zu verstehen.

6.3 Selbstwirksamkeit, Leistung und Motivation der Schülerinnen und Schüler

Die Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen wird als ein relevanter Einflussfaktor auf die schulischen Leistungen und die Motivation von Schülerinnen und Schülern angesehen, da Lehrpersonen mit hoher Selbstwirksamkeit dazu neigen, eine unterstützende und anregende Lernumgebung zu schaffen (Zee & Koomen, 2016). Die Forschung in diesem Bereich ist jedoch widersprüchlich. Metaanalysen zeigen einen schwachen, aber positiven Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen und den schulischen Leistungen von Lernenden, sowohl in Bezug auf die Gesamtleistung als auch auf fachspezifische Leistungen (Kim & Seo, 2018; Klassen & Tze, 2014). Diese Befunde deuten darauf hin, dass Lehrpersonen mit hoher Selbstwirksamkeit das Lernen ihrer Schülerinnen und Schüler effektiver fördern, wobei die Qualität des Unterrichts als vermittelnde Variable eine zentrale Rolle spielt (Fauth et al., 2019). Neuere Studien haben diese Effekte jedoch nicht durchgängig bestätigt (Jerrim et al., 2023; Lazarides & Schiefel, 2024). Spezifische Erfassungsansätze der Selbstwirksamkeit zeigten stärkere Effekte (im Überblick Lauermaun & ten Hagen, 2021).

Auch in Bezug auf die Motivation der Schülerinnen und Schüler ist das Bild uneindeutig. Einige Studien fanden keine signifikanten Effekte der Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen auf die Motivation der Lernenden (Burić & Kim, 2020). Andere Studien berichten hingegen von positiven Zusammenhängen, unter anderem zwischen der Selbstwirksamkeit der Lehrpersonen und der intrinsischen Motivation der Lernenden und ihren Einstellungen zum Lernen (Mojavezi & Tamiz, 2012) sowie der wahrgenommenen Beziehungsqualität in der Klasse (Zee & Koomen, 2017). Zudem gibt es Hinweise darauf, dass Schülerinnen und Schüler, die von selbstwirksamen Lehrpersonen unterrichtet werden, mehr Vertrauen in ihre schulischen Leistungen haben und weniger schulbezogenen Stress erleben (Jimmieson et al., 2010). Längsschnittstudien zeigen darüber hinaus positive Effekte der Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen auf das fachbezogene Interesse (Lazarides et al., 2023), das Engagement (Zee & Koomen, 2020) und die Freude von Lernenden (Hettinger et al., 2024; Lazarides & Schiefele, 2024).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen eine wichtige Rolle für die Lern- und Motivationsprozesse von Schülerinnen und Schülern spielen kann. Die bislang vorliegenden Befunde sind jedoch widersprüchlich, was unter anderem auf eine mangelnde Konsistenz bei der Erfassung der relevanten Variablen, kontext- und situationsspezifische Einflüsse sowie methodische Einschränkungen der Studien zurückzuführen sein könnte (Lauermaun & ten Hagen, 2021).

Während sich die vorherigen Abschnitte auf Studienbefunde zur individuellen Selbstwirksamkeit konzentrierten, gibt es auch einen Forschungsschwer-

punkt zu den Auswirkungen der kollektiven Selbstwirksamkeit. Donohoo (2018) gibt hierzu einen systematischen Überblick.

7. Perspektiven für zukünftige Forschung

Obwohl die Selbstwirksamkeitsforschung im Lehrberuf in den vergangenen Dekaden bereits viele Erkenntnisse geliefert hat, gibt es weiterhin Forschungsbereiche, die nicht ausreichend untersucht wurden. Im Hinblick auf die Entstehung, Veränderung und Auswirkungen von Selbstwirksamkeit sind die folgenden Perspektiven nach wie vor besonders relevant:

- (1) *Systematische Untersuchung der Entstehung von Selbstwirksamkeit:* Die bisherige Forschung zur Entstehung von Selbstwirksamkeit ist häufig unsystematisch, teilweise wenig theoriegeleitet und es fehlen genauere Analysen zur Entstehung des Konstrukts sowohl auf individueller als auch auf kollektiver Ebene (Bach, 2022; Morris et al., 2017; Täschner et al., 2025). Zukünftige Studien sollten stärker die kognitive Verarbeitung von Wirksamkeitsinformationen in den Blick nehmen und die theoretisch postulierten Einflussfaktoren und Interdependenzen der verschiedenen Quellen von Selbstwirksamkeit umfassender untersuchen (Bandura, 1997). Dies gilt besonders für unterschiedliche Personengruppen und bezogen auf spezifische Wirksamkeitsinformationen. Hierzu sind unter anderem auch experimentelle Studien erforderlich, die systematisch Kombinationen von Quellen und deren Effekte analysieren. So ist etwa der Einfluss von verbaler Selbstüberzeugung als eine Form der verbalen Persuasion bislang weitgehend unerforscht. Auch die Rolle hochschulisch erworbenen Wissens und die Verarbeitung von Wirksamkeitsinformationen bei berufstätigen Lehrpersonen sind bislang unzureichend geklärt, obwohl Erkenntnisse in diesen Bereichen für die Entwicklung gezielter Fördermaßnahmen von entscheidender Bedeutung sind.
- (2) *Langfristige und präzise Analyse von Veränderungen der Selbstwirksamkeit:* Obwohl inzwischen zahlreiche Studien Veränderungen der Selbstwirksamkeit untersucht haben, wurden in vielen dieser Studien Prä-Post-Designs über eher kurze Zeiträume verwendet und Unterschiede zwischen den Gruppenmittelwerten analysiert. Zukünftige Forschung sollte vermehrt Analysen über mehrere Jahre hinweg durchführen, um langfristige Veränderungen im Studium und insbesondere im Beruf besser nachvollziehen zu können. Diese Studien sollten auch häufigere Messzeitpunkte in erfahrungsintensiven Phasen umfassen, um situative Schwankungen besser zu erfassen (Rupp & Beckert, 2021). Dabei sind Verfahren zur präzisen Veränderungsmessung, die sowohl individuelle als auch kontextuelle Einfluss-

faktoren einbeziehen, entscheidend. So ist etwa die Bedeutung von Lerngelegenheiten im Studium (z. B. zur Klassenführung) für die Veränderung der Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen im Berufseinstieg noch wenig erforscht. Es besteht zudem Bedarf an Längsschnittstudien zur kollektiven Selbstwirksamkeit in Schulen.

- (3) *Analyse komplexer Kausalbeziehungen zwischen Selbstwirksamkeit, Unterrichtsqualität und Lernergebnissen:* Die bisherige Forschung zu den Effekten von Selbstwirksamkeit auf die Unterrichtsqualität basiert mehrheitlich auf Querschnittsdaten und Selbsteinschätzungen. Auch die Auswirkungen auf die Leistung und die Motivation der Lernenden sind bisher nicht ausreichend untersucht worden. Es besteht weiterhin Bedarf an längsschnittlichen Untersuchungen, die komplexe Kausalbeziehungen zwischen der Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen, ihrem Unterrichtsverhalten und den Lernergebnissen der Schülerinnen und Schüler analysieren. Dabei sollten multiperspektivische Betrachtungen der Unterrichtsqualität angestrebt werden, indem unter anderem verstärkt Unterrichtsbeobachtungen einbezogen werden. Für die Vorhersagekraft der Selbstwirksamkeit ist schließlich entscheidend, dass die erfasste Selbstwirksamkeit inhaltlich hinreichend mit den zu prädiszierenden Konstrukten übereinstimmen.

8. Fazit zu Förderansätzen der Selbstwirksamkeit im Lehrberuf

Selbstwirksamkeit ist ein zentrales Motivationsmerkmal im Lehrberuf, das durch gezielte Fördermaßnahmen positiv beeinflusst werden kann. Im Lehramtsstudium können spezifische Lehrveranstaltungen dazu beitragen, die Selbstwirksamkeit der Studierenden durch praxisnahe Erfahrungen (z. B. in Form von Microteaching) zu stärken. Zusätzlich wurden verschiedene Trainingsprogramme entwickelt, die sowohl Studierende als auch berufstätige Lehrpersonen in ihrer Selbstwirksamkeit fördern (Gold et al., 2017). Diese individuellen Ansätze zur Förderung des Konstrukts können auch auf die Schulebene ausgeweitet werden, indem das Personal und die Schulleitung einbezogen werden (Fackler et al., 2021).

Die verschiedenen Förderansätze zielen im Kern auf die Beeinflussung der kognitiven Verarbeitung von Informationen, die für die Stärkung der Selbstwirksamkeit relevant sind. Dabei spielen berufliche Erfolgserlebnisse, Verhaltensmodelle und verbale Persuasion eine wesentliche Rolle (Tschannen-Moran & McMaster, 2009). Als besonders wirksam haben sich Interventionen erwiesen, die ausreichend Reflexions- und Feedbackmöglichkeiten bieten (Mok et al., 2023; Täschner et al., 2025). Solche Maßnahmen, die gezielt an den Quellen der Selbstwirksamkeit ansetzen, können sowohl in speziellen Lehrveranstaltungen und Trainings als auch in bestehenden Programmen der Lehrerinnen-

und Lehrerbildung integriert werden. Einen Überblick über Möglichkeiten zur Förderung der Selbstwirksamkeit im Lehrerberuf gibt Bach (2022, S. 332–337). Eine Forschungssynthese zu Unterstützungsmöglichkeiten findet sich auch in der Arbeit von Täschner et al. (2023).

Literatur

- Bach, A. (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen*. Waxmann.
- Bach, A. (2022). *Selbstwirksamkeit im Lehrberuf. Entstehung und Veränderung sowie Effekte auf Gesundheit und Unterricht*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830995166>
- Bach, A., & Hagenauer, G. (2022). Joy, anger, and anxiety during the teaching practicum: How are these emotions related to dimensions of pre-service teachers' self-efficacy? *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 12, 295–311. <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00343-9>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. Freeman.
- Bandura, A. (2004). Health promotion by social cognitive means. *Health Education & Behavior*, 31, 143–164. <https://doi.org/10.1177/1090198104263660>
- Bandura, A., & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87–99. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.1.87>
- Brown, C. G. (2012). A systematic review of the relationship between self-efficacy and burnout in teachers. *Educational & Child Psychology*, 29(4), 47–63. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2012.29.4.47>
- Burić, I., & Kim, L. E. (2020). Teacher self-efficacy, instructional quality, and student motivational beliefs: An analysis using multilevel structural equation modeling. *Learning and Instruction*, 66, 101302. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101302>
- Chan, S., Maneewan, S., & Koul, R. (2023). An examination of the relationship between the perceived instructional behaviours of teacher educators and pre-service teachers' learning motivation and teaching self-efficacy. *Educational Review*, 75(2), 264–286. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1916440>
- Chesnut, S. R., & Burley, H. (2015). Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 15, 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.001>
- Dicke, T., Stebner, F., Linninger, C., Kunter, M., & Leutner, D. (2018). A longitudinal study of teachers' occupational well-being: Applying the job demands-resources model. *Journal of Occupational Health Psychology*, 23(2), 262–277. <https://doi.org/10.1037/ocp0000070>

- Doménech-Betoret, F., & Gómez-Artiga, A. (2010). Barriers perceived by teachers at work, coping strategies, self-efficacy and burnout. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 637–654. <https://doi.org/10.1017/s1138741600002316>
- Donohoo, J. (2018). Collective teacher efficacy research: Productive patterns of behaviour and other positive consequences. *Journal of Educational Change*, 19, 323–345. <https://doi.org/10.1007/s10833-018-9319-2>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Eder, A. M., Gniewosz, B., Bach, A., Hofmann, F., & Katstaller, M. (2020). Profile von Berufswahlmotivationen von Lehramtsstudierenden und deren Effekte auf Selbstwirksamkeitserwartungen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10, 317–335. <https://doi.org/10.1007/s35834-020-00281-4>
- Fackler, S., Malmberg, L.-E., & Sammons, P. (2021). An international perspective on teacher self-efficacy: Personal, structural and environmental factors. *Teaching and Teacher Education*, 99, 103255. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103255>
- Fauth, B., Decristan, J., Decker, A.-T., Büttner, G., Hardy, I., Klieme, E., & Kunter, M. (2019). The effects of teacher competence on student outcomes in elementary science education: The mediating role of teaching quality. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102882. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102882>
- George, S. V., Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2018). Early career teachers' self-efficacy: A longitudinal study from Australia. *Australian Journal of Education*, 62(2), 217–233. <https://doi.org/10.1177/0004944118779601>
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Education Research Journal*, 37, 479–507. <https://doi.org/10.2307/1163531>
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3–13. <https://doi.org/10.3102/0013189X033003003>
- Gold, B., Hellermann, C., & Holodynski, M. (2017). Effekte videobasierter Trainings zur Förderung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen über Klassenführung im Grundschulunterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20, 115–136. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0727-5>
- Hartl, A., & Holzberger, D. (2022). Identifying teachers' motivational profiles and their changes from teacher education into practice: A longitudinal study. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25, 427–451. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01093-0>
- Helms-Lorenz, M., & Maulana, R. (2016). Influencing the psychological well-being of beginning teachers across three years of teaching: Self-efficacy, stress causes, job tension and job discontent. *Educational Psychology*, 36(3), 569–594. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1008403>
- Hettinger, K., Lazarides, R., & Schiefele, U. (2024). Longitudinal relations between teacher self-efficacy and student motivation through matching characteristics of perceived teaching practice. *European Journal of Psychology of Education*, 39(2), 1299–1325. <https://doi.org/10.1007/s10212-023-00744-y>

- Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M. (2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 774–786. <https://doi.org/10.1037/a0032198>
- Jerrim, J., Sims, S., & Oliver, M. (2023). Teacher self-efficacy and pupil achievement: much ado about nothing? International evidence from TIMSS. *Teachers and Teaching*, 29(2), 220–240. <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2159365>
- Jimmieson, N. L., Hannam, R. L., & Yeo, G. B. (2010). Teacher organizational citizenship behaviours and job efficacy: Implications for student quality of school life. *British Journal of Psychology*, 101, 453–479. <https://doi.org/10.1348/000712609X470572>
- Kim, K. R., & Seo, E. H. (2018). The relationship between teacher efficacy and students' academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality*, 46(4), 529–540. <https://doi.org/10.2224/sbp.6554>
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Klassen, R. M., & Tze, V. M. C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59–76. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>
- Kücholl, D., Westphal, A., Lazarides, R., & Gronostaj, A. (2019). Beanspruchungsfolgen Lehramtsstudierender im Praxissemester. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22, 945–966. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00897-x>
- Lauermann, F., & ten Hagen, I. (2021) Do teachers' perceived teaching competence and self-efficacy affect students' academic outcomes? A closer look at student-reported classroom affect processes and outcomes. *Educational Psychologist*, 56(4), 265–282. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1991355>
- Lazarides, R., & Schiefele, U. (2024). Addressing the reciprocal nature of effects in teacher motivation research: A study on relations among teacher motivation, student-reported teaching, and student enjoyment and achievement. *Learning and Instruction*, 90, 101862. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101862>
- Lazarides, R., Schiefele, U., Hettinger, K., & Frommelt, M. C. (2023). Tracing the signal from teachers to students: How teachers' motivational beliefs longitudinally relate to student interest through student-reported teaching practices. *Journal of Educational Psychology*, 115(2), 290–308. <https://doi.org/10.1037/edu0000777>
- Lazarides, R., Watt, H. M.G., & Richardson, P. W. (2020). Teachers' classroom management self-efficacy, perceived classroom management and teaching contexts from beginning until mid-career. *Learning and Instruction*, 69, 101346. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101346>
- Marsh, H. W., Pekrun, R., Parker, P. D., Murayama, K., Guo, J., Dicke, T., & Arens, A. K. (2019). The murky distinction between self-concept and self-efficacy: Beware of lurking jingle-jangle fallacies. *Journal of Educational Psychology*, 111(2), 331–353. <https://doi.org/10.1037/edu0000281>
- McLennan, B., McIlveen, P., & Perera, H. N. (2017). Pre-service teachers' self-efficacy mediates the relationship between career adaptability and career optimism. *Teaching and Teacher Education*, 63, 176–185. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.022>

- Mojavezi, A., & Tamiz, M. P. (2012). The impact of teacher self-efficacy on the students' motivation and achievement. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(3), 483–491. <https://doi.org/10.4304/tpls.2.3.483-491>
- Mok, S. Y., Rupp, D., & Holzberger, D. (2023). What kind of individual support activities in interventions foster pre-service and beginning teachers' self-efficacy? A meta-analysis. *Educational Research Review*, 40, 100552. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100552>
- Morris, D. B., Usher, E. L., & Chen, J. A. (2017). Reconceptualizing the sources of teaching self-efficacy: A critical review of emerging literature. *Educational Psychology Review*, 29, 795–833. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9378-y>
- Pfitzner-Eden, F. (2016a). I feel less confident so I quit? Do true changes in teacher self-efficacy predict changes in preservice teachers' intention to quit their teaching degree? *Teaching and Teacher Education*, 55, 240–254. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.01>
- Pfitzner-Eden, F. (2016b). Why do I feel more confident? Bandura's sources predict preservice teachers' latent changes in teacher self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 7, 1486. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01486>
- Praetorius, A.-K., Lauermaun, F., Klassen, R. M., Dickhäuser, O., Janke, S., & Dresel, M. (2017). Longitudinal relations between teaching-related motivations and student-reported teaching quality. *Teaching and Teacher Education*, 65, 241–254. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.023>
- Prilop, C. N., Weber, K. E., & Kleinknecht, M. (2019). How digital reflection and feedback environments contribute to pre-service teachers' beliefs during a teaching practicum. *Studies in Educational Evaluation*, 62, 158–170. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.06.005>
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1–28. <https://doi.org/10.1037/h0092976>
- Rupp, D., & Becker, E. S. (2021). Situational fluctuations in student teachers' self-efficacy and its relation to perceived teaching experiences and cooperating teachers' discourse elements during the teaching practicum. *Teaching and Teacher Education*, 99, 103252. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103252>
- Schüle, C., Besa, K.-S., Schriek, J., & Arnold, K.-H. (2017). Die Veränderung der Lehrerselbstwirksamkeitsüberzeugung in Schulpraktika. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7, 23–40. <https://doi.org/10.1007/s35834-016-0177-9>
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2016). Self-efficacy in education. In K. R. Wentzel & D. B. Miele (Hrsg.), *Handbook of motivation at school* (2. Aufl., S. 34–54). Routledge.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized self-efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright & M. Johnston (Hrsg.), *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (S. 35–37). NFER-Nelson. <https://doi.org/10.1037/t00393-000>
- Schwarzer, R., & Schmitz, G. S. (1999). Skala zur Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung. In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*

- (S. 60–61). Freie Universität Berlin. Verfügbar unter: <https://www.psyc.de/skalen-doku.pdf>
- Schwerdtfeger, A., Konermann, L., & Schönhofen, K. (2008). Self-efficacy as a health-protective resource in teachers? A biopsychological approach. *Health Psychology*, 27(3), 358–368. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.27.3.358>
- Seethaler, E. (2017). Lehrer-/Selbstwirksamkeit und Klassenführung – eine Längsschnittstudie. Sind lehrer-/selbstwirksame Lehramtsstudierende erfolgreicher in ihrem pädagogischen Handeln? *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 10(2), 133–151.
- Täschner, J., Dicke, T., Reinhold, S., & Holzberger, D. (2025). »Yes, I can!« A systematic review and meta-analysis of intervention studies promoting teacher self-efficacy. *Review of Educational Research*, 95(1), 3–52. <https://doi.org/10.3102/00346543231221499>
- Täschner, J., Holzmeier, Y., & Holzberger, D. (2023). *Selbstwirksamer vor der Klasse. Impulse für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997153>
- Talsma, K., Schüz, B., Schwarzer, R., & Norris, K. (2018). I believe, therefore I achieve (and vice versa): A meta-analytic cross-lagged panel analysis of self-efficacy and academic performance. *Learning and Individual Differences*, 61, 136–150. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.11.015>
- Thiel, F., Böhnke, A., Barth, V. L., & Ophardt, D. (2020). How to prepare preservice teachers to deal with disruptions in the classroom? Differential effects of learning with functional and dysfunctional video scenarios. *Professional Development in Education*, 49(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1763433>
- Thurlings, M., Evers, A. T., & Vermeulen, M. (2015). Toward a model of explaining teachers' innovative behavior. *Review of Educational Research*, 85(3), 430–471. <https://doi.org/10.3102/0034654314557949>
- Tschannen-Moran, M., & McMaster, P. (2009). Sources of self-efficacy: Four professional development formats and their relationship to self-efficacy and implementation of a new teaching strategy. *The Elementary School Journal*, 110(2), 228–245. <https://doi.org/10.1086/605771>
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy. Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202–248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being. A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2017). Similarities and dissimilarities between teachers' and students' relationship views in upper elementary school: The role of personal teacher and student attributes. *Journal of School Psychology*, 64, 43–60. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.04.007>
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2020). Engaging children in the upper elementary grades: Unique contributions of teacher self-efficacy, autonomy support, and stu-

dent-teacher relationships. *Journal of Research in Childhood Education*, 34(4), 477–495. <https://doi.org/10.1080/02568543.2019.1701589>

Autoreninformationen

Assoz. Prof. Dr. Andreas Bach, Universität Salzburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft und School of Education. Forschungsschwerpunkte: Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Schulpraktika, Selbstwirksamkeit im Lehrberuf.

Emotionen von Lehrkräften

Franziska Eckerskorn & Anne C. Frenzel

*... als menschliche Wesen können wir nicht anders,
als das Leben auf emotionale Weise zu erfahren*

(Bericat, 2016)

Abstract

Emotionen sind essenzieller Bestandteil unseres Alltags und stellen einen bedeutsamen Faktor im Bereich Lehren und Lernen dar. Dieser Beitrag thematisiert Emotionen aus pädagogisch-psychologischer Perspektive mit Fokus auf den Emotionen von Lehrkräften. Lange Zeit wurden Lehrkräfte primär in ihrer zentralen Funktion als Wissensvermittelnde wahrgenommen und überwiegend die Emotionen von Lernenden untersucht (Schutz & Pekrun, 2007). Erst seit einigen Jahren stehen Lehrkräfte als emotionale Akteure im sozialen Interaktionsraum Klassenzimmer mit ihren eigenen Bewertungen und ihrem emotionalen Erleben im Fokus der Forschung (Chang, 2009; Chen, 2021; Frenzel et al., 2021). Im vorliegenden Kapitel werden Emotionen zuerst als psychologisches Konstrukt unter Berücksichtigung verschiedener relevanter Gesichtspunkte definiert. Anschließend werden appraisaltheoretische Konzeptionen zur Beschreibung der Ursachen von Emotionen vorgestellt mit konkreter Modellanwendung auf Lehrkräfte (Frenzel et al., 2009, 2020, 2021). Auch die Wirkungen der Emotionen von Lehrkräften auf die Schülerinnen und Schüler sowie das emotionale Wechselspiel im Klassenzimmer zwischen Lehrperson und Lernenden werden unter Berücksichtigung aktueller Studienergebnisse thematisiert. Zuletzt stellt das Kapitel eine kurze Zusammenschau über aktuelle Befunde zum emotionalen Erleben von Lehramtsstudierenden vor, die sich durch ihre Sonderstellung zwischen Schülerschaft und Lehrerschaft auszeichnen und deren emotionales Erleben aufgrund ihrer zukünftigen Tätigkeit als praktizierende Lehrkräfte auch besondere pädagogische Relevanz hat. Der Beitrag schließt mit Implikationen für weitere Forschung im Kontext von Emotionen im Lehr-Lern-Bereich ab.

1. Emotionen von Lehrkräften

1.1 Konzeptualisierung

1.1.1 Emotionen als Bewertungsreaktionen

Emotionen sind äußerst schwer fassbare Konstrukte, sowohl in Bezug auf ihre wissenschaftliche Definition als auch in ihrer empirischen Erfassung. Wie ein Großteil derer, die sich wissenschaftlich mit Emotionen befassen, betrachten wir Emotionen als Schnittstelle zwischen einem Individuum und seiner Umwelt, die ständig zwischen Ereignissen und sozialen Kontexten und den Reaktionen und Erfahrungen des Individuums vermittelt. Emotionen können als synchronisierte Muster von Gehirn- und Körperreaktionen – d. h. zentralnervöser und peripher-physiologischer Reaktionen – betrachtet werden, die sich in Handlungstendenzen sowie mimischen, stimmlichen und gestischen Ausdrücken zeigen und in subjektive Erfahrungen einfließen (Mulligan & Scherer, 2012; Scherer & Moors, 2019). In einem Moment der Wut beispielsweise wird eine Person stark negativ erregt sein und den Drang verspüren, den aversiven Stimulus, der ihre Wut auslöst, zu »bekämpfen«, während sie möglicherweise die Stirn runzelt und Drohgebärden macht. Emotionen haben also wichtige motivierende Auswirkungen, da sie zielgerichtete Aktivitäten anstoßen und aufrechterhalten können (Frijda, 2013). Unsere Konzeptualisierung von Emotionen von Lehrkräften entspricht dieser allgemeinen Definition von Emotionen als Bewertungsreaktionen mit verschiedenen psychologischen und physischen Subsystemen, die in die spezifischen Ereignisse und sozialen Kontexte eingebettet sind, denen Lehrkräfte in ihrem Beruf begegnen.

1.1.2 State versus Trait Emotionen (Zustand versus Eigenschaftsdisposition)

Ein konzeptioneller Aspekt, der im Zusammenhang mit Emotionen berücksichtigt werden sollte, ist, dass sie entlang eines Kontinuums von Zuständen (aus dem Englischen übernommen auch sog. States) – und Eigenschaftsdispositionen (sog. Traits) verstanden werden können. Emotionale Zustände (States) sind sehr kurzlebige, im Moment situierte Erfahrungen (zum Beispiel Freude, wenn eine sonst eher schüchterne, zurückgezogene Schülerin einen sehr guten Unterrichtsbeitrag einbringt, oder aufkeimende Wut angesichts eines bewusst schädigenden, rücksichtslosen Schülerverhaltens). Im Gegensatz dazu liegt bei der Betrachtung von Emotionen als Traits der Schwerpunkt auf der Tatsache, dass manche Menschen die Disposition (oder »Neigung«) haben, bestimmte emotionale Zustände gewohnheitsmäßig leichter und häufiger zu erleben als andere (Pekrun & Frenzel, 2009). So unterscheiden sich auch Lehrkräfte untereinander, wie schnell sie in Sorgen verfallen, oder wie freudig-optimistisch sie sind. Solche Neigungen können auch nur in bestimmten Kontexten auftre-

ten (z. B. hohe Neigung zu Ärger im Umgang mit einer bestimmten Klasse). In der vorhandenen quantitativen Literatur werden Emotionen von Lehrkräften häufig eher als Traits konzeptualisiert, die mit Hilfe von Selbstauskunftsfragebögen wie den Teacher Emotions Scales (TES; Frenzel et al., 2016) oder dem Teacher Emotion Questionnaire (TEQ; Burić et al., 2018) erfasst werden. Wenn Lehreremotionen eher als States betrachtet werden, verwenden Forscher typischerweise die Experience Sampling Methode (z. B. Becker et al., 2015; Carson et al., 2010; Chang & Taxer, 2020), administrieren kurze Fragebögen nach einer Unterrichtsstunde oder Selbstberichts-Tagebücher über ein bis zwei Wochen (de Ruiter et al., 2020; Frenzel et al., 2015; Keller et al., 2018) oder führen Interviews durch, in denen Lehrkräfte bestimmte Episoden positiver oder negativer Emotionen mit Schülerinnen und Schülern, dem Kollegium, Verwaltern und Eltern beschreiben (Hargreaves, 2000). Ein aktueller Forschungstrend geht in die Richtung, nomothetische (allgemeine Aussagen über Gruppen betreffende) Ansätze um idiographische (personenbezogener, das individuelle Erleben betreffende) Ansätze zu ergänzen (Phan et al., 2024), wofür sich state-basierte Forschung anbietet. Des Weiteren gibt es verstärkt den Ruf nach Einbezug psychophysiologischer Maße in Anlehnung an gängige Konzeptualisierungen von Emotionen (siehe Abschnitt 1.1.1). So untersuchen neueste laborbasierte Studien, wie z. B. von Eckerskorn et al. (2025, under review) das situative emotionale Erleben von Lehrpersonen – z. B. beim Lösen von Mathematikaufgaben – nicht nur mittels kurzer Fragebögen zu ihren State Emotionen, sondern auch mittels Messungen von psychophysiologischen Reaktionen wie Herzrate, Herzratenvariabilität und Hautleitfähigkeit.

1.1.3 Dimensionaler Ansatz versus diskrete Emotionen

Emotionen können entweder dimensional oder als diskrete Einheiten verstanden werden. Bei dimensional Ansätzen werden Emotionen nach ihrer Valenz (unangenehm/negativ – angenehm/positiv) unterschieden. Einige Forscherinnen und Forscher berücksichtigen zusätzlich die Dimension des sogenannten Arousal, der körperlichen Erregung (von ruhig bis aufmerksam; siehe z. B. Posner et al., 2005). Diskrete Emotionsansätze hingegen nehmen an, dass Emotionen separat betrachtet – d. h. in z. B. Freude, Ärger, Traurigkeit – kategorisiert werden sollten, da es sich dabei um einzigartige Erlebenszustände handelt, die unterschiedliche physiologische und expressive Reaktionen und Handlungstendenzen mit sich bringen. Außerdem nehmen sie überdies eine bestimmte begrenzte Anzahl von diskreten Emotionen als »grundlegend« an, d. h. dass Emotionen von Geburt an vorhanden und in hohem Maße kulturübergreifend sind (z. B. Keltner et al., 2019). Dies wird im weiteren Kontext der Frage »Was ist eine Emotion?« wissenschaftlich aktuell intensiv und kontrovers diskutiert (Feldman Barrett & Westlin, 2021, Mauss et al., 2024). Zum Beispiel vertritt die Theorie der sogenannten »konstruierten

Emotion« (Feldman Barrett, 2017) eine gänzlich andere Emotionsauffassung, dahingehend, dass Emotionen keine universellen Programme bzw. Reaktionsmuster darstellen, sondern in einer Situation prädiktiv durch unser Gehirn kontextbezogen aus Sinneseindrücken, Erfahrungen und kulturellen Vorstellungen konstruiert werden. Trotz dieser grundlegenden Diskussion unterstreichen Forscherinnen und Forscher verschiedenster Emotionsauffassungen die Bedeutung von selbstberichteten Emotionen (Feldman Barrett & Westlin, 2021; Pekrun, 2020). Diesem Ansatz folgend, verwenden Forscherinnen und Forscher in der Literatur über Lehrkräfteemotionen Selbstberichtsmaße und hierunter sowohl dimensionale als auch diskrete Emotionsansätze. Der vorliegende Beitrag fokussiert auf den tatsächlich erlebten diskreten Emotionen von Lehrkräften im Kontext von Lehren und Lernen, und nicht auf dimensional Ansätzen oder breiteren emotional gefärbten Konstrukten wie Burnout (vgl. Meta-Analysen von Kim et al., 2019; Li et al., 2023) oder Emotionsregulation (vgl. hierzu den Beitrag von Hagenauer et al. in diesem Band). Innerhalb des diskreten Ansatzes ist erwähnenswert, dass Freude als Lehrkräfteemotion bisher im Zentrum der Aufmerksamkeit stand, während andere diskrete Emotionen, einschließlich Angst, viel weniger berücksichtigt wurden. Dies ist überraschend, da Angst die bei weitem am meisten erforschte Emotion bei Schülerinnen und Schülern ist (z. B. Pekrun et al., 2017). Dies kann sowohl inhaltliche als auch methodische Gründe haben. Während Schülerinnen und Schüler in der Schule häufig bewertet werden, was durch die ständige Möglichkeit zu Versagen ein hohes Potenzial für Leistungsängste birgt, ist dies bei Lehrkräften weit weniger häufig der Fall. Methodisch gesehen sind Lehrkräfte möglicherweise aus Gründen der sozialen Erwünschtheit oder der Selbsttäuschung zurückhaltender als Schülerinnen und Schüler, über ihre Ängste zu berichten. Neben der Frage, welche Emotionen von Lehrkräften berichtet werden, stellt sich in der Forschung selbstverständlich auch die Frage nach dem Ursprung der Emotionen, welche im folgenden Abschnitt thematisiert wird.

1.2 Ursachen der Emotionen von Lehrkräften

Der vorliegende Beitrag verfolgt einen appraisaltheoretischen Ansatz zur Erklärung der Emotionsauslösung und greift dabei auch auf die emotionsrelevanten Aspekte der Attributionstheorie zurück. Diese Ansätze gehen davon aus, dass Emotionen in erster Linie durch die kognitiven Urteile von Individuen über Situationen und Ereignisse verursacht werden und nicht durch die Situationen und Ereignisse selbst (Ellsworth, 2013; Moors et al., 2013; Weiner, 1986, 2000). Appraisals sind allgemeine kognitive Urteile über Situationen und Ereignisse (z. B. ob die Situation als zielfördernd oder als vereinbar mit den eigenen Zielen angesehen wird). Attributionen beziehen sich insbesondere auf Urteile über die wahrgenommenen Ursachen von Ereignissen (z. B. ob die Ursache vom Akteur kontrolliert werden kann). Mit Blick auf die oben erwähnte generelle Debatte zur

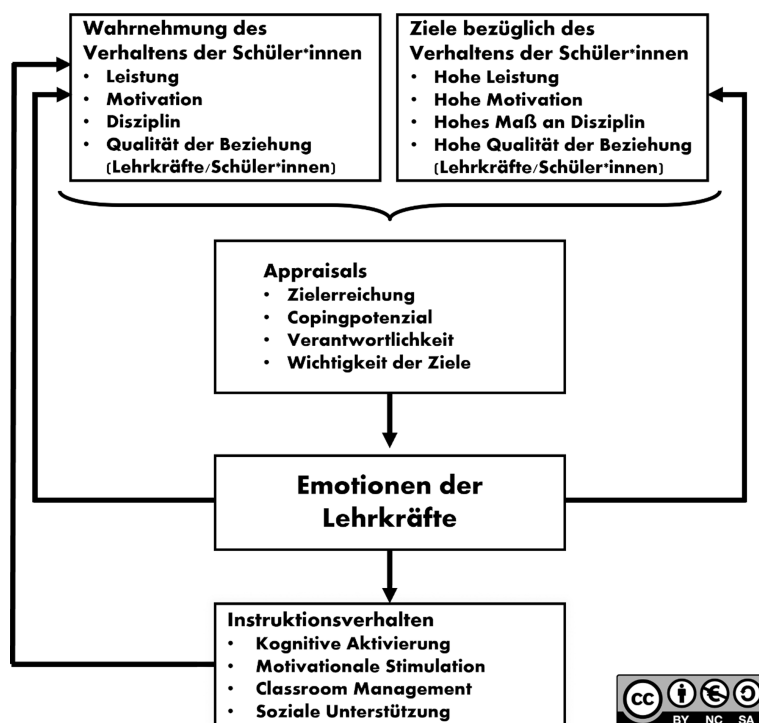


Abbildung 1: Das reziproke Modell von Frenzel und Kolleg*innen über die Ursachen und Auswirkungen von Lehreremotionen. Abbildung lizenziert unter CC BY-NC-SA 4.0 und verfügbar auf <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.14493789.v3>

Natur von Emotionen haben sich appraisaltheoretische Ansätze zur Erforschung von Lehrkräfteemotionen bisher bewährt und viele Emotionsforschende halten die Appraisaltheorie für einen sinnvollen Erklärungsansatz zum Verständnis von Lehrkräfteemotionen (Chang & Davis, 2009; Fried et al., 2015; Tsouloupas et al., 2010). Ein viel rezipiertes Modell zu Lehreremotionen ist das von Frenzel und Kolleg*innen (2009; 2020); auch hier werden Appraisals als zentral für das Verständnis der Entstehung von Emotionen im Lehr-Kontext angesehen.¹ Frenzel und Kolleg*innen postulieren, dass Lehrkräfte in ihren kognitiven Bewertungsprozessen stets das Verhalten der Schülerinnen und Schüler mit ihren dafür gesteckten Unterrichtszielen in Abwägung bringen. Wichtige Unterrichtsziele beziehen sich gemäß Frenzel und Kolleg*innen auf die Leistung der Schülerinnen

¹ Andere Modelle fokussieren auf soziale, kulturelle und politische Faktoren und deren Relevanz für Lehrkräfteemotionen (Fried et al., 2015) oder befassen sich mit eher isolierten emotionalen Phänomenen wie Lehrerenthusiasmus und dessen Auswirkungen im Klassenzimmer (Keller et al., 2016). Ein guter Überblick über verschiedene Ansätze zur Betrachtung von Lehreremotionen findet sich in Chen (2021).

und Schüler (fachliche Kompetenz), deren Motivation (Leistungsbereitschaft) und Disziplin (Einhaltung von Regeln) sowie die Beziehungsqualität zwischen Lehrkraft und ihren Schülerinnen und Schülern. Frenzel und Kolleg*innen führen zudem vier zentrale Appraisals auf: die Zielerreichung (der Grad an Abweichung zwischen dem wahrgenommenen Verhalten der Schülerinnen und Schüler und den eigenen hierfür gesteckten Unterrichtszielen), das Copingpotenzial (der Grad, in dem man sich in der Lage fühlt, das Unterrichtsziel trotz erschwender Umstände zu erreichen), die Verantwortlichkeit (die Bewertung darüber, welcher der Akteure im Klassenzimmer – Lehrkraft oder Schülerschaft – für das Erreichen oder Nichterreichen des Unterrichtsziels verantwortlich ist) und die persönliche Bedeutung des Ziels für die Lehrkraft. Es gibt empirische Evidenz zu einigen in diesem Modell postulierten Zusammenhängen. Zum Beispiel wiesen Frenzel et al. (2020) nach, dass Lehrkräfte, die sich selbst als erfolgreich bei der Förderung hoher Motivation bei den Schülerinnen und Schülern, beim Aufrechterhalten von Disziplin und bei der Gestaltung qualitativ hochwertiger Lehrer-Schüler-Beziehungen empfanden, auch mehr Freude und weniger Angst und Ärger berichteten.

1.3 Wirkungen der Emotionen von Lehrkräften

In Erweiterung zu dem eben vorgestellten Modell präsentierten Frenzel, Daniels und Burić (2021) ein konzeptuelles Rahmenmodell zu den inter- und intrapersonalen Funktionen von Emotionen bei Lehrkräften, das vor allem die Auswirkungen auf die Schülerinnen und Schüler sowie Rückkopplungseffekte auf die Lehrkraft zum Ausdruck bringt: Über ihr emotionales Erleben und dessen Ausdruck können sich Emotionen bei Lehrkräften direkt auf die Schülerinnen und Schüler übertragen (direkte Übertragungseffekte). Weiterhin können Lehrkraftemotionen die Emotionen und Appraisals von Schülerinnen und Schülern indirekt über die Lehrkraft-Schüler Beziehung vermittelt sowie indirekte Botschaften (indirekte Übertragungseffekte) prägen. Diese Mechanismen verdeutlichen die interpersonale Funktion von Lehrkraftemotionen. Darüber hinaus kann davon ausgegangen werden, dass die Emotionen von Lehrkräften aufgrund ihrer Auswirkungen auf motivationale Prozesse, die Handlungsentscheidungen und auf geistige Flexibilität wiederum die Unterrichtsqualität beeinflussen (intrapersonale Funktion von Lehrkraftemotionen). Die Emotionen der Lehrkräfte in Bezug auf das Unterrichten sollten zum Beispiel beeinflussen, ob sie an Fortbildungen teilnehmen, bestimmte Unterrichtsstrategien anwenden und wie sie auf Störungen im Unterricht reagieren. Es hat sich gezeigt, dass Emotionen der Lehrkräfte damit zusammenhängen, wie gut sie Lernende kognitiv und motivational aktivieren, wie gut ihnen Klassenmanagement gelingt und wie gut sie ihre Schülerinnen und Schüler sozial und emotional unterstützen (siehe Frenzel et al., 2021, für einen Überblick). Ein weiterer zentraler Bestandteil des Modells

sind Rückkopplungseffekte: Da das Klassenzimmer ein sozialer Raum ist, ist anzunehmen, dass es direkte und indirekte rekursive Effekte von den Auswirkungen auf die Schülerinnen und Schüler zurück auf die Emotionen der Lehrkräfte gibt. Dies kann entweder direkt über die von den Lernenden gezeigte Motivation oder Disziplin auf die Lehrkraftappraisals erfolgen oder indirekt über die Unterrichtsgestaltung der Lehrkraft zurückwirkend, zum Beispiel, wenn die Lehrkraft auf mangelnde Disziplin im Klassenzimmer mit Tadel reagiert. Insgesamt verdeutlicht das Modell die Komplexität des Interaktionsraumes Klassenzimmer, in dem Lehrkräfte mit ihrem emotionalen Erleben eine zentrale Rolle spielen.

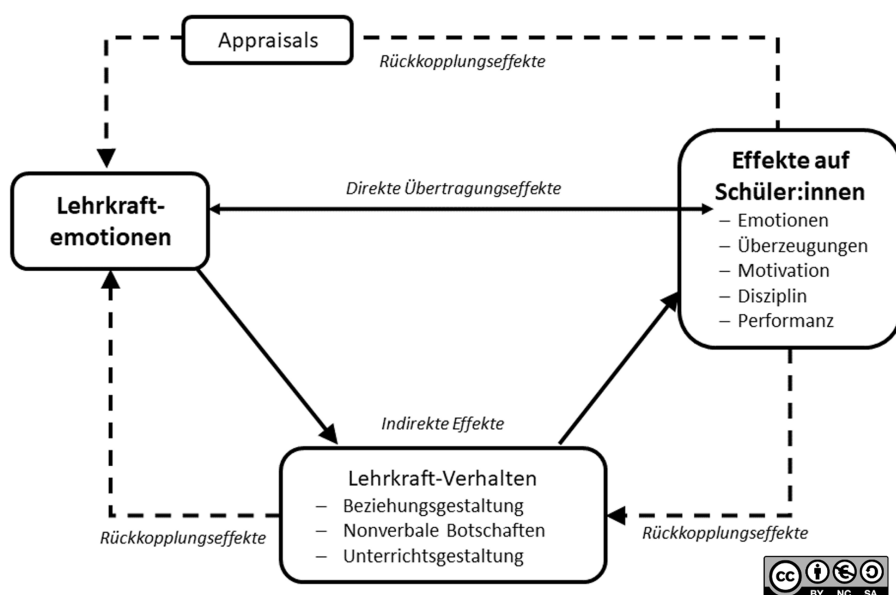


Abbildung 2. Konzeptuelles Rahmenmodell zur Verknüpfung zwischen Emotionen bei Lehrkräften und Auswirkungen auf Schülerinnen und Schüler. Abbildung lizenziert unter CC BY-NC-SA 4.0 und verfügbar auf <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.14494386>

Aufgrund eben dieser zentralen Rolle der Emotionen von Lehrkräften für Schülerinnen und Schüler, aber auch der verschiedenen weiteren komplexen Anforderungen, denen Lehrkräfte gewachsen sein müssen (z. B. Umgang im Kollegium und mit Eltern, Verwaltung und Schulentwicklung), zeigt sich, wie wichtig die Förderung von Emotionsregulation und allgemein der psychischen Gesundheit der Lehrkräfte im Schulalltag ist (Klusmann & Waschke, 2018). Aus den von Frenzel und Kolleg*innen (2009, 2020) postulierten Ursachen von Emotionen bei Lehrkräften kann man zum Beispiel ableiten, dass Lehrkräfte ihre eigenen Appraisals konkret nach jeder Stunde dahingehend reflektieren können, ob die von ihnen gesetzten Unterrichtsziele mit den Schülerleistungen in Einklang wa-

ren oder nicht und welche Emotionen dies wiederum bei ihnen selbst ausgelöst hat. Auf Basis solcher kurzen Selbstreflexionen können Lehrkräfte sodann problem- und emotionsorientiertes Coping im Alltag betreiben, um ihr Wohlbefinden im Klassenzimmer zu optimieren. Hierfür könnten Inter- und Supervisionsgruppen an Schulen eingerichtet werden.

Während im Allgemeinen die negativen Auswirkungen von beruflichem Stress für die seelische und körperliche Gesundheit weitreichend bekannt sind (Schaufeli & Bakker, 2004), sind im Schulkontext eben nicht nur die Lehrkräfte selbst betroffen: Übereinstimmend mit den postulierten Prozessen zu Wirkungen von Emotionen von Lehrkräften (Frenzel et al., 2021) weisen vielfältige empirische Befunde darauf hin, dass sich emotionale Belastung bei Lehrkräften auch negativ auf die Unterrichtsqualität sowie die psychosoziale und kognitive Entwicklung der Schülerinnen und Schüler auswirken kann (Klusmann et al., 2016). Eine Bandbreite an konkreten praktischen Handreichungen zum Umgang mit den Stressoren, denen Lehrkräfte im Alltag üblicherweise begegnen (z. B. den Umgang mit negativen Emotionen oder dem Führen von Konfliktgesprächen, etc.) findet sich in Klusmann und Waschke (2018).

2. Emotionen bei Lehrkräften in Ausbildung bzw. Lehramtsstudierenden

Ähnlich wie in der Forschung zu Emotionen bei praktizierenden Lehrkräften, deren emotionales Erleben sich sowohl in komplexen Interaktionen im Klassenzimmer, als auch im Schul- und Bildungsbereich abspielt, hat auch das Forschungsinteresse am emotionalen Erleben bei Lehramtsstudierenden in den letzten Jahren deutlich zugenommen (Hascher & Waber, 2020; Ji et al., 2022; Lauerma & Butler, 2021). Auf diesen Forschungsbereich wird im Folgenden eingegangen.

2.1 Der besondere Status von Lehramtsstudierenden

Im Kontrast zu praktizierenden Lehrkräften zeichnen sich Lehramtsstudierende durch einen besonderen Status aus: Einerseits sind sie Studierende an der Schwelle zum Lehrerdasein, indem sie im Rahmen von Praktika bereits Lehr-tätigkeiten übernehmen und andererseits sind sie an der Universität und auch in der Rolle als Praktikantinnen und Praktikanten selbst noch Lernende. Darüber hinaus liegen ihre eigenen emotionalen Erfahrungen aus der Schulzeit noch nicht lange zurück und prägen somit auch noch ihr aktuelles emotionales Erleben im Kontext Schule (Jenßen et al., 2022). Emotionen sind ein täglicher Begleiter von Lehramtsstudierenden, da sie mit deren Lernstrategien, dem selbst-

und co-regulierten Lernen und deren Leistung im Studium in Verbindung stehen (Ketonen & Lonka, 2012; Saariaho et al., 2018; Wittmann, 2011). Neben den Zusammenhängen mit dem akademischen Erfolg im Studium spielen Emotionen für Lehramtsstudierende auch für die Entwicklung von professioneller Kompetenz sowie professioneller Identität als Lehrkraft eine bedeutsame Rolle (Jenßen et al., 2021; Timoštšuk & Ugaste, 2012; Uitto et al., 2015), welche später wiederum für Entscheidungen zum Verbleib im Lehrerberuf bedeutsam sein können (Hong, 2012; Ingersoll, 2012).

2.2 Empirische Befunde zur Forschung von Emotionen bei Lehrkräften in Ausbildung

Die Forschung zum emotionalen Erleben bei Lehrkräften in Ausbildung nimmt besonders deren Erleben in der praktischen Ausbildung in den Blick (z. B. Arnold et al., 2011). Aufgrund ihrer Bedeutung zur Entwicklung von praktischen Lehrkompetenzen (Heppner, 1994; Yuan & Lee, 2014) ist diese in den meisten Ausbildungsprogrammen obligatorisch (Ji et al., 2022). Die Literatur liefert zahlreiche qualitative und zunehmend auch quantitative Befunde (Anttila et al., 2016; Bach & Hagenauer, 2022; Deng et al., 2018; de Zordo et al., 2019; Hagenauer et al., 2024; Hascher & Hagenauer, 2016; Lawson et al., 2015). Nicht selten erleben einige in der praktischen Ausbildung bzw. beim Einstieg in den Lehrberuf eine Art Erwartungsbruch (Kim & Cho, 2014; Jenßen et al., 2021), der als herausfordernd bis belastend erlebt werden kann (Helm & Hagenauer, 2024). Allerdings fällt dieser Erwartungsbruch umso geringer aus, je mehr die Lücke zwischen Theorie und Praxis während der Lehramtsausbildung geschlossen wird (Allen, 2009; Stokking et al., 2003) und je mehr positive Emotionen in der Unterrichtserfahrung gemacht werden (Voss & Kunter, 2019). Damit einhergehend zeigen verschiedene Studien, dass die Studierenden sowohl negative als auch positive Emotionen im Praktikum berichten, wobei häufig die positiven Emotionen überwiegen (Hascher & Hagenauer, 2016; Hascher & Waber, 2020; Hascher & Wepf, 2007; Ji et al., 2022). Verschiedene Faktoren sind mit positivem emotionalem Erleben im Praktikum assoziiert: Neben den Überzeugungen der angehenden Lehrkräfte über ihre Kompetenz bzw. Wirksamkeit sowie ihr professionelles Verständnis von ihrer Identität (Lohbeck et al., 2018; Pillen et al., 2013), spielt unter anderem die erlebte Beziehungsqualität mit betreffenden Interaktionspartnern im Praktikum eine besondere Rolle, insbesondere mit den Schülerinnen und Schülern (Hagenauer et al., 2024).

2.3 Förderung positiver Emotionen in der Lehramtsausbildung

Aus diesen Ausführungen ergibt sich schlüssig die Notwendigkeit, positive Emotionen aufgrund ihrer positiven Auswirkungen bereits in der Lehramtsausbil-

derung zu fördern. Die antizipierten Emotionen in Bezug auf das Unterrichten können potenziell die tatsächlich erlebten Emotionen beeinflussen (Sutton & Wheatley, 2003). Angesichts der positiven Auswirkungen positiver Emotionen nicht nur für die angehenden Lehrkräfte selbst, sondern auch potenziell für deren zukünftiges Unterrichten der Schülerinnen und Schüler, ist das zentrale Ziel der Lehrerbildung daher, Studierende zu Lehrkräften auszubilden, die mit Freude und Enthusiasmus unterrichten (Büssing et al., 2020). Förderliche Ansätze sind mit Blick auf die genannten Befunde zum Beispiel das Kompetenzerleben von angehenden Lehrkräften in der universitären Lehre sowie im Praktikum zu stärken und ihnen eine positive Praktikumserfahrung vor allem über positive Beziehungserfahrung mit der mentorierenden Lehrkraft sowie der Schülerschaft zu ermöglichen. Es gibt eine ganze Bandbreite an Fördermaßnahmen, um angehenden Lehrkräften eine gewinnbringende Ausbildung mit positivem emotionalem Erleben zu ermöglichen. Aktuell werden hier verschiedene Ansätze exploriert, z. B. peer feedback (Alqassab et al., 2018) oder peer mentoring (Cavanagh & King, 2020), Anregung zur Reflektion mit Hilfe von video- oder textgestützter Stimuli oder sogar Elementen virtueller Realität (Rodolico & Hirsu, 2023; Theelen et al., 2020; Weber et al., 2023). Weiterhin gibt es Fördermaßnahmen im Kontext von Coaching schon in der Lehramtsausbildung (Fiedler & Frenzel, 2022) oder konkrete Interventionen zum Abbau negativer Emotionen (wie z. B. zur Reduktion von mathematikbezogener Scham; siehe Jenßen, 2024). Zusammen mit kontinuierlicher Forschung am komplexen Phänomen Emotion im Lehr-Lernkontext leisten diese praxisbezogenen Maßnahmen in der Lehrerbildung einen wertvollen Beitrag in Bezug auf »lernende« Lehrkräfte im Studium in ihrer Progression zu praktizierenden Lehrkräften mit einem professionellen Selbstverständnis.

Zusammenfassung

Emotionen spielen eine bedeutsame Rolle im täglichen Miteinander im Klassenzimmer. Die pädagogische Psychologie liefert mit ihrer Forschung Beiträge zum Verständnis darüber, wie Emotionen das Erleben und Verhalten von Lernenden und Lehrenden – letztere im Fokus dieses Beitrages – prägen können. Dieser Beitrag skizzierte verschiedene wichtige Begriffsbestimmungen und Theorien zu Lern- und Leistungsempfindungen und fasste wesentliche Forschungsergebnisse zum emotionalen Erleben sowohl bei praktizierenden Lehrkräften als auch bei solchen in Ausbildung zusammen. Das Kapitel birgt Implikationen sowohl für zukünftige Forschung als auch für die Schulpraxis, bedingt durch die Tatsache, welche zentrale Rolle die Emotionen von (angehenden) Lehrkräften im sozialen Gefüge im Klassenzimmer einnehmen. Ansatzpunkte für weitere Forschung liegen zum Beispiel in der Betrachtung von Auswirkungen von Lehrkräftemo-

tionen auf langfristige Berufswege, der verstärkte Einbezug idiographischer neben nomothetischen Ansätzen oder auch die Untersuchung psychophysiologischer Korrelate von Emotionen. Auch die aktuellen Entwicklungen rund um die Integration von Künstlicher Intelligenz in der Schulpraxis und die damit verbundenen Emotionen auf Seiten der Lehrkräfte stellen ein potenzialreiches Forschungsfeld dar. Abschließend sei betont, wie wichtig die interdisziplinäre Verzahnung von Forschung und Praxis im Bildungsbereich ist, um Antworten auf aktuelle Fragestellungen zu finden.

Literatur

- Allen, J. M. (2009). Valuing practice over theory: How beginning teachers re-orient their practice in the transition from the university to the workplace. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 647–654. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.11.011>
- Alqassab, M., Strijbos, J. W., & Ufer, S. (2018). Preservice mathematics teachers' beliefs about peer feedback, perceptions of their peer feedback message, and emotions as predictors of peer feedback accuracy and comprehension of the learning task. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(1), 139–154. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1485012>
- Anttila, H., Pyhältö, K., Soini, T., & Pietarinen, J. (2016). How does it feel to become a teacher? Emotions in Teacher Education. *Social Psychology of Education*, 19, 451–473. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9335-0>
- Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L., & Rahm, S. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika (Empowerment through student teaching)*. Klinkhardt.
- Bach, A., & Hagenauer, G. (2022). Joy, anger, and anxiety during the teaching practicum: how are these emotions related to dimensions of pre-service teachers' self-efficacy? *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 12(2), 295–311. <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00343-9>
- Becker, E. S., Keller, M. M., Goetz, T., Frenzel, A. C., & Taxer, J. L. (2015). Antecedents of teachers' emotions in the classroom: An intraindividual approach. *Frontiers in Psychology*, 6, 635. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00635>
- Bericat, E. (2016). The sociology of emotions: Four decades of progress. *Current Sociology*, 64(3), 491–513. <https://doi.org/10.1177/0011392115588355>
- Burić, I., Slišković, A., & Macuka, I. (2018). A mixed-method approach to the assessment of teachers' emotions: Development and validation of the Teacher Emotion Questionnaire. *Educational Psychology*, 38(3), 1–25. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1382682>
- Büssing, A. G., Dupont, J., & Menzel, S. (2020). Topic specificity and antecedents for preservice biology teachers' anticipated enjoyment for teaching about socioscientific issues: Investigating universal values and psychological distance. *Frontiers in Psychology*, 11, 1536. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01536>
- Carson, R. L., Weiss, H. M., & Templin, T. J. (2010). Ecological momentary assessment: a research method for studying the daily lives of teachers. *International*

- Journal of Research & Method in Education*, 33(2), 165–182. <http://dx.doi.org/10.1080/1743727X.2010.484548>
- Cavanagh, M., & King, A. (2019). Peer-group mentoring for primary pre-service teachers during professional experience. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(3), 287–300. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1633622>
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21, 193–218. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>
- Chang, M.-L., & Davis, H. A. (2009). Understanding the role of teacher appraisals in shaping the dynamics of their relationships with students: Deconstructing teachers' judgement of disruptive behavior/students. In P. A. Schutz & M. Zembylas (Hrsg.), *Advantages in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers Lives* (S. 95–127). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0564-2_6
- Chang, M.-L. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: Appraisal, regulation and coping. *Motivation and Emotion*, 37(4), 799–817. <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9335-0>
- Chang, M.-L., & Taxer, J. (2020). Teacher emotion regulation strategies in response to classroom misbehavior. *Teachers and Teaching*, 63(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1740198>
- Chen, J. (2021). Refining the teacher emotion model: evidence from a review of literature published between 1985 and 2019. *Cambridge Journal of Education*, 51, 327–357. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2020.1831440>
- de Zordo, L., Hagenauer, G., & Hascher, T. (2019). Student teachers' emotions in anticipation of their first team practicum. *Studies in Higher Education*, 44(10), 1758–1767. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1665321>
- Deng, L., Zhu, G., Li, G., Xu, Z., Rutter, A., & Rivera, H. (2018). Student Teachers' Emotions, Dilemmas, and Professional Identity Formation Amid the Teaching Practicums. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 27, 441–453 (2018). <https://doi.org/10.1007/s40299-018-0404-3>
- de Ruiter, J. A., Poorthuis, A. M. G., Aldrup, K., & Koomen, H. M. Y. (2020). Teachers' emotional experiences in response to daily events with individual students varying in perceived past disruptive behavior. *Journal of School Psychology*, 82, 85–102. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.08.005>
- Eckerskorn, F., Frenzel, A. C., Wünsch, M., Pekrun, R., Brings, L., & Kleine, M. (2025). Confronted with the 'Necessary Evil': The Impact of Pre-Service Elementary School Teachers' Mathematics Self-Concept on Emotional and Physiological Responses to Mathematics Exposure. Manuskript zur Publikation eingereicht.
- Ellsworth, P. C. (2013). Appraisal theory: Old and new questions. *Emotion Review*, 5, 125–131. <https://doi.org/10.1177/1754073912463617>
- Feldman Barrett, L. (2017). The theory of constructed emotion: an active inference account of interoception and categorization, *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 12(1), 1833. <https://doi.org/10.1093/scan/nsw154>
- Feldman Barrett, L., & Westlin, C. (2021). Navigating the science of emotion. In H. L. Meiselman (Hrsg.), *Emotion Measurement* (S. 39–84). Elsevier Woodhead Publishing. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-821124-3.00002-8>

- Fiedler, D., & Frenzel, A. C. (2022). Evaluation der Intervention LMU Teacher Coaching & Training im Lehramtsstudium an der Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU). *Lehrerbildung@LMU*, 2(2). München: Ludwig-Maximilians-Universität. <https://doi.org/10.5282/lb/25>
- Frenzel, A. C., Becker-Kurz, B., Pekrun, R., & Goetz, T. (2015). Teaching this class drives me nuts! – Examining the person and context specificity of teacher emotions. *PLoS ONE*, 10(6), e0129630. <https://doi.org/doi:10.1371/journal.pone.0129630>
- Frenzel, A. C., Daniels, L., & Burić, I. (2021). Teacher emotions in the classroom and their implications for students. *Educational Psychologist*, 56(4), 250–264. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1985501>
- Frenzel, A. C., Fiedler, D., Marx, A. K. G., Reck, C., & Pekrun, R. (2020). Who enjoys teaching, and when? Between-and within-person evidence on teachers' appraisal-emotion links. *Frontiers in Psychology*, 11, 1092. <https://doi.org/doi:10.3389/fpsyg.2020.01092>
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Stephens, E. J., & Jacob, B. (2009). Antecedents and effects of teachers' emotional experiences: An integrated perspective and empirical test. In P. A. Schutz & M. Zembylas (Hrsg.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (S. 129–152). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0564-2_7
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Durksen, T. L., Becker-Kurz, B., & Klassen, R. (2016). Measuring enjoyment, anger, and anxiety during teaching: The teacher emotions scales (TES). *Contemporary Educational Psychology*, 46, 148–163. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.05.003>
- Fried, L., Mansfield, C., & Dobozy, E. (2015). Teacher emotion research: Introducing a conceptual model to guide future research. *Issues in Educational Research*, 25(4), 415–441. www.iier.org.au/iier25/fried.html
- Frijda, N. H. (2013). *The laws of emotion*. Psychology Press.
- Hagenauer, G., Raufelder, D., Ivanova, M., Bach, A., & Ittner, D. (2024). The quality of social relationships with students, mentor teachers and fellow student teachers and their role in the development of student teachers' emotions in the practicum. *European Journal of Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00847-0>
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811–826. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)
- Hascher, T., & Hagenauer, G. (2016). Openness to theory and its importance for pre-service teachers' self-efficacy, emotions, and classroom behaviour in the teaching practicum. *International Journal of Educational Research* 77, 15–25. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.02.003>
- Hascher, T., & Waber, J. (2020). Emotionen. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 819–824). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-101>
- Hascher, T., & Wepf, L. (2007). Lerntagebücher im Praktikum von Lehramtsstudierenden. *Empirische Pädagogik*, 21(2), 101–118.

- Helm, C., & Hagenauer, G. (2024). Belastungserleben von Lehramtsstudierenden im Schuldienst. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 19(4), 157–179. <https://doi.org/10.21240/zfhe/19-4/09>
- Heppner, M. J. (1994). An empirical investigation of the effects of a teaching practicum on prospective faculty. *J. Couns. Dev.*, 72, 500–507. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1994.tb00980.x>
- Hong, J. Y. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching*, 18(4), 417–440. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.696044>
- Ingersoll, R. M. (2012). Beginning teacher induction what the data tell us. *Phi Delta Kappan*, 93(8), 47–51. <https://doi.org/10.1177/003172171209300811>
- Jenßen, L. (2024). Name three good things about yourself in mathematics – An intervention to reduce pre-service teachers' shame in mathematics. *Int J Appl Posit Psychol*, 9, 189–208. <https://doi.org/10.1007/s41042-023-00120-7>
- Jenßen, L., Eid, M., Szczesny, M., Eilerts, K., & Blömeke, S. (2021). Development of early childhood teachers' knowledge and emotions in mathematics during transition from teacher training to practice. *Journal of Educational Psychology*, 113(8), 1628–1644. <https://doi.org/10.1037/edu0000518>
- Jenßen, L., Möller, R., Eilerts, K., & Roesken-Winter, B. (2022). Pre-service primary teachers' shame experiences during their schooling time: Characteristics and effects on their subject-choices at university. *Educ Stud Math*, 110, 435–455. <https://doi.org/10.1007/s10649-021-10141-1>
- Ji, Y.; Oubibi, M., Chen, S., Yin, Y., & Zhou, Y. (2022). Pre-service teachers' emotional experience: Characteristics, dynamics and sources amid the teaching practicum. *Frontiers in Psychology*, 13, 968513. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.968513>
- Keller, M. M., Becker, E. S., Frenzel, A. C., & Taxer, J. L. (2018). When teacher enthusiasm is authentic or inauthentic: Lesson profiles of teacher enthusiasm and relations to students' emotions. *AERA Open*, 4(4), 1–16. <https://doi.org/10.1177/2332858418782967>
- Keller, M. M., Woolfolk Hoy, A., Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2016). Teacher enthusiasm: Reviewing and redefining a complex construct. *Educational Psychology Review*, 28(4), 743–769. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9354-y>
- Keltner, D., Tracy, J. L., Sauter, D., & Cowen, A. (2019). What basic emotion theory really says for the twenty-first century study of emotion. *Journal of Nonverbal Behavior*, 43(2), 195–201. <https://doi.org/10.1007/s10919-019-00298-y>
- Ketonen, E., & Lonka, K. (2012). Do situational academic emotions predict academic outcomes in a lecture course? *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 69(24), 1901–1910. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.144>
- Kim, H., & Cho, Y. J. (2014). Pre-service teachers' motivation, sense of teaching efficacy, and expectation of reality shock. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(1), 67–81. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2013.855999>
- Kim, L. E., Klassen, R. M., & Jörg, V. (2019). A meta-analysis of the effects of teacher personality on teacher effectiveness and burnout. *Educational Psychology Review*, 31(1), 163–195. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9458-2>
- Klusmann U., & Waschke N. (2018). *Gesundheit und Wohlbefinden im Lehrerberuf*. Hogrefe. <https://doi.org/10.1026/02863-000>

- Klusmann, U., Richter, D., & Lüdtke, O. (2016). Teachers' emotional exhaustion is negatively related to students' achievement: Evidence from a large-scale assessment study. *Journal of Educational Psychology*, 108(8), 1193–1203. <https://doi.org/10.1037/edu0000125>
- Lauermann, F., & Butler, R. (2021). The elusive links between teachers' teaching-related emotions, motivations, and self-regulation and students' educational outcomes. *Educational Psychologist*, 56(4), 243–249. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1991800>
- Lawson, T., Çakmak, M., Gündüz, M., & Busher, H. (2015). Research on teaching practicum—a systematic review. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 392–407. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.994060>
- Li, J., Xue, E., & He, Y. (2023). Investigating the effect of cognitive-behavioral, mindful-based, emotional-based intervention and professional training on teachers' job burnout: A meta-analysis. *Behavioral Sciences*, 13(10), 803. <https://doi.org/10.3390/bs13100803>
- Lohbeck, A., Hagenauer, G., & Frenzel, A. C. (2018). Teachers' self-concepts and emotions: Conceptualization and relations. *Teaching and Teacher Education*, 70, 111–120. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.001>
- Mauss, I. B., Zerwas, F. K., Wilhelm, F. H. & John, O. P. (2024). Coherence of emotional response systems: Theory, measurement, and benefits. In B. Gawronski (Hrsg.), *Advances in Experimental Social Psychology* (S. 59–149). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/bs.aesp.2023.11.002>
- Moors, A., Ellsworth, P., Scherer, K. R., & Frijda, N. (2013). Appraisal theories of emotion: State of the art and future development. *Emotion Review*, 5, 119–124. <https://doi.org/10.1177/1754073912468165>
- Mulligan, K., & Scherer, K. R. (2012). Toward a working definition of emotion. *Emotion Review*, 4(4), 345–357. <https://doi.org/10.1177/1754073912445818>
- Pekrun, R. (2000). A social-cognitive, control-value theory of achievement emotions. In J. Heckhausen (Hrsg.), *Advances in Psychology. Motivational Psychology of Human Development – Developing Motivation and Motivating Development* (S. 143–163). Elsevier. [https://doi.org/10.1016/S0166-4115\(00\)80010-2](https://doi.org/10.1016/S0166-4115(00)80010-2)
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R. (2020). Self-report is indispensable to assess students' learning. *Frontline Learning Research*, 8(3), 185–193. <https://doi.org/10.14786/flr.v8i3.637>
- Pekrun, R. (2024). Control-value theory: From achievement emotion to a general theory of human emotions. *Educational Psychology Review*, 36, 83. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09909-7>
- Pekrun, R., & Frenzel, A. C. (2009). Persönlichkeit und Emotion. In V. Brandstätter & J. H. Otto (Hrsg.), *Handbuch Allgemeine Psychologie. Motivation und Emotion* (2. Aufl., S. 686–696). Hogrefe.
- Pekrun, R., Muis, K. R., Frenzel, A. C., & Goetz, T. (2017). *Emotions at School*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315187822>
- Phan, L. V., Modersitzki, N., Kuper, N., Beckmann, N., Fajkowska, M., Gollwitzer, M., Horstmann, K. T., Quirin, M., Renner, K.-H., Wright, A. G., & Rauthmann,

- J. F. (2024). Beyond nomothetics and idiographics: Towards a systematization of personality research approaches. *European Journal of Personality*. <https://doi.org/10.1177/08902070241301633>
- Pillen, M., Beijaard, D., & Brok, P. (2013). Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. *European Journal of Teacher Education*, 36(3), 240–260. <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.696192>
- Posner, J., Russell, J. A., & Peterson, B. S. (2005). The circumplex model of affect: An integrative approach to affective neuroscience, cognitive development, and psychopathology. *Development and Psychopathology*, 17, 715–734. <https://doi.org/10.1017/S0954579405050340>
- Rodolico, G., & Hirsu, L. (2023). Virtual Reality in education: supporting new learning experiences by developing self-confidence of Postgraduate Diploma in Education (PGDE) student-teachers. *Educational Media International*, 60(2), 92–108. <https://doi.org/10.1080/09523987.2023.2262195>
- Saariaho, E., Anttila, H., Toom, A., Soinj, T., Pietarinen, J., & Pyhältö, K. (2018). Student teachers' emotional landscapes in self- and co-regulated learning. *Teachers and Teaching. Theory and Practice*, 24(5), 538–558. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1430565>
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *J. Organiz. Behav.*, 25, 293–315. <https://doi.org/10.1002/job.248>
- Scherer, K. R., & Moors, A. (2019). The emotion process: Event appraisal and component differentiation. *Annual Review of Psychology*, 70, 719–745. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-122216-011854>
- Schutz, P. A., & Pekrun, R. (Hrsg.). (2007). *Emotions in education*. Elsevier.
- Stokking, K., Leenders, F., De Jong, J., & Van Tartwijk, J. (2003). From student to teacher: Reducing practice shock and early dropout in the teaching profession. *European Journal of Teacher Education*, 26(3), 329–350. <https://doi.org/10.1080/0261976032000128175>
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15, 327–358. <https://doi.org/10.1023/A:1026131715856>
- Theelen, H., van den Beemt, A., & den Brok, P. (2020). Enhancing authentic learning experiences in teacher education through 360-degree videos and theoretical lectures: reducing preservice teachers' anxiety. *European Journal of Teacher Education*, 45(2), 230–249. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1827392>
- Timošćuk, I., & Ugaste, A. (2012). The role of emotions in student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 35(4), 421–433. <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.662637>
- Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., Matthews, R., Grawitch, M. J., & Barber, L. K. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: the importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology*, 30(2), 173–189. <https://doi.org/10.1080/01443410903494460>

- Uitto, M., Kaunisto, S.-L., Syrjälä, L., & Estola, E. (2015). Silenced Truths: Relational and Emotional Dimensions of a Beginning Teacher's Identity as Part of the Micro-political Context of School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(2), 162–176. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904414>
- Voss, T., & Kunter, M. (2020). «Reality Shock» of Beginning Teachers? Changes in Teacher Candidates' Emotional Exhaustion and Constructivist-Oriented Beliefs. *Journal of Teacher Education*, 71(3), 292–306. <https://doi.org/10.1177/0022487119839700>
- Weber, K. E., Prilop, C. N. & Kleinknecht, M. (2023). Effects of different video- or text-based reflection stimuli on pre-service teachers' emotions, immersion, cognitive load and knowledge-based reasoning. *Studies in Educational Evaluation*, 77, 101256. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2023.101256>
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4612-4948-1>
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12(1), 1–14. <https://doi.org/10.1023/A:1009017532121>
- Wittmann, S. (2011). Learning strategies and learning-related emotions among teacher trainees. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 524–532. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.10.006>
- Yuan, R., & Lee, I. (2014). Pre-service teachers' changing beliefs in the teaching practicum: three cases in an EFL context. *System* 44, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.02.002>

Autorinneninformationen

Franziska Eckerskorn, M.Sc. Psychology (Learning Sciences), Doktorandin, Department Psychologie, LMU München, Abteilung Pädagogische Psychologie und Learning Sciences. Forschungsschwerpunkte: Lern- und Leistungsemotionen von Lehrenden wie Lernenden, akademisches Selbstkonzept, implizite Fähigkeitsüberzeugungen und deren Wechselwirkung, psychophysiologische Korrelate von Emotionen.

Anne C. Frenzel, Prof. Dr., Professorin für Pädagogische Psychologie und Learning Sciences, Department Psychologie, LMU München. Forschungsschwerpunkte: Entwicklungsverläufe und Korrelate von Emotionen und Motivation in Lehr- und Lernkontexten, u. a. im Kulturvergleich.

Emotionsregulation von Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden

Gerda Hagenauer, Irina Rosa Kumschick & Franziska Mühlbacher

Abstract

Die Emotionsregulation bildet eine zentrale Facette professioneller Kompetenz von Lehrpersonen. In diesem Beitrag werden zwei zentrale Grundlagentheorien zur Emotionsregulation im Lehrer*innenberuf (Prozessmodell der Emotionsregulation und Emotionale Arbeit) sowie die bisherige empirische Befundlage diesbezüglich dargestellt. Zudem werden Interventionsansätze zur Förderung der Emotionsregulation von (angehenden) Lehrpersonen vorgestellt. Der Beitrag schließt mit einem Ausblick auf künftige Forschung.

1. Einleitung

Emotionsregulation bezeichnet die Beeinflussung des Emotionserlebens hinsichtlich des Zeitpunkts der Emotionsentstehung und der Valenz, Dauer, Intensität und des Ausdrucks der Emotionen (Gross, 1998). Eine adäquate Emotionsregulation stellt im Sinne der selbstregulativen Fähigkeiten von Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden einen wichtigen Teil ihrer professionellen Kompetenz dar (Baumert & Kunter, 2006).

Emotionsregulation kann entweder unbewusst und automatisch ablaufen oder gezielt und bewusst mit Anstrengung herbeigeführt werden (Gross, 1998). Das Ziel der Emotionsregulation liegt – basierend auf dem hedonistischen Prinzip – darin, positive (d. h. als angenehm erlebte) Emotionen zu verstärken und negative (d. h. als unangenehm erlebte) Emotionen zu vermeiden (Gross, 2015). Es kann jedoch für Lehrpersonen erforderlich sein, ihre positiven Emotionen abzuschwächen (z. B. überschwängliche Freude über positive Schüler*innenleistungen) und negative Emotionen zu verstärken (z. B. Ärger intensiv auszudrücken, um der Instruktion Nachdruck zu verleihen). Des Weiteren spielen instrumentelle Ziele für Lehrpersonen eine zentrale Rolle (Sutton, 2004): Beispielsweise verbergen Lehramtsstudierende im Praktikum ihre Nervosität und Angst, um ihr Ziel, professionell im Unterricht aufzutreten, zu erreichen.

In diesem Beitrag werden zentrale theoretische und empirische Grundlagen zur Emotionsregulation von Lehrpersonen dargestellt (siehe auch Aldrup et al., 2024), und es wird ein Überblick über empirisch geprüfte Interventionsansätze

zur Förderung der Emotionsregulation mit Schwerpunkt auf den deutschsprachigen Raum gegeben.

2. Das Prozessmodell der Emotionsregulation und dessen Anwendung in der Lehrprofession

Das Prozessmodell der Emotionsregulation nach James J. Gross (1998, 2015) unterscheidet zwischen zwei Phasen der Regulation. *Antezedenzfokussierte Strategien* (dazu zählen *Situationsauswahl*, *Situationsmodifikation*, *Aufmerksamkeitslenkung* und *kognitive Neubewertung*) werden eingesetzt, bevor Emotionen in ihrer Gänze erlebt werden, während *reaktionsfokussierte Strategien* (dazu zählt die *Reaktionsmodulation*) darauf abzielen, bereits erlebte Emotionen zu beeinflussen. Im Allgemeinen werden antezedenzfokussierte Strategien als adaptiver eingestuft als reaktionsfokussierte Strategien (z. B. Wang et al., 2023). Die Strategien werden im Folgenden anhand von Beispielen in der Lehrprofession exemplarisch erläutert.

Situationsauswahl: Durch situationsbezogenes Wissen und Erfahrungen werden Unterrichtssituationen ausgewählt, die mit erwünschten Emotionen assoziiert sind und in denen unerwünschte Emotionen reduziert werden. *Beispiel*: Studierende, die regelmäßig Freude bei der Verwendung interaktiver Tools im Praktikum empfinden, werden diese Aktivität häufiger in ihre Unterrichtsplanung integrieren als Studierende, die dabei Angst empfinden.

Situationsmodifikation: Durch Veränderungen der Situation wird versucht, bestimmte Emotionen zu vermeiden oder andere herbeizuführen. *Beispiel*: Eine neue Methode bringt nicht den gewünschten Lernerfolg. Die Lehramtsstudentin im Praktikum greift daher auf eine erprobtere Methode, welche dem Lernen der Schüler*innen zuträglicher ist, zurück und erlebt statt Verunsicherung Erleichterung.

Aufmerksamkeitslenkung: Der Fokus wird auf einen bestimmten Aspekt in der Unterrichtssituation gelenkt, um Emotionen zu vermeiden oder zu erleben. Dazu zählen Ablenkung oder auch Konzentration. *Beispiel*: Anstatt über Schüler*innen, die die Hausaufgabe nicht erledigt haben, frustriert zu sein, konzentriert sich die Lehrperson auf jene, die diese gewissenhaft bearbeiteten und erlebt Stolz.

Kognitive Neubewertung: Die kognitive Bewertung (sog. Appraisal) einer Situation wird verändert bzw. eine Situation wird neu interpretiert (Reappraisal). *Beispiel*: Die Unaufmerksamkeit von Schüler*innen wird nicht als Desinteresse am Unterricht interpretiert, sondern wird darauf zurückgeführt, dass eine Klassenarbeit bevorsteht. Anstelle von Ärger empfindet die Lehrperson Mitgefühl.

Reaktionsmodulation: Die erlebte Emotion wird beeinflusst. Verstärkung, Abschwächung, Unterdrückung und Faking (d. h. der unechte Ausdruck einer Emotion) gehören zu den zentralen Strategien, ebenso wie Entspannungstechniken, Sport und sozialer Austausch. *Beispiel:* Die Schüler*innen wirken müde. Um diese zu motivieren, verstärkt die Lehrperson ihren Ausdruck von Freude und zeigt erhöhten Enthusiasmus.

Die im Prozessmodell der Emotionsregulation beschriebenen Emotionsregulationsstrategien werden von Lehrpersonen vor, während und nach dem Unterrichten regelmäßig angewendet (Sutton, 2004; Taxer & Gross, 2018). Im Sinne des hedonistischen Prinzips steht normalerweise die Reduktion negativer Emotionen, die häufig durch mangelnde Schüler*innendisziplin ausgelöst werden, im Vordergrund (Chang & Taxer, 2020; Taxer & Gross, 2018). Im Gegensatz dazu werden positive Emotionen meist authentisch gezeigt oder verstärkt (Keller & Becker, 2018; Taxer & Gross, 2018). Lehrpersonen in kollaborativen Unterrichtssettings wie dem Teamteaching berichteten ebenfalls, ihre negativen Emotionen, die durch den Teampartner oder die Teampartnerin ausgelöst werden, abzuschwächen oder zu unterdrücken und positive Emotionen offen zu zeigen (Muehlbacher et al., 2022). Hingegen wird Emotionsregulation im kontrahedonistischen Sinne, d. h. die Reduzierung positiver Emotionen und die Verstärkung negativer Emotionen, von Lehrpersonen deutlich seltener angewendet (Keller & Becker, 2018; Taxer & Gross, 2018).

Emotionsregulationsstrategien werden hinsichtlich ihrer Adaptivität bewertet. Sehr viele Studien haben bisher den Fokus auf die Strategien *Reappraisal* und *Unterdrückung* gelegt. Durch ihren unterschiedlichen zeitlichen Einsatz in der Emotionsentstehung geht man davon aus, dass Reappraisal wirksamer und adaptiver ist als Unterdrückung (Gross & John, 2003). Beispielsweise ging die Unterdrückung von Zorn, Missfallen und Furcht bei Lehrpersonen mit einem erhöhten Erleben von negativen Emotionen einher (Huber & Hagenauer, 2023), ebenso wie mit erhöhter emotionaler Erschöpfung und niedrigerer Zufriedenheit beim Unterrichten (Yin et al., 2016). Lehrpersonen, die hingegen Reappraisal einsetzten, berichteten von geringerer emotionaler Erschöpfung und höherer Zufriedenheit beim Unterrichten (Yin et al., 2016). In anderen Studien war die positive Rolle von Reappraisal jedoch nicht evident: So wurde die emotionale Erschöpfung von Lehrpersonen, die durch Disziplinprobleme verursacht wurde, durch Reappraisal nicht reduziert (Tsouloupas et al., 2010).

Lehrpersonen wenden in der Regel nicht nur eine Strategie pro Situation an, sondern greifen auf mehrere Strategien in unterschiedlicher Intensität und Häufigkeit zurück (Burić et al., 2021). Einzelne Strategien sollten nicht per se als effektiv und gesund bzw. ineffektiv und ungesund bezeichnet werden (Brockman et al., 2023), da deren Effektivität und Adaptivität oft von den Charakteristika der jeweiligen Situation, der Person und des emotionalen Erlebens abhängen (Huber & Hagenauer, 2023). In diesem Zusammenhang wird die wichtige Rolle

von Flexibilität in der Emotionsregulation betont (Aldao et al., 2015). Lehrpersonen und Lehramtsstudierende sollten über ein breites Repertoire an Regulationsstrategien verfügen, die sie situationsadäquat einsetzen können. Für beide Gruppen ist auch eine sogenannte »kompetenzorientierte« Regulation zentral, denn durch den Besuch von Aus-, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen können sie ihre Kompetenzen stärken (z. B. im Hinblick auf Herausforderungen bei der Klassenführung), was folglich zu einem positiveren emotionalen Klima und geringerer Notwendigkeit für Emotionsregulation beitragen kann (Pekrun et al., 2018).

Während bereits einige Studien zur Emotionsregulation von praktizierenden Lehrpersonen vorliegen, gibt es vergleichsweise wenig Forschung dazu für Lehramtsstudierende. Eine Ausnahme bildet die Studie von Methlagl und Vogl (2022), welche bei österreichischen Lehramtsstudierenden drei Emotionsregulationsprofile identifizierte. Die beiden Gruppen, die angaben, moderat bis viele Strategien häufig zu nutzen und die adaptiver und flexibler in der Regulation waren, berichteten höhere Werte bzgl. ausdauernder Anstrengung im Vergleich zu der Gruppe, die nur selten und eher weniger Regulationsstrategien anwendete.

3. Emotionale Arbeit im Lehrerberuf

Die Forschungsarbeiten zu Emotionsregulation von Lehrpersonen basierend auf der Theorie von J. Gross (1998) geben einen Einblick dahingehend, welche unterschiedlichen Strategien Lehrpersonen einsetzen, um ihre Emotionen bereits vor dem Auftreten oder während des Erlebens zu regulieren. Sie stellt eine allgemeinspsychologische Theorie dar, die das Individuum fokussiert. Eine weitere sehr prominente Theorie, die der soziologischen Forschung entspringt, ist die Theorie der »Emotionalen Arbeit« (Hochschild, 1983); eine Theorie, die spezifisch auf die Emotionsregulation im beruflichen Kontext fokussiert und dabei den Emotionsausdruck in den Vordergrund stellt. Emotionale Arbeit wird immer dann geleistet, wenn Personen ihre Emotionen so regulieren, dass die Erwartungen an den Emotionsausdruck, der sich aus dem Beruf oder der Profession ergibt, erfüllt werden. Der erwartete Emotionsausdruck (Display Rules) lässt sich demnach aus professionellen Normen ableiten (Bodenheimer & Shuster, 2020). Von Lehrpersonen wird z. B. erwartet, dass sie enthusiastisch für ihr Fach und das Unterrichten sind und dass sie fürsorglich agieren (Isenbarger & Zembylas, 2006). Demzufolge sollten auch Enthusiasmus und mitfühlendes Verhalten von Lehrpersonen gezeigt werden. Diese Display Rules verfolgen unterschiedliche Funktionen, wie z. B. die emotionale Unterstützung der Schüler*innen, die Förderung der Schüler*innenleistung oder auch das professionelle Auftreten der Lehrpersonen (Stark & Bettini, 2021). Sich entsprechend der Display Rules zu verhalten, erfordert emotionale Arbeit. Diese emotionale

Arbeit muss nicht nur in der Interaktion mit den Schüler*innen aufgebracht werden, sondern auch mit weiteren schulischen Interaktionspartner*innen, wie z. B. Kolleg*innen, Schulleitungen oder Eltern (Levine Brown et al., 2023).

Wird emotionale Arbeit geleistet, wird zwischen den Strategien *Surface Acting* und *Deep Acting* unterschieden. Während Personen, die *Surface Acting* anwenden, bestimmte Emotionen zeigen, ohne sie zu fühlen (z. B. durch Faking), gelingt es Personen, die *Deep Acting* anwenden, ihre Emotionen auch innerlich so zu regulieren, dass sie diese natürlich nach außen zeigen können. In diesem inneren Regulierungsprozess können z. B. Strategien wie die kognitive Neubewertung oder die Aufmerksamkeitslenkung angewendet werden. Morris und Feldman (1996) haben zudem die Strategie des »wahren« Emotionsausdrucks eingeführt (*Genuine Expression*). Auch hier ist emotionale Arbeit nötig; allerdings ist die emotionale Dissonanz geringer, da Personen die Emotionen, die sie erleben, auch zeigen – häufig in regulierter Form (z. B. wird Ärger in normgerechter Art und Weise ausgedrückt). Horner et al. (2020) bezeichnen diese Strategie als *Modulated Acting*. Die Modulation von Emotionen wird in bisherigen Messinstrumenten, die emotionale Arbeit messen, jedoch nur bedingt abgebildet.

Das Konzept der emotionalen Arbeit wird regelmäßig in direkten Zusammenhang mit negativen *Konsequenzen für das Wohlbefinden* der Lehrpersonen gebracht. Allerdings ist die empirische Befundlage deutlich differenzierter; insbesondere für das *Deep Acting*. Während sich für das *Surface Acting* meist die erwarteten negativen Beziehungen zum (beruflichen) Wohlbefinden feststellen lassen (z. B. Faking von Enthusiasmus geht mit einer geringeren Jobzufriedenheit einher; Taxer & Frenzel, 2015), zeigten sich in einer Metaanalyse keine signifikanten Beziehungen für das *Deep Acting* mit Wohlbefinden (Wang et al., 2019). Eine zentrale vermittelnde Variable stellt hier die Identifikation dar: Identifizieren sich Lehrpersonen mit den Display Rules, so ist die emotionale Arbeit, die sie leisten müssen, auch weniger beeinträchtigend für ihr Wohlbefinden (Bodenheimer & Shuster, 2020). Es zeigen sich differenzielle Zusammenhänge zwischen authentischen positiven respektive negativen Emotionen mit Wohlbefinden. Während für den ehrlichen Ausdruck von positiven Emotionen eine positive Beziehung zum Wohlbefinden gefunden wurde (Muehlbacher et al., 2024, Taxer & Frenzel, 2015), korrelierte der authentische Ausdruck von negativen Emotionen negativ mit dem Wohlbefinden (Taxer & Frenzel, 2015). Die Kausalbeziehungen sind jedoch ungeklärt. Wang et al. (2021) konnten beispielsweise in ihrer Studie mit kanadischen Lehrpersonen feststellen, dass über einen Zeitraum von fünf Monaten das Wohlbefinden die emotionale Arbeit erklärte (hohe Jobzufriedenheit führte z. B. zu einem höheren Ausdruck von positiven Emotionen, während sich diese Beziehungen nicht in die andere Richtung zeigten). In eine ähnliche Richtung weisen die Befunde von Wang und Burić (2023): Lehrpersonen, die zum ersten Messzeitpunkt eine höhere emotionale

Belastung berichteten, verfälschten (faking) ihre Emotionen in Folge häufiger, was wiederum zu einer höheren emotionalen Belastung zum 2. Messzeitpunkt führte. Das Wohlbefinden hatte in diesen beiden Studien folglich einen Effekt auf die emotionale Arbeit.

Wenige Untersuchungen wurden bisher zum Zusammenhang zwischen emotionaler Arbeit mit dem *Unterricht und den Schüler*innenmerkmalen* durchgeführt. Eine Vermutung ist, dass emotionale Arbeit im Sinne von Surface Acting insbesondere die kognitiven Ressourcen der Lehrperson beeinträchtigt, was in Folge zu einer Verminderung der Unterrichtsqualität und des Lernerfolgs auf Seite der Schüler*innen führen könnte (Burić & Frenzel, 2021). Querschnittlich lassen sich diese Beziehungen auch skizzieren. Umso höher die Emotionsunterdrückung ist, desto negativer wird die Instruktionsqualität wahrgenommen, wobei das Faking von Emotionen auch positiv mit dem Schüler*innenengagement korreliert (Burić & Frenzel, 2021). Jedoch belegte die bereits angeführte Studie von Wang et al. (2021) längsschnittlich die umgekehrte Wirkung – das Schüler*innenverhalten erklärte die emotionale Arbeit der Lehrer*innen: Je höher das emotionale Engagement der Schüler*innen zum ersten Messzeitpunkt ausgeprägt war, desto eher wurden positive Emotionen der Lehrperson ehrlich gezeigt, während bei fehlendem Engagement Emotionen eher vorgetäuscht oder negative Emotionen ausgedrückt wurden.

Eine Limitation der bisher genannten Studien und deren Ergebnisse liegt darin, dass keine distinkten Emotionen unterschieden wurden. Ob nun eine Emotion gefaked, unterdrückt oder ehrlich gezeigt wird, hängt jedoch nicht nur davon ab, ob sie positiv- oder negativ-valent ist, sondern auch davon, welche Qualität sie aufweist. Wang et al. (2020) konnten beispielsweise für kanadische Lehrkräfte nachweisen, dass sie eher Enthusiasmus und Freude zeigen als Stolz. Insbesondere beim Ausdruck von negativen Emotionen scheinen Kontextmerkmale und Merkmale der Lehrperson eine Rolle zu spielen. Ebenso dürfen kulturelle Faktoren bezüglich eines als adäquat zu betrachtenden Emotionsausdrucks nicht unterschätzt werden. Yin et al. (2016) argumentieren beispielsweise, dass das ehrliche Ansprechen von negativen Emotionen von Lehrkräften in China als effektiv bezeichnet wird, da eine stärker hierarchische Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen vorliegt, die sowohl durch Fürsorglichkeit als auch durch Strenge (z. B. Tadel) gekennzeichnet ist. Die Qualität der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung beeinflusst daher auch die Einschätzung der Adäquatheit des Emotionsausdrucks (Hagenauer et al., 2016). So zeigten niederländische Lehrkräfte z. B. häufiger ehrliche Emotionen in nahen Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen, wobei das Surface Acting nicht geringer war als in konfliktreichen Beziehungen (de Ruiter et al., 2021).

Einen wichtigen weiteren Aspekt bringen Stark und Bettini (2021) sowie Horner et al. (2020) in die Diskussion ein. Die Forscher*innen argumentieren, dass die emotionale Arbeit von Lehrpersonen nicht nur von den Display Rules

geprägt ist, sondern, dass auch die Feeling Rules relevant wären. Unter *Feeling Rules* verstehen sie Regeln, die bestimmen, was *erlebt* werden soll. Diese Differenzierung erscheint besonders relevant für Lehrpersonen, da an ihre Profession hohe moralische Standards gebunden sind (Horner et al., 2020). Erlebt eine Lehrperson z. B. andere Emotionen als von ihr erwartet werden (z. B., wenn sich eine Person langweilt, obwohl sie eigentlich Enthusiasmus für das Unterrichten zeigen sollte), so könnte dies mit negativen Gefühlen wie Schuld oder Scham einhergehen; auch dann, wenn es ihr gelingt, die Display Rules (nach außen) einzuhalten.

Die emotionale Arbeit von Lehramtsstudierenden im Praktikum ist bisher noch nahezu unerforscht. Allerdings konnten Lindqvist et al. (2019) belegen, dass das Konzept der emotionalen Arbeit auch für Lehramtsstudierende von Relevanz ist: Schwedische Lehramtsstudierende in einem neunwöchigen Praktikum leisteten wiederholt emotionale Arbeit, indem sie z. B. Ärger über die Schüler*innen oder Mitleid mit den Schüler*innen unterdrückten oder ihren Ärger in kontrollierter Form zeigten.

4. Förderung von Emotionsregulation – Interventionsansätze

Emotionsregulation stellt eine wesentliche Facette professioneller Kompetenz dar. Kompetenzen lassen sich systematisch fördern; dies gilt auch für die Emotionsregulation. Im Folgenden werden ausgewählte Interventionen vorgestellt, die den Aufbau der Emotionsregulation und Selbstregulation in der Lehrprofession adressieren. Die ersten drei Trainings richten sich an Studierende und die weiteren an professionelle Lehrpersonen. Tabelle 1 gibt eine Übersicht.

Abc-Training für Studierende. Das *abc*-Training adressiert affektive, behaviorale und kognitive Aspekte, um die Emotionsregulation bei Lehramtsstudierenden zu verbessern. Ziel ist, erwünschte Fertigkeiten, Fähigkeiten und Verhaltenstendenzen im Kontext von Unterrichtsstörungen aufzubauen sowie als hinderlich oder unerwünscht klassifizierte Verhaltens- und Erlebnisweisen abzubauen. Experimente haben gezeigt, dass Perspektivenübernahme eine essenzielle Methode darstellt, um negative Gedanken der Lehrperson abzumildern (Kumschick et al., 2023) und Emotionen adaptiv zu regulieren (Kumschick et al., 2018). Um emotionales Erleben affektiv, kognitiv und behavioral differenziert nachvollziehen zu können, basiert das *abc*-Training auf der Induktion von wechselnden Perspektiven und arbeitet mit In-Situ Simulationen. Ein Interventions-Evaluations-Check zeigte, dass bei den Studierenden negative Emotionen und damit der »Need«, Emotionen zu regulieren, induziert werden konnten (Kumschick, 2023, 2022). Eine Untersuchung zum Wissen über Emotionen mittels Perspektivenübernahme zeigte, dass engagiertes Verhalten auf Schüler*innenseite (= Studierende, die in der Simulation die Rolle der

Tabelle 1: Übersicht zu Interventionen zum Aufbau von Emotionswissen, Perspektivenübernahme, Emotionsregulation und sozial-emotionaler Kompetenz in der Lehrprofession

Intervention/ Autor*innen	Ziel / Inhalte	Adressat*innen & Design	Umfang	Effekte
Abc-Training <i>Kumschick, 2022, 2023; Kumschick et al., 2024</i>	Emotionswissen, ER, Perspektivenübernahme, Umgang mit US, Handlungsstrategien, In-Situ-Simulationen	Studierende der Sekundarstufe; 17 Experimentdurchführungen, Analyse 168 FB von störenden SuS (n=81) und engagierten SuS	6 Sitzungen à 90 min.	Die Emotionen im Klassenraum interagieren mit Effektivität des Störungsumgangs der LP.
Förderung SEC <i>Carstensen et al., 2019</i>	Emotionswissen, ER, soziale Fähigkeiten, Beziehung, Konfliktmanagement	137 Masterstudierende, quasi-experimentelles Prä-Post / IG-KG-Design	13 Sitzungen à 90 min.	Anstieg emotionale Selbstwahrnehmung, Neubewertung, Konfliktfähigkeit Suppression nimmt in der KG ab / in IG stabil
Training emotionaler Kompetenz <i>Schelhorn et al., 2023</i>	Emotionsverständnis und -bewusstsein, ER, Achtsamkeit, LP-Identität und -rolle, Rollenspiele	186 Studierende, Prä-Post / IG-KG-Design	4 Tage à 8 h; zw. 2 bis 4 Wo.	Anstieg Selbstwahrnehmung & ER; in IG Reduktion der Unsicherheit innerhalb eines standardisierten Rollenspiels
SMT: Selbst-Management-Training <i>Keck Frei et al., 2020</i>	Selbstregulation, Stressbewältigung, Standortbestimmung Umsetzung eines Handlungsplans (selbst gewählte Ziele)	260 LP: Primarstufe & Kindergarten; 4 randomisierte SMT-Gruppen: mit/ohne Coaching (online oder Face-to-Face). Prä-/Post Befragung (t1/t2), t3 nach 5 Mon., t4 nach 12 Mon.	3-wöchige WB	SMT mit online Coaching wird tendenziell höher bewertet.
CARE: Cultivating Awareness <i>Jennings et al., 2019, 2017</i>	SEC, Wohlbefinden, LP-SuS-Interaktionen Achtsamkeit, Emotionsbewusstsein & ER	224 LP, 36 Primarschulen, Pre-Post-/ IG-KG-/ Follow-Up-Design IG mit Telefon-Coaching	5 Tage à 6 h, WB	Abnahme Zeitdruck und psychische/physische Belastung, Zunahme ER

Anmerkung. ER = Emotionsregulation, SEC = Sozial-emotionale Kompetenz, SuS = Schülerinnen und Schüler, LP = Lehrperson, IG = Interventionsgruppe, KG = Kontrollgruppe, WB = Weiterbildung, FB = Fragebögen, US = Unterrichtsstörungen, Wo = Wochen.

engagierten Schüler*innen übernahmen) mit positiven Emotionen korrelierte, wenn der Störungsumgang der Lehrperson als erfolgreich wahrgenommen wurde, während störende Lernende (= Studierende, die die Rolle als störende Schüler*innen einnahmen) unter dieser Bedingung mehr negative Emotionen empfanden (Kumschick, 2023; Kumschick et. al., 2024). Die Übernahme der unterschiedlichen Perspektiven könnte den Studierenden helfen, aufkommende Emotionen im Unterricht zu verstehen, angemessen darauf zu reagieren und interaktiv kompetenter zu regulieren.

Förderung der sozialen und emotionalen Kompetenz in der Ausbildung. Zwei Trainings zur Förderung der sozial-emotionalen Kompetenz bei Lehramtsstudierenden (Carstensen et al., 2019; Schelhorn et al., 2023) führten zu einem Anstieg der emotionalen Selbstwahrnehmung und Emotionsregulation. Carstensen et al. (2019) zeigten zudem Verbesserungen im professionellen Konfliktmanagement, während Schelhorn et al. (2023) eine Verringerung der Unsicherheit in einem herausfordernden, standardisierten Rollenspiel feststellten, jedoch keine Effekte bzgl. der Emotionen Ärger und Hilflosigkeit fanden. Tagebuchbasierte Affektratings deuteten bei Carstensen et al. (2019) auch auf eine Verbesserung des Wohlbefindens hin.

Selbstmanagement-Training (SMT) für professionelle Lehrpersonen. Das SMT fand als dreiwöchige Weiterbildung für professionelle Grundschul- und Kindergartenlehrpersonen statt. An drei Präsenztagen wurden Inhalte wie die Wahrnehmung und Bewertung neuralgischer Unterrichtssituation, Fragetechniken, Problemlösungstechniken, Zeitmanagement und professionelle Ziele bearbeitet. Um das SMT zu überprüfen, wurden vier Gruppenbedingungen installiert: Zwei Gruppen mit Face-to-Face-Coaching (3x 1h) während der Interventionsphase sowie zwei Gruppen mit zusätzlichem Online-Coaching (3–5x 1h) in der Transferphase. Nach fünf Monaten bewerteten 71 % der Lehrpersonen die Usability des SMTs positiv für den Berufsalltag. Überdies beurteilten Teilnehmende, die ein zusätzliches Online-Coaching in der Transferphase erhielten, die Eignung des Trainings höher als jene ohne Online-Coaching. Die Teilnehmenden lobten die flexible Gestaltung des SMT, die Professionalität der Berater*innen und das ortsunabhängige, niederschwellige Online-Coaching.

»*Cultivating Awareness and Resilience in Education*«; *CARE for Teachers.* Lehrpersonen in der Interventionsgruppe erhielten fünf Tage Training im CARE-Programm, das didaktisches und erfahrungsbasiertes Lernen von Achtsamkeitskonzepten und -praktiken umfasste (insgesamt 30 Stunden Präsenztraining), sowie drei Telefonanrufe, in denen die Lehrpersonen ermutigt und unterstützt wurden, die Praktiken anzuwenden und die Fähigkeiten in ihrem Unterricht einzusetzen. Klare Effekte wurden in zwei Untersuchungen nachgewiesen, die zeigten, dass sich durch die CARE-Intervention psychische und physische Leiden sowie der Zeitdruck reduzierten, während eine nachhaltige Zunahme der adaptiven Emotionsregulation und Achtsamkeit (»Nicht-Bewerten« und »Beob-

achten«) bei Lehrpersonen festgestellt werden konnte. Der Anstieg der adaptiven Emotionsregulation war auch 9,5 Monate später noch nachweisbar. Gemäß Studie 1 (Jennings et al., 2017) hatte CARE for Teachers auch einen signifikant positiven Effekt auf den Bereich der emotionalen Unterstützung nach dem CLASS-Framework. Überdies konnten in Studie 2 (Jennings et al., 2019) neben einer bedeutsamen Abnahme des psychologischen Lehrpersonen-Stress auch positive Effekte, z. B. hinsichtlich von Verdauungs- und Magenproblemen, altersbezogenen Symptomen sowie des Umfangs der genutzten Medikamente nachgewiesen werden. Der Kompetenzanstieg bezüglich der Emotionsregulation war deutlich höher bei Teilnehmenden, die zu Beginn der Intervention höhere Werte in psychischer Belastung aufwiesen. Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass CARE for Teachers eine effektive berufliche Weiterbildung ist, sowohl zur Förderung der sozialen und emotionalen Kompetenz von Lehrpersonen als auch zur Verbesserung der Qualität ihrer Interaktionen im Klassenzimmer.

Die beiden vorgestellten Trainings für Lehramtsstudierende wurden bereits erfolgreich in der Lehrer*innenbildung umgesetzt (Carstensen et al., 2019; Schelhorn et al., 2023). Das abc-Training (Kumschick et al., 2024) wird als regulärer Kurs im Masterstudium der Studierenden für Sekundarstufe an der PH Luzern geführt. Dies setzt voraus, dass Lehramtscurricula das Thema der Emotionsregulation explizit aufgreifen oder zumindest allgemeine Gefäße bieten, welche die Integration dieser Themen ermöglichen. So könnte Emotionsregulation als Thema z. B. in einem Modul mit der Bezeichnung »Weiterentwicklung der Professionskompetenz« aufgegriffen werden.

5. Ausblick

In diesem theoretischen Überblick wurde dargelegt, dass Emotionsregulation aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven erforscht werden kann. Zudem bemühen sich Forscher*innen zunehmend darum, effektive Interventionen zur Förderung der Emotionsregulation von Lehrpersonen zu entwickeln. Fünf zentrale Desiderata, die sich aus der bisherigen Forschungslage ergeben, möchten wir abschließend festhalten:

- 1) Viele der durchgeführten Studien zur Emotionsregulation von Lehrpersonen sind querschnittlich angelegt. Dadurch lassen sich zentrale Fragen, wie z. B. zur reziproken Beziehung zwischen Emotionsregulation und Wohlbefinden, nicht zufriedenstellend beantworten. Zudem zeigen Studien auf, dass Emotionsregulation zwischen Situationen variiert und die Adaptivität der Emotionsregulationsstrategie nicht pauschal beantwortet werden kann. Es benötigt daher Forschungsarbeiten, die Emotionsregulation unter einer längsschnittlichen Perspektive betrachten sowie Untersuchungen, die auch

- eine stärker situative Perspektive einnehmen, um den dynamischen und prozesshaften Charakter von Emotionsregulation besser abzubilden. Hierbei gilt es, über die sehr breite Differenzierung von negativen und positiven Emotionen hinauszugehen und künftig auch distinkte Emotionen und deren Regulation zu untersuchen.
- 2) In bisherigen Studien wurden insbesondere die Strategien Reappraisal und Suppression fokussiert. In künftigen Studien sollten weitere Emotionsregulationsstrategien in den Blick genommen werden. Dazu müssen standardisierte Messinstrumente entwickelt werden. Die *Teacher Emotion-Regulation Scale* (TERS; Burić et al., 2017) stellt eine solche Erweiterung dar. Kontextspezifisch werden fünf Emotionsregulationsstrategien (Situationsvermeidung, aktive Modifikation, kognitive Neubewertung, Unterdrückung, Reduktion von Anspannung) erfasst, die Lehrpersonen auch in der Interaktion mit Kolleg*innen und Eltern anwenden. Auch die Messinstrumente zur emotionalen Arbeit gilt es weiterzuentwickeln. Lehrpersonen zeigen ihre Emotionen häufig in modulierter Form (z. B. abgeschwächter Ärgerausdruck). Hierfür fehlen jedoch adäquate und standardisierte Skalen (Horner et al., 2020).
 - 3) Des Weiteren wird Emotionsregulation bisher überwiegend mit Selbstberichten gemessen, die mit den bekannten Einschränkungen einhergehen; insbesondere sei hier die Tendenz zu sozial erwünschten Antworten hervorgehoben. Künftig könnten hier weitere methodische Zugänge angedacht werden, wie z. B. der Einsatz von *Stimulated-Recall* Interviews. Diese hätten den Vorteil, Beobachtungsdaten (z. B. von Videoaufnahmen) mit introspektiven Daten basierend auf nachgelagerten Interviews verbinden zu können. Auch der Einsatz von Experience-Sampling-Methoden könnte gewinnbringend sein. Zwar stützt sich auch Experience-Sampling auf Selbstberichte; allerdings werden Erinnerungsfehler durch die typischerweise in Befragungen auftretende Retrospektivität der Einschätzung vermindert.
 - 4) Insbesondere die Ergebnisse von *CARE for Teachers* zeigen, dass die Emotionsregulation von Lehrpersonen effektiv förderbar ist und sich dadurch auch die Qualität der Interaktionen im Klassenzimmer verbessert. Insgesamt betrachtet werden Trainings zur Emotionsregulation jedoch noch eher selten in der Lehrer*innenaus- und -weiterbildung implementiert. Es wäre demnach wichtig, Emotionsregulation gezielt zu fördern und die Effekte dieser Trainings auch über Kontexte hinweg zu evaluieren. Hier wären insbesondere langfristige Follow-Up-Effekte interessant, wie z. B. die Frage, ob sich durch ein systematisches Training der Emotionsregulation der Verbleib von Lehrpersonen im Beruf erhöhen lässt bzw. ob sich dadurch nachweisbare Effekte auf die Unterrichtsqualität und in Folge auf das Schüler*innenlernen zeigen. Weitere Forschung ist daher notwendig, um die kurzfristigen und langfristigen Effekte von Emotionsregulationstrainings

- für Lehrer*innen auf die akademischen und sozial-emotionalen Ergebnisse der Schüler*innen zu untersuchen.
- 5) Aus theoretischer Sicht wäre es relevant, die Theorietraditionen Emotionale Arbeit (Hochschild, 1983) und Emotionsregulation (Gross, 2015) stärker in Verbindung zu bringen. Auch wenn es naheliegend wäre, z. B. die Konzepte Suppression und Surface Acting sowie Reappraisal und Deep Acting als konzeptuell ähnlich zu betrachten, so zeigen empirische Befunde, dass die Korrelationen zwischen diesen Konstrukten nur niedrig bis moderat sind (Joffe et al., 2024; Lee et al., 2016). Ob diese empirischen Befunde nun auf die eingesetzten Messinstrumente oder auf die theoretische Distinktheit der Konstrukte zurückzuführen sind, ist eine Frage, die es zu klären gibt. Des Weiteren ist Emotionsregulation als eine wesentliche Teilfacette »(sozial-)emotionaler Kompetenz« konzeptualisiert (Carstensen et al., 2019). Emotionsregulationstrainings sind daher meist auch so angelegt, dass sie emotionale Kompetenz im weiteren Sinne fördern (z. B. Schelhorn et al., 2023). Lehramtsstudierende müssen z. B. in der Lage sein, Emotionen zu verstehen, zu erkennen (bei sich selbst und auch bei anderen) und sich in andere hineinzusetzen, um diese intra- und interindividuell adäquat regulieren zu können. Die verschiedenen Facetten emotionaler Kompetenz greifen somit ineinander. Zukünftige Forschung sollte folglich noch stärker die Frage nach der (sozial-)emotionalen Kompetenz im Lehrer*innenberuf und die Rolle der Emotionsregulation innerhalb dieses Kompetenzbereichs stellen.

Aus dieser Überlegung heraus ergibt sich auch eine abschließende zentrale praktische Implikation: Aufgrund der hohen Herausforderungen im Lehrer*innenberuf und den damit einhergehenden (negativen) Beanspruchungen wäre eine stärkere und systematischere Förderung der Emotionsregulation im Zuge der Lehrer*innenaus-, fort- und -weiterbildung wünschenswert.

Literatur

- Aldao, A., Sheppes, G., & Gross, J. J. (2015). Emotion regulation flexibility. *Cognitive Therapy and Research*, 39(3), 263–278. <https://doi.org/10.1007/s10608-014-9662-4>
- Aldrup, K., Carstensen, B., & Klusmann, U. (2024). The role of teachers' emotion regulation in teaching effectiveness: A systematic review integrating four lines of research. *Educational Psychologist*, 59(2), 89–110. <https://doi.org/10.1080/00461520.2023.2282446>
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>

- Bodenheimer, G., & Shuster, S. M. (2020). Emotional labour, teaching and burnout: Investigating complex relationships. *Educational Research*, 62(1), 63–76. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1705868>
- Brockman, R., Ciarrochi, J., Parker, P., & Kashdan, T. B. (2023). Behaving versus thinking positively: When the benefits of cognitive reappraisal are contingent on satisfying basic psychological needs. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 27, 120–125. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2023.01.005>
- Burić, I., & Frenzel, A. C. (2021). Teacher emotional labour, instructional strategies, and students' academic engagement: A multilevel analysis. *Teachers and Teaching*, 27(5), 335–352. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1740194>
- Burić, I., Kim, L., & Hodis, F. (2021). Emotional labor profiles among teachers: Associations with positive affective, motivational, and well-being factors. *Journal of Educational Psychology*, 113(6), 1227–1243. <https://doi.org/10.1037/edu0000654>
- Burić, I., Penezić, Z., & Sorić, I. (2017). Regulating emotions in the teacher's workplace: Development and initial validation of the Teacher Emotion-Regulation Scale. *International Journal of Stress Management*, 24(3), 217–246. <https://doi.org/10.1037/str0000035>
- Carstensen, B., Köller, M., & Klusmann, U. (2019). Förderung sozial-emotionaler Kompetenz von angehenden Lehrkräften. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 51(1), 1–15. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000205>
- Chang, M.-L., & Taxer, J. (2020). Teacher emotion regulation strategies in response to classroom misbehavior. *Teachers and Teaching*, 27(5), 353–369. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1740198>
- de Ruiter, J. A., Poorthuis, A. M. G., & Koomen, H. M. Y. (2021). Teachers' emotional labor in response to daily events with individual students: The role of teacher-student relationship quality. *Teaching and Teacher Education*, 107, 103467. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103467>
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348–362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Hagenauer, G., Gläser-Zikuda, M., & Volet, S. E. (2016). University teachers' perceptions of appropriate emotion display and high-quality teacher-student relationship: Similarities and differences across cultural-educational contexts. *Frontline Learning Research*, 4(3), 44–74. <https://doi.org/10.14786/flr.v4i3.236>
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feelings*. University of California Press.
- Horner, C. G., Brown, E. L., Mehta, S., & Scanlon, C. L. (2020). Feeling and acting like a teacher: Reconceptualizing teachers' emotional labor. *Teachers College Record*, 122(5), 1–36. <https://doi.org/10.1177/016146812012200502>

- Huber, M., & Hagenauer, G. (2023). Die Regulation von Lehrer*innenemotionen. *Erziehung und Unterricht*, 173(1–2), 145–153.
- Isenbarger, L., & Zembylas, M. (2006). The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 120–134. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.07.002>
- Jennings, P. A., Doyle, S., Oh, Y., Rasheed, D., Frank, J. L., & Brown, J. L. (2019). Long-term impacts of the CARE program on teachers' self-reported social and emotional competence and well-being. *Journal of School Psychology*, 76, 186–202. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.07.009>
- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., ... & Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 1010. <https://doi.org/10.1037/edu0000187>
- Joffe, A. D., Kangas, M., & Peters, L. (2024). An empirical examination of the relationship between emotion regulation and emotional labor. *The Journal of Psychology*, 1–23. <https://doi.org/10.1080/00223980.2024.2383937>
- Keck Frei, A., Berweger, S., Bühner, Z., Wolfgramm, C., & Bieri Buschor, C. (2020). Als Lehrperson zielgerichtet mit Belastungen umgehen: Ein Selbstmanagement-Training. *Journal für LehrerInnenbildung jlb*, 20(4), 48–57. <https://doi.org/10.35468/jlb-04-2020-04>
- Keller, M., & Becker, E. S. (2018). Erleben und Regulation positiver Emotionen bei Lehrpersonen. In G. Hagenauer & T. Hascher (Hrsg.), *Emotionen und Emotionsregulation in Schule und Hochschule* (S. 165–180). Waxmann.
- Kumschick, I. R., Tschopp, C., Troesch, L. M., & Tettenborn, A. (2024). Disruption management interacts with positive and negative emotions in the classroom: Results from a simulation-based study. *Education Sciences*, 14(9), 966. <https://doi.org/10.3390/educsci14090966>
- Kumschick, I. R. (2022). Dealing with feeling: Emotionsregulation als Ausbildungsbaustein. *Journal für LehrerInnenbildung*, 4, 60–75. <https://doi.org/10.35468/jlb-04-2022-03>
- Kumschick, I. R. (2023). Ärger – die unerwünschte Emotion im Klassenzimmer. *Erziehung und Unterricht*, 173(1–2), 134–144.
- Kumschick, I. R., Piwowar, V., & Thiel, F. (2018). Inducing adaptive emotion regulation by providing the students' perspective: An experimental video study with advanced preservice teachers. *Learning and Instruction*, 53, 99–108. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.07.010>
- Kumschick, I. R., Torchetti, L., Gasser, L., & Tettenborn, A. (2023). How controllable versus uncontrollable cognitions affect emotion processing during classroom disruptions: A video study with preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 135, 104317. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104317>
- Lee, M., Pekrun, R., Taxer, J. L., Schutz, P. A., Vogl, E., & Xie, X. (2016). Teachers' emotions and emotion management: Integrating emotion regulation theory with emotional labor research. *Social Psychology of Education*, 19(4), 843–863. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9359-5>
- Levine Brown, E., Stark, K., Vesely, C., & Choe, J. (2023). »Acting often and everywhere:« Teachers' emotional labor across professional interactions and responsi-

- bilities. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104227. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104227>
- Lindqvist, H., Weurlander, M., Wernerson, A., & Thornberg, R. (2019). Boundaries as a coping strategy: Emotional labour and relationship maintenance in distressing teacher education situations. *European Journal of Teacher Education*, 42(5), 634–649. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1652904>
- Methlagl, M., & Vogl, P. (2022). Latent profiles of student teachers' intra- and interindividual emotion regulation strategies and their links with grit. *European Journal of Teacher Education*, 47(3), 449–465. <https://doi.org/10.1080/02619768.2022.2096003>
- Morris, J. A., & Feldman, D. C. (1996). The dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor. *The Academy of Management Review*, 21(4), 986–1010. <https://doi.org/10.2307/259161>
- Muehlbacher, F., Hagenauer, G., & Keller, M. M. (2022). Teachers' emotion regulation in the team-taught classroom: Insights into teachers' perspectives on how to regulate and communicate emotions with regard to the team teaching partner. *Frontiers in Education*, 7, 787224. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.787224>
- Muehlbacher, F., Meje, M., Keller, M. M., & Hagenauer, G. (2024). Teachers' daily positive and negative affect and their relationship with teachers' emotion regulation strategies and daily work engagement – results of a diary study among team teachers. *Social Psychology of Education*, 27(6), 3369–3398. <https://doi.org/10.1007/s11218-024-09951-x>
- Pekrun, R., Muis, K. R., Frenzel, A. C., & Goetz, T. (2018). *Emotions at school*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315187822>
- Schelhorn, I., Lindl, A., & Kuhbandner, C. (2023). Evaluating a training of emotional competence for pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 123, 103947. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103947>
- Stark, K., & Bettini, E. (2021). Teachers' perceptions of emotional display rules in schools: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 104, 103388. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103388>
- Sutton, R. E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7(4), 379–398. <https://doi.org/10.1007/s11218-004-4229-y>
- Taxer, J. L., & Frenzel, A. C. (2015). Inauthentic expressions of enthusiasm: Exploring the cost of emotional dissonance in teachers. *Learning and Instruction*, 53, 74–88. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.07.008>
- Taxer, J., & Gross, J. J. (2018). Emotion regulation in teachers: The »why« and »how«. *Teaching and Teacher Education*, 74, 180–189. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.008>
- Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., Matthews, R., Grawitch, M. J., & Barber, L. K. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology*, 30(2), 173–189. <https://doi.org/10.1080/01443410903494460>
- Wang, H., & Burić, I. (2023). A diary investigation of teachers' emotional labor for negative emotions: Its associations with perceived student disengagement and

- emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 127, 104117. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104117>
- Wang, H., Hall, N. C., Chiu, M. M., Goetz, T., & Gogol, K. (2020). Exploring the structure of teachers' emotional labor in the classroom: A multitrait-multimethod analysis. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 39(3), 122–134. <https://doi.org/10.1111/emip.12353>
- Wang, H., Hall, N. C., & King, R. B. (2021). A longitudinal investigation of teachers' emotional labor, well-being, and perceived student engagement. *Educational Psychology*, 41(10), 1319–1336. <https://doi.org/10.1080/01443410.2021.1988060>
- Wang, H., Hall, N. C., & Taxer, J. L. (2019). Antecedents and consequences of teachers' emotional labor: A systematic review and meta-analytic investigation. *Educational Psychology Review*, 31(3), 663–698. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09475-3>
- Wang, H., Burić, I., Chang, M.-L., & Gross, J. J. (2023). Teachers' emotion regulation and related environmental, personal, instructional, and well-being factors: A meta-analysis. *Social Psychology of Education*, 26, 1651–1696. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09810-1>
- Yin, H., Huang, S., & Wang, W. (2016). Work environment characteristics and teacher well-being: The mediation of emotion regulation strategies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 13(9), 907. <https://doi.org/10.3390/ijerph13090907>

Autorinneninformationen

Univ.-Prof.ⁱⁿ Drⁱⁿ Gerda Hagenauer, Universität Salzburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft & School of Education. Forschungsschwerpunkte: Emotionen und Motivation in Lehr-Lernprozessen in der Schule und Hochschule, Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung, Mixed-Methods.

Prof.ⁱⁿ Drⁱⁿ Irina Rosa Kumschick, Pädagogische Hochschule Luzern, Institut für Professions- und Unterrichtsforschung (IPU). Forschungsschwerpunkte: Emotionale Kompetenz, Emotionen, Emotionsregulation, Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung, Lehrer*innenausbildung und Lehrer*innenweiterbildung.

Dr.ⁱⁿ Franziska Mühlbacher B.Ed.Univ. MEd, Universität Salzburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft & School of Education. Forschungsschwerpunkte: Emotionen in der Schule und Hochschule, Kooperation zwischen Lehrpersonen und Teamteaching, Mixed-Methods.

Empirische Beiträge

Motivation zum informellen Lernen in multiprofessionellen Teams aus Perspektive der Erwartungs-Wert-Theorie

Julia Gorges, Janka Goldan, Eric Nising & Birgit Lütje-Klose

Abstract

Die andauernde Reform zur Gestaltung inklusiver Schulen in Deutschland erfordert Entwicklungsprozesse auf Ebene des Unterrichts, der Schule und der Bildungspolitik. Mit Blick auf das Schulpersonal gilt die Etablierung multiprofessioneller Teams als eine der Gelingensbedingungen schulischer Inklusion. In diesem Beitrag steht die Motivation von Lehrkräften zum informellen Lernen im Team (MotINF) im Fokus. Es wird angenommen, dass informelles Lernen zu den Mechanismen gehört, durch die multiprofessionelle Kooperation positive Effekte auf Schüler*innen und Schulpersonal entfalten kann. Auf Basis der Erwartungs-Wert-Theorie (EWT) wird die MotINF von Lehrkräften an inklusiven Schulen multidimensional erfasst (intrinsischer, utilitaristischer und persönlicher Wert, Kosten, Bilanzwert und Erfolgserwartung) und ihr Zusammenhang mit der selbstberichteten Nutzung informeller Lerngelegenheiten, der Motivation zu Kooperation in multiprofessionellen Teams sowie der Zufriedenheit mit der aktuellen Kooperation untersucht. Die Ergebnisse zeigen eine gute Passung der theoretisch angenommenen Dimensionen der MotINF. Ein großer Zeitaufwand scheint bei der MotINF kein bedeutsamer Kostenaspekt zu sein. Weiterhin korreliert die MotINF erwartungsgemäß mit der Häufigkeit der Nutzung informeller Lerngelegenheiten, die planvolles Handeln erfordern, und weist systematische Zusammenhänge mit der Motivation zur Kooperation auf. Die Ergebnisse werden vor dem Hintergrund der EWT und der Herausforderung inklusiver Schulentwicklung diskutiert.

Motivation zum informellen Lernen in multiprofessionellen Teams aus Perspektive der Erwartungs-Wert-Theorie

Die laufende Schulreform zur Implementierung von Inklusion verlangt Schul- und Teamentwicklungsprozesse auf verschiedenen Ebenen (Moser & Egger, 2017). Durch die Erweiterung des Aufgabenspektrums (für Regelschul-Lehrkräfte z.B. Mitwirkung an der Erstellung von Förderplänen sowie deren Umsetzung im Unterricht) und die erforderliche Integration sonderpädagogischer Lehrkräfte in das Kollegium werden neue Anforderungen an die individuelle professionelle Fort- und Weiterbildung aller Lehrkräfte (LK) gestellt (Lütje-

Klose & Urban, 2014; Neumann et al. 2021). In multiprofessionellen Teams werden LK mit unterschiedlichem professionellen Hintergrund und unterschiedlichen fachspezifischen Kompetenzen zusammengebracht. Multiprofessionelle Kooperation gilt dabei gemeinhin als Gelingensbedingung schulischer Inklusion, die damit verbundenen Wirkmechanismen sind jedoch noch weitgehend unbekannt (Grosche & Moser Opitz, 2023). Vorangegangene Forschung weist der Bereitschaft der einzelnen LK zum informellen Lernen übereinstimmend einen hohen Stellenwert für das Gelingen von multiprofessioneller Kooperation zu (Gräsel et al., 2006; Schüpbach et al., 2012; Kielblock et al., 2017; Bauer & Fabel-Lamla, 2020). In den drei nach Gräsel et al. (2006) auftretenden Formen von Kooperation – Austausch, Arbeitsteilung und Ko-Konstruktion –, die sich im Grad der Intensität der Zusammenarbeit unterscheiden, ist der Transfer von Wissen und Kompetenzen durch informelles Lernen ein zentraler Erfolgsfaktor. Maykus (2011) beschreibt die individuelle Haltung der LK gegenüber der jeweils anderen Profession, und damit verbunden die Bereitschaft zum informellen Lernen, als zentralen Bestandteil einer günstigen Kooperationskultur an Schulen. Auch Schüpbach et al. (2012) nennen die Bereitschaft zum informellen Austausch als zentrale Voraussetzung gelingender schulischer Kooperation in multiprofessionellen Teams. Die Erweiterung der Gelegenheiten zum informellen Lernen durch die Kooperation mit anderen Professionen – so unsere forschungsleitende Annahme – könnte demnach einer der Mechanismen sein, durch den gelungene multiprofessionelle Kooperation eine positive Wirkung entfaltet. Vor diesem Hintergrund untersuchen wir im vorliegenden Beitrag die Validität einer Skala zur Erfassung der Motivation von LK an inklusiven Schulen zum informellen Lernen im Team (MotINF), basierend auf der Erwartungswert-Theorie (EWT; Wigfield & Eccles, 2000), unter Berücksichtigung der Zusammenhänge mit der informellen Lerntätigkeit der LK, ihrer Motivation zur Kooperation in multiprofessionellen Teams sowie ihrer Zufriedenheit mit der gegenwärtigen Kooperation in ihren Jahrgangsteams. Ein solches Instrument könnte dazu beitragen, die Rolle des informellen Lernens für die Effektivität multiprofessioneller Kooperation in zukünftigen Forschungsarbeiten näher zu beleuchten.

1. Theoretischer Hintergrund

1.1 Informelles Lernen von Lehrkräften

Mit dem Begriff des informellen Lernens wird im Kern selbstorganisiertes Lernen beschrieben, welches »außerhalb von organisierten Veranstaltungen im Berufsalltag existiert« (Röhl et al., 2023, S. 395). Dem Konzept zentral ist die Vorstellung, dass die Lernenden entsprechende Lernsituationen selbsttätig erzeugen

und hieraus unmittelbar relevante, neue Kenntnisse erlangen (Kallen & Bentson, 1973). Im Kontext des lebenslangen Lernens (Europäische Kommission, 2000) ursprünglich auf die Berufsqualifizierung in einem sich wandelnden Arbeitsmarkt bezogen (Heise, 2009), gewinnt das Konzept des lebenslangen Lernens auch für die andauernde berufliche Entwicklung von LK an Bedeutung (Schmidt-Hertha, 2020) und gilt insbesondere hinsichtlich aktueller bildungspolitischer Reformen wie der Implementierung von schulischer Inklusion und dem systematischen Ausbau von Ganztagschulen (Kielblock et al., 2017) als »Kernbestandteil der Tätigkeit« (Kultusministerkonferenz, 2020, S. 2). Hierbei wird explizit auch die Kooperation in multiprofessionellen Teams und die Nutzung informeller Lerngelegenheiten benannt, um einem erweiterten Bildungskontext in einem immer komplexeren Arbeitsumfeld Rechnung zu tragen. Informelles Lernen wird als die am häufigsten genutzte Form der Kompetenzentwicklung angesehen (Doyle et al., 2008; Arnold, 2016) und bezeichnet »alle bewusst oder unbewusst initiierten und realisierten Lernprozesse, die außerhalb organisierter Bildungsveranstaltungen stattfinden« (Schmidt-Hertha, 2020, S. 56). Hierunter zählen einerseits latente Erfahrungen aus dem Berufsalltag, andererseits aber auch die zielgerichtete individuelle Aneignung z. B. neuer Unterrichtsmethoden durch das Lesen von Fachliteratur oder das kooperative Gespräch mit Kolleg*innen, anhand dessen die LK lernt, wie Förderpläne für Schüler*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen erstellt werden. Vor allem mit Blick auf *bewusste* informelle Lernaktivitäten, bei denen Lernende ohne formal-organisierte Rahmung oder Unterstützung des Lernprozesses auskommen müssen, kommt der Motivation der LK eine noch höhere Bedeutung zu als bei der Teilnahme an Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen, die häufig gesetzlich vorgeschrieben ist und auch durch die Schulleitung initiiert werden kann (Çelik et al., 2021; Gorges et al., 2017).

1.2 Fort- und Weiterbildungsmotivation aus Perspektive der Erwartungs-Wert-Theorie

Motivation ist ein psychologisches Konstrukt zur Erklärung der Initiierung, Ausrichtung und Persistenz von Verhalten (Schunk et al., 2013). Die meisten theoretischen Ansätze zur Beschreibung von Lernmotivation beziehen sich zwar auf den Schulkontext und werden mit Lernenden im Schüler*innenalter empirisch beforscht (Schunk et al., 2013), ihr Geltungsanspruch erstreckt sich jedoch auf die gesamte Lebensspanne und damit auch auf Lernen im Fort- und Weiterbildungskontext (Gorges, 2015). Bei der EWT handelt es sich um ein generalistisches Modell (Wigfield & Eccles, 2000), welches vor allem zur Erklärung leistungsbezogener Aufgabenwahl – wie die Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen (Gorges, 2015) sowie die Nutzung informeller Lerngelegenheiten – herangezogen wird (für eine Übersicht zum Einsatz der EWT mit Blick auf LK, siehe

Benden & Lauermann, in diesem Band). Motivation ist lt. EWT konzeptualisiert als Produkt aus der Erfolgserwartungen der Lernenden (›kann ich die Aufgabe erfolgreich bewältigen?‹) und ihrem subjektiven Aufgabenwert (›was bedeutet mir die Aufgabe?‹). Erfolgserwartung wurde ursprünglich i.S. der Selbstwirksamkeit (Bandura, 1982) konzeptualisiert und umfasst auch die wahrgenommene Aufgabenschwierigkeit (Eccles et al., 1983), zur Operationalisierung wird jedoch häufig auf das Konstrukt des Fähigkeitsselbstkonzeptes zurückgegriffen (Gorges, 2015; Wigfield & Eccles, 2000), welches konzeptuelle und empirische Überlappungen mit Selbstwirksamkeit aufweist (Eccles & Wigfield, 1995). Der Aufgabenwert ergibt sich aus intrinsischen Aspekten in Bezug auf das positive Erleben bei der Aufgabenbewältigung, aus utilitaristischen Aspekten hinsichtlich der Relevanz der Aufgabe für die eigene Zukunftsplanung und der Relevanz der Aufgabe für die eigene Identität (persönlicher Wert), sowie aus den entstehenden Kosten, die sowohl die emotionale und physische Belastung durch die Aufgabe als auch ihren zeitlichen Aufwand und monetäre Kosten einbeziehen (Gorges, 2015; Wigfield & Eccles, 2000). Mit Blick auf Weiterbildungsbeteiligung schlägt Gorges (2015) eine Operationalisierung von Kosten als unabhängiges Konstrukt vor, das hoch oder niedrig ausfallen kann, sowie eine explizite Modellierung eines Bilanzwertes, der teilnahmeförderliche (intrinsisch, utilitaristisch und persönlich) und -hinderliche (Kosten) Wertkomponenten i.S. einer Kosten-Nutzen-Analyse zusammenführt (Eccles, 1983). Die EWT hat sich in empirischen Studien zur Vorhersage von formal-organisierter Fort- und Weiterbildungsbeteiligung bewährt (Gorges, 2015), wurde jedoch bislang nicht zur Untersuchung der Motivation zum informellen Lernen (MotINF) herangezogen.

1.3 Multiprofessionelle Kooperation als informelle Lerngelegenheit

Die Kooperation innerhalb eines Kollegiums wird als multiprofessionell bezeichnet, wenn Angehörige verschiedener Berufsgruppen (beispielsweise Regelschul-LK, sonderpädagogische LK, Fachkräfte der sozialen Arbeit) miteinander auf ein gemeinsames Ziel hinarbeiten und das Arbeitsverhältnis von gegenseitigem Vertrauen und situativ angemessener Autonomie geprägt ist (Fabel-Lamla & Gräsel, 2022). Multiprofessionelle Kooperation gewinnt insbesondere im Zuge des Ausbaus von inklusiven Ganztagschulen, die sich unter anderem durch eine multiprofessionelle Zusammensetzung des Personals auszeichnen (Kielblock et al., 2017), an Relevanz und gilt als ein Hauptfaktor, um (Schul- und Unterrichts-) Entwicklungsprozesse anzustoßen (Çelik et al., 2021; Evers et al., 2016; Kwakman, 2003; Meirink et al., 2007; Röhl et al., 2023) sowie als Voraussetzung gelingender schulischer Inklusion (Kielblock et al., 2017). Sie spielt in bisherigen Versuchen, informelle Lerngelegenheiten nach ihren Bedingungsfaktoren zu systematisieren, eine zentrale Rolle. So findet sich in den verschiedenen Dimensionen informeller Lerngelegenheiten von LK bei Evers et al. (2016) der Aspekt der Ko-

operation in den Kategorien »Kollaboration mit den Kolleg*innen zur Schulentwicklung«, »Kollaboration mit den Kolleg*innen zur Unterrichtsentwicklung« sowie »Reflektion und Einholen von Feedback« und gilt als häufigster Auslöser informellen Lernens. Lediglich die Kategorien zur selbstständigen Aktualisierung von Wissen und zum Experimentieren mit neuen Unterrichtsmethoden beziehen sich auf selbst initiierte informelle Lernprozesse, für die eine kooperative Zusammenarbeit kein konstitutives Merkmal darstellt. Bei Röhl et al. (2023), die sich in ihrer Konzeptualisierung von informellem Lernen bei LK auf Evers et al. beziehen, werden die kooperativen Kategorien »Reflektieren und Feedback einholen« sowie »Kooperation in der Unterrichtsentwicklung« als häufigste und zweithäufigste informelle Lerngelegenheit von LK genannt (siehe auch Lohman, 2006).

Kooperation kommt im Schulkontext aus organisationspsychologischer Perspektive, graduell nach der Intensität der Zusammenarbeit abgestuft, in drei Formen vor (Gräsel et al., 2006). Im unverbindlichen kooperativen Austausch werden Informationen und Materialien gegenseitig verfügbar gemacht und Unterstützung in Anspruch genommen sowie gegeben. Ziele werden hier jedoch individuell gesetzt und Aufgaben im Anschluss unabhängig bearbeitet. Bei einer kooperativen Arbeitsteilung finden sich bereits gemeinsame Zielsetzungen, die Aufgaben werden jedoch unabhängig voneinander verrichtet und schließlich zusammengeführt. Die intensivste Form von Kooperation ist die Ko-Konstruktion, in der neben der gemeinsamen Entwicklung von Problemlösungen anhand gegenseitiger Anregung und Reflexion auch neues Wissen erschlossen wird. Formen der Kooperation, die über eine reine Arbeitsteilung hinausgehen, stellen damit inhärent Situationen des informellen Lernens dar, also des bewussten oder unbewussten Wissens- und Kompetenzerwerbs außerhalb formal-organisierter Lehr-Lern-Settings, und bieten eine Chance zum zielgerichteten und praxisnahen Erwerb von Wissen und Kompetenzen. Mit der Ko-Konstruktion sind hohe Erwartungen an die Verbesserung der Qualität von Schule und Unterricht verbunden, weshalb sie als Ziel von schulischer multiprofessioneller Kooperation verstanden werden kann (Fabel-Lamla & Gräsel, 2022).

Während bisherige Untersuchungen sich vor allem auf die Kooperation von Regelschul-LK konzentrieren, gilt Kooperation in multiprofessionellen Teams als Voraussetzung gelingender schulischer Inklusion (Lütje-Klose & Urban, 2014). Ein wesentlicher Faktor ist dabei die Kombination unterschiedlicher Expertisen und Ressourcen für das gemeinsame Ziel, alle Schüler*innen bestmöglich zu fördern. Konkret heißt das beispielsweise, dass sonderpädagogische LK mit ihren Kolleg*innen darüber beraten, wie ein Unterrichtsinhalt für verschiedene Kompetenzstufen und Förderbedarfe differenziert werden kann, und Regelschul-LK fachliche und fachdidaktische Perspektiven, z. B. zum Fremdspracherwerb, einbringen. Die verschiedenen fachlichen und professionellen Perspektiven bringen einerseits bereichernde Impulse in die Zusammenarbeit ein,

erfordern jedoch eine Erweiterung und Anpassung etablierter Handlungsrou-tinen durch die Integration neuer Ansätze und Arbeitsweisen der Kooperati-onspartner*innen. Dieser Prozess ist mit einem erhöhten Koordinations- und Zeitaufwand verbunden (Neumann et al., 2021), der aus erwartungs-wert-theo-retischer Perspektive mit zeitlichen Kosten verbunden ist. Informelles Lernen in multiprofessionellen Teams ist demnach sowohl eine Chance als auch eine Herausforderung mit Blick auf die Erweiterung des eigenen professionellen Wis-sens über die Reichweite der bisherigen eigenen Ausbildung und Berufstätigkeit hinaus.

1.4 Fragestellung der vorliegenden Studie

Mit Rückgriff auf die EWT (Gorges, 2015; Gorges et al., 2017; Wigfield & Ec-cles, 2000), wird in diesem Beitrag zunächst überprüft, ob sich die MotINF auf Basis einer neu entwickelten Skala erwartungs-wert-theoretisch mit sechs Fak-to-ren – vier Faktoren, die mit Wert-Dimensionen korrespondieren, sowie ein Bi-lanzwert, der lernförderliche- und-abträgliche Dimensionen verknüpft, und ein Faktor Erfolgserwartung – abbilden lässt. Zur Überprüfung der konvergenten Validität der Skala wurde MotINF sodann mit der Häufigkeit der Nutzung infor-meller Lerngelegenheiten, der Motivation zur multiprofessionellen Kooperation (MotKOOP) und der Zufriedenheit mit aktuellen Kooperation im multiprofes-sionellen Jahrgangsteam korreliert. Es wird angenommen, dass hier ein positiver Zusammenhang besteht, nicht zuletzt, weil informelles Lernen als ein möglicher Wirkmechanismus multiprofessioneller Kooperation postuliert wird. Entspre-chend werden Zusammenhänge zwischen der MotINF und der MotKOOP un-tersucht. Erwartet wird außerdem, dass Zusammenhänge gleicher Wertdimen-sionen (z. B. intrinsischer Wert der MotINF und der MotKOOP) höher aus-fallen als Zusammenhänge verschiedener Dimensionen. Die Zusammenhänge der MotINF mit der Zufriedenheit mit der Kooperation im multiprofessionellen Kollegium sollten ebenfalls positiv ausfallen.

2. Methode

2.1 Stichprobe und Ablauf

Die Daten stammen aus dem BiFoKi-Projekt zur Förderung multiprofessionel-ler Kooperation an inklusiven Schulen durch eine Fortbildung von Schulleitung und Jahrgangsteams (Lütje-Klose et al., 2024), die mithilfe eines quasi-experi-mentellen Kontrollgruppendedesigns evaluiert wurde. Für die Analysen genutzt wurden Daten aus der Befragung des Schulpersonal zur Post-Erhebung ($N = 106$ LK von 26 Schulen; Alter $M = 39.55$, $SD = 10.72$; 72,38 % weiblich; 0,95 % divers;

88,68 % Regelschul-LK und 11,32 % sonderpädagogische LK). Die Daten wurden von Mai bis Juli 2019 per Online-Fragebogen erhoben.

2.2 Instrumente

Die *MotINF* wurde auf Basis der EWT mithilfe adaptierter Items (Gorges et al., 2022) erfasst. Die Anzahl und der Wortlaut der Items sowie deskriptive Statistiken sind Tabelle 1 zu entnehmen. Die Skala wurde analog zur Skala zur Erfassung inklusionsbezogener Fortbildungsmotivation konstruiert (Gorges et al., 2017), dabei jedoch explizit auf das informelle Lernen im Kollegium bezogen, da dieser Aspekt im Rahmen des Forschungsprojektes im Mittelpunkt stand. Die Erhebung der *MotINF* erfolgte nach der Erfassung des informellen Lernens und wurde wie folgt gerahmt: »Weiterhin würden wir gerne mehr über einen Teilaspekt des informellen Lernens wissen. Bitte denken Sie nun daran, inwiefern Sie in der Arbeitszeit und mit Ihren Kolleg*innen zusammen lernen, z. B. indem Sie sich gegenseitig etwas beibringen oder von den Kolleg*innen etwas lernen. Wie sehr treffen die folgenden Aussagen zum informellen Lernen im Kollegium Ihrer Meinung nach zu?«. Das Antwortformat aller Items war 5-stufig (1 = »stimmt nicht« bis 5 = »stimmt genau«).

Die *Häufigkeit der Nutzung informeller Lerngelegenheiten* wurde mithilfe von sieben Items erfasst, die verschiedene Formen von Lerngelegenheiten erfragen (siehe Tabelle. 3). Hierzu sollte in einem siebenstufigen Antwortformat angegeben werden, wie häufig man diese Lerngelegenheiten nutzt (1 = »1 x pro Halbjahr oder seltener« bis 7 = »Täglich oder fast täglich«; Martin et al., 2018). Die Konstruktion der Items wurde angelehnt an Operationalisierungen des informellen Lernens in Large-Scale Studien zu Kompetenzen und Bildungsbeteiligung im Erwachsenenalter (Rammstedt et al., 2017), die auch informelles Lernen erfassen.

Die *MotKOOP* wurde mit Rückgriff auf die EWT mit 19 Items der *Skala zur Erfassung kooperationsbezogener Motivation* (SEKoMo) erfasst (Gorges et al., 2021), die den intrinsischen, utilitaristischen und persönlichen Wert abbildet. Multiprofessionelle Kooperation umfasst dabei nach Gräsel et al. (2006) bloßen Austausch, Arbeitsteilung und Ko-Konstruktion. Die Präsentation der Items wurde eingeleitet mit »Es gibt ganz unterschiedliche Ansichten zur Kooperation im Team. Wie schätzen Sie die folgenden Aussagen ein?«. Zur Kooperation wurden im Fragebogen zuvor schon unterschiedliche Aspekte erfasst, wie beispielsweise die Beteiligung an bestimmten Aufgaben im Jahrgangsteam. Die SEKoMo wurde hier erweitert um eine Subskala zur Erfassung der Kosten (Bsp.-Item: »Die Kooperation im Team ist belastend.«). Weiterhin wurde die *Erfolgserwartung* erfasst (Bsp.-Item: »Ich traue mir zu, die Zusammenarbeit mit den Kolleg*innen erfolgreich zu gestalten.«). Das Antwort-Format aller Items war 5-stufig (1 = »stimmt nicht« bis 5 = »stimmt genau«).

Die **Zufriedenheit mit der Kooperation im Jahrgangsteam** wurde erfasst, indem die LK angaben, ob sie die Häufigkeit der Zusammenarbeit zu bestimmten Aufgaben als ›zu selten‹ (2)/ ›viel zu selten‹ (1), ›zu häufig‹ (4)/ ›viel zu häufig‹ (5) oder genau richtig (3) bewerten (Gorges et al., 2022). Das Antwortformat war 5-stufig und die Antworten wurden dichotomisiert (1 = ›genau richtig‹, 0 = andere Antworten).

2.3 Statistische Analysen

Die theoretisch angenommene Faktorenstruktur der Skala MotINF wurde mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse mit dem Statistik Programm STATA und der Methode des Maximum Likelihood Algorithmus überprüft. Die Faktoren wurden dabei schrittweise weiter ausdifferenziert; das finale Modell unterscheidet alle sechs theoretisch angenommenen Dimensionen (siehe Tabelle 2). Um die Modelle trotz der kleinen Stichprobengröße valide schätzen zu können, wurde das Bootstrap-Verfahren mit 50 Wiederholungen angewandt. Zur Berücksichtigung der genesteten Datenstruktur und der sich daraus ergebenden Abhängigkeiten in den Standardfehlern, wurden diese auf Ebene der Einzelschulen ($n = 26$) geclustert (Angrist & Pischke, 2008). Die Modellschätzung wurde unter Berücksichtigung fehlender Werte (0.94 % auf zwei Variablen) mit der Full-Information-Maximum-Likelihood Methode (FIML) angepasst. Zur Beurteilung der Modellpassung wurden die üblichen Kennwerte herangezogen (Salomo & Goldan, 2022). Für die Analyse der Zusammenhänge mit der MotKOOP und Zufriedenheit mit der Kooperation im multiprofessionellen Jahrgangsteam wurden keine einfachen Summenscores sondern die Faktorwerte verwendet. Darunter versteht man die mithilfe von Regressionen geschätzten Ausprägungen der Fälle auf den latenten Faktoren des Modells. Indikatoren gehen damit gewichtet entsprechend ihrer Faktorladungen in Faktorwerte ein.

Zur Einschätzung der psychometrischen Qualität der Subskalen wurde die interne Konsistenz beurteilt. Abschließend wurden die Korrelationen der Faktoren des favorisierten Modells sowie Korrelationen zur Einschätzung der konvergenten Validität berechnet (mit Faktorwerten der MotKOOP, mit Einzelitems der Häufigkeit der Nutzung informeller Lerngelegenheiten und der Zufriedenheit mit der Kooperationshäufigkeit).

Tabelle 1: Übersicht der Items zur Erfassung der Motivation zum informellen Lernen

Item Nr.	Einzelitems	Faktor
1	Ich finde es sehr reizvoll, mich mit Kolleg*innen mit beruflichen Themen zu beschäftigen.	Intrinsischer Wert
2	Ich wäre von mir enttäuscht, wenn ich mich nicht auch informell mit Kolleg*innen mit beruflichen Themen auseinandersetzen würde.	Persönlicher Wert
3	Die mit Kolleg*innen informell zu erwerbenden Kenntnisse und Kompetenzen sind für mich sehr nützlich.	Nutzen
4	Ich mag es, dabei zu sein, wenn wir mit den Kolleg*innen Neues lernen.	Intrinsischer Wert
5	Mich beim berufsbezogenen Lernen mit Kolleg*innen einzubringen, hat für mich großen persönlichen Wert.	Persönlicher Wert
6	Durch die Teilnahme an informellen Auseinandersetzungen zu beruflichen Themen mit Kolleg*innen habe ich auch Vorteile in anderen Bereichen.	Nutzen
7	Das informelle Lernen mit Kolleg*innen ist sehr zeitaufwändig.	Kosten
8	Das informelle Lernen mit Kolleg*innen ist sehr teuer (z. B. Fahrtkosten, Kommunikationsmittel).	Kosten
9	Es ist für mich belastend, mich mit Kolleg*innen mit beruflichen Themen zu beschäftigen.	Kosten
10	Es ist sehr anstrengend, mich zusammen mit den Kolleg*innen mit beruflichen Themen auseinanderzusetzen.	Kosten
11	Für das informelle Lernen mit Kolleg*innen lohnt es sich, den erforderlichen Aufwand zu investieren.	Nutzen
12	Unterm Strich ist das informelle Lernen mit Kolleg*innen den Aufwand nicht wert.	Bilanzwert
13	Alles im allem ist es gewinnbringend, sich auch informell mit Kolleg*innen mit beruflichen Themen auseinanderzusetzen.	Bilanzwert
14	Ich habe bessere Dinge zu tun, als mich mit den Kolleg*innen mit beruflichen Themen zu beschäftigen.	Bilanzwert
15	Die Auseinandersetzung mit den Kolleg*innen mit beruflichen Themen bringt mir nichts.	Bilanzwert
16	Ich bin den Anforderungen, die das informelle Lernen mit Kolleg*innen mit sich bringt, voll und ganz gewachsen.	Erfolgserwartung
17	Ich werde mich wahrscheinlich erfolgreich am informellen Lernen mit Kolleg*innen beteiligen.	Erfolgserwartung
18	Ich halte meine Begabung für berufsbezogenes informelles Lernen mit Kolleg*innen für hoch.	Erfolgserwartung
19	Mit schwierigen Situationen beim informellen Lernen mit Kolleg*innen werde ich bestens zurechtkommen.	Erfolgserwartung

Anmerkung. Items aus Gorges et al. (2022).

3. Ergebnisse

3.1 Faktorielle Struktur der Skala ›Motivation zum informellen Lernen‹

Deskriptiv zeigt sich, dass die Werte aller Items über dem theoretischen Mittel von 3 liegen (siehe Tabelle 2). Bei den negativ formulierten Items deuten kleine Werte auf eine hohe Motivation hin, d. h. auch hier zeigt sich eine überdurchschnittlich hohe Motivation.

Konfirmatorische Faktorenanalysen zur Überprüfung der faktoriellen Struktur der erwartungs-wert-theoretisch fundierten MotINF Skala zeigten die beste Passung für das theoretisch angenommene 6-faktorielle Modell im Vergleich zu Modellen mit einer weniger ausdifferenzierten Faktorenstruktur (s. Tab. 2). Item 7 »Das informelle Lernen mit Kolleg*innen ist sehr zeitaufwändig« des Faktors Kosten wurde im finalen Modell aufgrund der geringen Faktorladung ($\lambda < .3$) ausgeschlossen. Alle anderen Faktorladungen waren ausreichend hoch ($\lambda > .4$) und signifikant ($p < .05$). Die beste Passung und die höchste Varianzaufklärung (R^2) zeigte das finale 6-Faktor-Modell ohne Item 7. Die interne Konsistenz war für alle Faktoren akzeptabel bis zufriedenstellend (Cronbach's $\alpha > .68$). Lediglich der Faktor »Kosten« zeigte eine etwas geringere interne Konsistenz (Cronbach's $\alpha = .56$). Eine Inspektion der Modification-Indizes zeigte eine Verbesserung des Modellfits durch die Modellierung einer Kovarianz der Fehlerterme von Item 14 und 19 (Bilanzwert und Erfolgserwartung) sowie von Item 16 und 19 (beide Erfolgserwartung). Diese Modellmodifikation führte zu einem weiter verbesserten Modell (CFI = .942; RMSEA = .067; overall $R^2 = .997$), auf dessen Basis gewichtete Faktorwerte für die weiteren Analysen berechnet wurden. Die Faktorkorrelationen zeigten substanzielle und positive Zusammenhänge ($r = .62$ bis $r = .98$), wobei der Faktor Kosten geringere Korrelationskoeffizienten zu den anderen Faktoren aufwies als die übrigen Faktoren untereinander (siehe Tabelle 2).

Eine Untersuchung der konvergenten Validität der Skala auf Basis der Zusammenhänge mit der Häufigkeit der Nutzung informeller Lerngelegenheiten (siehe Tabelle 3) zeigt, dass vor allem kommunikationsbasierte Formen informellen Lernens mit MotINF korrelieren. Allerdings zeigen nicht alle Lernformen signifikant positive Korrelationen mit der MotINF.

3.2 Zusammenhang der MotINF mit der MotKOOP sowie Einschätzungen zur aktuellen Kooperation im Jahrgangsteam

Der Zusammenhang zwischen der MotINF und der MotKOOP (siehe Tabelle 4) war durchweg signifikant und positiv. Der Faktor Kosten der Skala MotKOOP zeigt die geringsten Zusammenhänge ($.31 < r < .46$). Die ansonsten hohen Zusammenhänge deuten darauf hin, dass sich die berufliche Motivation in beiden Bereichen in ähnlich ausgeprägter Weise zeigt. Signifikante Zusammenhänge

zwischen der MotINF und der Zufriedenheit mit der derzeitigen Kooperationshäufigkeit zeigen sich nicht (alle $r < .18$, $p > .05$). Die meisten Korrelationen bewegen sich im einstelligen Bereich, zweistellige Korrelationen finden sich v. a. für Zusammenhänge der Wertdimensionen (ohne Kosten) einschließlich des Bilanzwertes der »Absprache von außerunterrichtlichen Förderangeboten«, aber auch bei der »Absprache über Elternkontakte«.

Tabelle 2: Übersicht des spezifizierten Modells zur Überprüfung der faktoriellen Validität der Skala, Faktorladungen, interne Konsistenz und Faktorkorrelationen

Item Nr.	Finales Modell	M(SD)	Faktorladungen	Faktorkorrelationen					
				Cronbach's α	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
2	pers. Wert (1)	3.47(1.19)	.57	.68	.88*	.95*	.85*	.88*	.62*
5		3.56(1.01)	.82						
1	intr. Wert (2)	3.81(.81)	.81	.83	–	.98*	.89*	.79*	.65*
4		4.05(.80)	.85						
3	Nutzen (3)	3.91(.74)	.71	.73		–	.92*	.84*	.66*
6		3.48(1.08)	.61						
11	Bilanzwert (4)	3.60(.85)	.73	.84			–	.88*	.88*
12		1.81(.87)	.70						
13		4.01(.76)	.91						
14		1.99(.91)	.53						
15	Erfolgs- erwartung (5)	1.58(.78)	.74	.82				–	.75*
16		3.82(.73)	.68						
17		3.78(.82)	.91						
18		3.38(.78)	.77						
19	Kosten (6)	3.68(.73)	.59	.56					–
~~7~~		~~2.87(.97)~~	~~–~~						
8		2.00(.92)	.41						
9		1.82(.79)	.56						
10		2.23(.85)	.74						

Anmerkung. *p < .05.

Tabelle 3: Bivariater Zusammenhang zwischen der Häufigkeit der Nutzung informeller Lerngelegenheiten und der Motivation zum informellen Lernen – Korrelationskoeffizienten nach Pearson

	MW (SD)	persön- licher Wert	intrin- sischer Wert	Nutzen	Bilanz- wert	Erfolgs- erwar- tung	Kosten
... durch das Lesen von Bü- chern oder Fachzeitschriften.	3.13 (1.66)	.27*	.25*	.26*	.21*	.23*	.13
... durch die praktische Durchführung von Aufgaben (learning-by-doing).	4.67 (1.85)	.16	.17	.18	.14	.14	.07
... im Kontakt mit Fa- milienmitgliedern oder Freund*innen (privat).	3.73 (1.76)	.25*	.18*	.18	.13	.14	.04
... durch Gespräche mit Kolleg*innen (z. B. Jahrgangs- team, Schulleitung).	5.08 (1.55)	.32*	.32*	.32*	.28*	.25*	.16
... durch die Recherche im Internet oder in anderen Medien.	4.68 (1.69)	.27*	.25*	.25*	.21*	.23*	.10
... durch Sendungen in Fernsehen, Radio, Internet oder anderen Medien.	2.99 (1.66)	.20*	.13	.13	.08	.16	-.03
... durch die Nutzung von Lehrangeboten am Computer, im Internet oder mit Apps.	3.19 (1.83)	.27*	.24*	.24*	.19	.22*	.09

Anmerkung. *p < .05.
Anmerkung. Items aus Gorges et al. (2022).

Tabelle 4: Bivariater Zusammenhang zwischen den Faktorwerten der Skala Motivation zum informellen Lernen und der Motivation zur Kooperation in multiprofessionellen Teams– Korrelationskoeffizienten nach Pearson

Motivation zum informellen Lernen	Motivation zur Kooperation in multiprofessionellen Teams					Kosten
	persön- licher Wert	intrin- sischer Wert	Nutzen für Schü- ler*innen	persön- licher Nutzen	Erfolgs- erwartung	
persönlicher Wert	.49	.46	.52	.53	.47	.31
intrinsischer Wert	.58	.56	.57	.54	.56	.37
Nutzen	.54	.52	.55	.54	.52	.34
Bilanzwert	.55	.54	.56	.56	.54	.40
Erfolgserwartung	.47	.46	.53	.53	.51	.36
Kosten	.52	.53	.52	.53	.52	.46

Anmerkungen. Alle dargestellten Korrelationskoeffizienten sind signifikant (p < .05).

4. Diskussion

In dem vorliegenden Beitrag wurde die MotINF von LK aus Perspektive der EWT konzeptualisiert und ihre faktorielle Struktur auf Basis einer neu entwickelten Skala überprüft. Weiterhin wurden zur Analyse der konvergenten Validität der Skala Zusammenhänge der MotINF mit der MotKOOP sowie der Zufriedenheit der LK mit der derzeitigen Kooperationshäufigkeit im multiprofessionellen Jahrgangsteam untersucht. Die Ergebnisse unterstützen die angenommene Unterscheidung der Dimensionen der MotINF entlang der EWT in intrinsischen, utilitaristischen und persönlichen Wert, Kosten und Bilanzwert sowie Erfolgserwartung. Wie erwartet korreliert MotINF mit der Angabe der LK, wie häufig sie im Beruf informell lernen. MotINF zeigt außerdem moderate bis hohe Korrelationen mit der MotKOOP der LK, jedoch keine signifikanten Zusammenhänge mit der Zufriedenheit mit der aktuellen Kooperationshäufigkeit.

4.1 MotINF aus Perspektive der EWT

Die EWT bietet ein umfassendes Rahmenmodell, um unterschiedliche Aspekte von Lernmotivation zu erfassen. Mit Blick auf die sehr breit gefasste Kostenkomponente haben vorherige Studien gezeigt, dass Items, die für die thematisierte Situation nicht gut passen, eine geringe Faktorladung aufweisen (z. B. das Item zu monetären Kosten bei kostenlosen Fortbildungen; Gorges et al., 2017). Im Falle des informellen Lernens zeigte das Item zum Zeitaufwand eine geringe Ladung und wurde entfernt, möglicherweise weil sich informelles Lernen so gut in den Arbeitsalltag einfügt, dass es nicht als zusätzliche zeitkonsumierende Aufgabe empfunden wird. Dies steht im Einklang mit einer breit(er)en Auffassung des informellen Lernens, die auch unbewusstes, inzidentelles Lernen als informelles Lernen konzeptualisiert (Kyndt et al., 2016). Die teils sehr hohen Faktorkorrelationen weisen darauf hin, dass die MotINF durchaus konzeptuell unterschiedlich ist zur Fortbildungsmotivation, bei der beispielsweise intrinsische und utilitaristische Aspekte deutlich geringer korrelieren. Man könnte kritisch hinterfragen, inwiefern die hohen Korrelationen, insbesondere zwischen den Dimensionen intrinsischer Wert, persönlicher Wert und Nutzen, für getrennte Faktoren sprechen (siehe auch Wächter & Gorges, 2023). Nichtsdestotrotz sind die drei Wertdimensionen konzeptuell verschieden (Eccles et al., 1983) und können trotz hoher Korrelationen empirisch abgegrenzt werden. Hohe Korrelationen der persönlichen, intrinsischen und utilitaristischen Wertdimension zeigen sich auch auf der der Skala zur Erfassung der MotKoop ($r \geq .89$; Gorges et al., 2021) sowie in anderen erwartungs-wert-theoretisch fundierten Studien, insbesondere zwischen intrinsischem und persönlichem Wert (z. B. Gaspard et al., 2015).

Die konvergente Validität der Skala zur Erfassung der MotINF wurde mithilfe mehrerer Items zur Nutzungshäufigkeit informeller Lerngelegenheiten unter-

sucht. Hier zeigen sich moderate positive Korrelationen mit den Lerngelegenheiten, die planvoll und gezielt vorgenommen werden und somit eine Motivation zum informellen Lernen voraussetzen (z. B. Lesen von Fachliteratur oder Gespräche im Team), wohingegen Korrelationen mit Lernformen, die eher zufällig entstehen oder im Berufsalltag ohnehin stattfinden (*›learning-by-doing‹*), nicht signifikant waren. Dies ist insofern erwartbar, als dass motiviertes Verhalten i. d. R. auch absichtsvoll ist. Wenig überraschend ist der Befund, dass die Korrelation mit dem Item »durch Gespräche mit Kolleg*innen« am höchsten ausfällt, da dies der Fokus der Skala zur Erfassung der MotINF war. Insgesamt zeigen sich jedoch niedrigere Korrelation als bei einer ähnlichen Studie zu formal-organisiertem Lernen, bei der zumindest der Wunsch, die vorgeschlagene Fortbildung zu besuchen, mit $r = .79$ mit dem Bilanzwert korrelierte (Gorges et al., 2017).

4.2 MotINF und Kooperation im Kollegium

Die Zusammenhänge zwischen MotINF und MotKOOP fielen durchgehend signifikant mit überwiegend hohen Effektstärken aus. Entgegen der Annahme zeigen nicht immer die korrespondierenden motivationalen Dimensionen die höchste Korrelation. Insgesamt weisen aber die MotINF und die MotKOOP deutliche Überlappungen auf und kennzeichnen so vermutlich LK, die sich in ihrer beruflichen Tätigkeit gerne durch das Lernen von Kolleg*innen weiterentwickeln und offen sind gegenüber – auch engen – Kooperationen. Die Skala zur Erfassung der MotINF fokussierte bereits das informelle Lernen von und mit Kolleg*innen, welches in der Literatur mitunter auch als eine Dimension von Kooperation aufgefasst wird (Evers et al., 2016; Röhl et al., 2023). Nichtsdestotrotz könnte informelles Lernen eine besondere Rolle spielen, da hierbei eine intensivere (kommunikative) Beziehung mit Kolleg*innen eingegangen wird, also beispielsweise beim Austausch von Lehrmaterialien. Ein Austausch kann wiederum als Lerngelegenheit genutzt werden, wenn LK ihn als solchen auffassen (und sich beispielsweise näher mit der didaktischen Konzeption ausgetauschter Lehrmaterialien beschäftigen). Insofern kann informelles Lernen zwar (auch) als eine Dimension multiprofessioneller Kooperation angesehen werden, hat jedoch das Potential, Kooperationsbeziehungen zu intensivieren und fruchtbar zu machen im Sinne der vielfach angeführten positiven Outcomes einer *gelingen* und *tragfähigen* multiprofessionellen Kooperation (Grosche & Moser Opitz, 2023). Vor diesem Hintergrund lohnt es sich, das Verhältnis von (Motivation zu) informellem Lernen einerseits und (Motivation zu) multiprofessioneller Kooperation näher in den Blick zu nehmen.

Mit Blick auf die Einschätzung der aktuellen Kooperation zeigt sich, dass LK mit höherer MotINF nicht unzufrieden damit sind, operationalisiert über die Häufigkeit der Zusammenarbeit, wenngleich sich LK hier, deskriptiv betrach-

tet, oft eine häufigere Kooperation wünschen. Dies kann bedeuten, dass in den Schulen bereits gut etablierte Kooperationsprozesse implementiert sind, es kann aber auch bedeuten, dass die LK keine zeitlichen Ressourcen sehen, um Kooperationen auszuweiten.

4.3 Einschränkungen und Ausblick

Wenngleich die Ergebnisse dieser Studie die Annahme stützen, dass MotINF aus Perspektive der EWT gefasst werden kann und bedeutsame Assoziationen mit der MotKOOP, aber nicht mit der Zufriedenheit mit der aktuellen Kooperation aufweist, sind bei der Interpretation einige Einschränkungen zu beachten. Die Stichprobe ist relativ klein, nur aus einem Bundesland und nur aus spezifischen Schulformen sowie der fünften Jahrgangsstufe rekrutiert, was die Generalisierbarkeit der Befunde einschränkt. Die Operationalisierung der MotINF fokussierte bereits die Zusammenarbeit im Kollegium, was substantielle Zusammenhänge zwischen MotINF und MotKOOP begünstigt haben dürfte. Diese weisen mittlere bis hohe Effektstärken auf, sind jedoch nicht so hoch, dass die Trennung der Faktoren infrage gestellt würde. Ausbleibende Zusammenhänge mit der Zufriedenheit mit der aktuellen Kooperation könnten durch die enge Operationalisierung (Häufigkeit der Kooperation) begründet sein. Die Operationalisierung mit der Formulierung des Lernens *mit* Kolleg*innen könnte zudem andere Interpretationen (beispielsweise Lernen *von* oder *durch* Kolleg*innen) ausgeblendet haben. Zukünftige Studien sollten daher auch andere Formulierungen in Betracht ziehen. Das Studiendesign ist querschnittlich angelegt, so dass unklar bleibt, ob MotINF eine Voraussetzung für Kooperation in multiprofessionellen Teams ist oder deren Folge. Zukünftige Studien sollten daher mögliche Wirkmechanismen multiprofessioneller Kooperation für positive Outcomes – sowohl bei Schüler*innen als auch bei LK – näher in den Blick nehmen. Hierbei sollte auch die Qualität des informellen Lernens und ihre Einflussfaktoren sowie verschiedene Indikatoren für die Kooperationsqualität berücksichtigt werden. Neben der Gelegenheit zum informellen Lernen könnte auch eine Entlastung durch effiziente Arbeitsteilung oder das Erleben hoher kollektiver Selbstwirksamkeit ein Faktor sein, der zu positiven Effekten multiprofessioneller Kooperation beiträgt.

4.4 Praktische Implikationen

Die Befunde legen nahe, dass LK informelles Lernen mit unterschiedlichen Wertdimensionen verbinden und informelles Lernen einen wichtigen Aspekt multiprofessioneller Kooperation darstellt. Angesichts des generellen Zeitmangels und der häufigen Mehrfachbelastung bei LK bietet informelles Lernen, das LK als wenig zeitaufwändig wahrnehmen, ein großes Potential zur professio-

nellen Weiterentwicklung, wenngleich die eingeschränkte Steuerbarkeit sowie die unklare Qualität des Lernerfolgs neue Herausforderungen mit sich bringt. Hier wäre die Entwicklung eines Systems zur systematischen Beurteilung und Anerkennung informellen Lernens als Fortbildung (auch i.S. des Gesetzes) ein möglicher Ansatzpunkt zur Förderung (und Steuerung).

Literatur

- Angrist, J. D., & Pischke, J.-S. (2008). *Mostly harmless econometrics*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvc4j72>
- Arnold, R. (2016). »Didaktik« informellen Lernens. In M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Informelles Lernen* (S. 483–493). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-05953-8_33
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122–147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Bauer, P., & Fabel-Lamla, M. (2020). (Multi-)Professionelle Kooperation in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 91–96). Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-010>
- Çelik, K., Çelik, O. T., & Kahraman, Ü. (2021). Teachers' informal learning in the context of development: resources, barriers, and motivation. *Psycho-Educational Research Reviews*, 10(2), 77–91. https://doi.org/10.52963/PERR_Biruni_V10.N2.05
- Doyle, W., Reid, J. G., & Young, J. D. (2008). Barriers to and facilitators of managers' workplace learning in small and large knowledge-based firms. *Small Business Institute Research Review*, 35, 79–93.
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futtermann, R., Goff, S. B., Kaczala, S. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Hrsg.), *Achievement and achievement motives* (S. 75–146). W. H. Freeman.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(3), 215–225. <https://doi.org/10.1177/0146167295213003>
- Europäische Kommission (2000). *Memorandum zum Lebenslangen Lernen*. https://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/memode.pdf
- Evers, A. T., Kreijns, K., & van der Heijden, B. I. (2016). The design and validation of an instrument to measure teachers' professional development at work. *Studies in Continuing Education*, 38(2), 162–178. <https://doi.org/10.1080/0158037x.2015.1055465>
- Fabel-Lamla, M., & Gräsel, C. (2022). Professionelle Kooperation in der Schule. In T. Hascher, T. S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–21). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_57-1
- Gaspard, H., Dicke, A. L., Flunger, B., Schreier, B., Häfner, I., Trautwein, U., & Nangengast, B. (2015). More value through greater differentiation: gender differences

- in value beliefs about math. *Journal of educational psychology*, 107(3), 663–677. <https://doi.org/10.1037/edu0000003>
- Gorges, J. (2015). Warum (nicht) an Weiterbildung teilnehmen? Ein erwartungswert-theoretischer Blick auf die Motivation erwachsener Lerner. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18, 9–28. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0598-y>
- Gorges, J., Neumann, P., Lütje-Klose, B., & Wild, E. (2017). Dimensionen inklusionsbezogener Fortbildungsmotivation von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen und Lehrkräften allgemeiner Schulen. *Empirische Sonderpädagogik*, 9(3), 199–214. <https://doi.org/10.25656/01:15149>
- Gorges, J., Goldan, J., Neumann, P., & Lütje-Klose, B. (2021). Multiprofessionelle Kooperation an inklusiven Schulen: Erkenntnisse zur Motivation von Lehrkräften. In C. Mähler & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Inklusion. Chancen und Herausforderungen (Tests und Trends in der pädagogisch-psychologischen Diagnostik)* (S. 29–46). Hogrefe.
- Gorges, J. (2022). Bielefelder Fortbildungskonzept zur Kooperation in inklusiven Schulen (BiFoKi): Technical Report V. 1.0. Universität Bielefeld. <https://doi.org/10.4119/unibi/2962493>
- Gräsel, C., Fußangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik* 52(2), 205–219. <https://doi.org/10.25656/01:4453>
- Grosche, M., & Moser Opitz, E. (2023). Kooperation von Lehrkräften zur Umsetzung von inklusivem Unterricht – notwendige Bedingung, zu einfach gedacht oder überbewerteter Faktor? *Unterrichtswissenschaft*, 51(2), 245–263. <https://doi.org/10.1007/s42010-023-00172-3>
- Heise, M. (2009). *Informelles Lernen von Lehrkräften. Ein Angebots-Nutzungs-Ansatz*. Waxmann.
- Kallen, D., Bengtsson, J. (1973). *Recurrent Education. A Strategy for Lifelong Learning*. OECD Publications Center.
- Kielblock, S., Stecher, L., & Gaiser, J. M. (2017). Multiprofessionelle Kooperation als Fundament der inklusiven Ganztagschule. *Gemeinsam Leben*, 3, 140–148.
- Kultusministerkonferenz (2020). *Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung*. KMK. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_03_12-Fortbildung-Lehrkraefte.pdf
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 149–170. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00101-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00101-4)
- Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I., & Donche, V. (2016). Teachers' everyday professional development: Mapping informal learning activities, antecedents, and learning outcomes. *Review of educational research*, 86(4), 1111–1150. <https://doi.org/10.3102/0034654315627864>
- Lohman, M. C. (2006). Factors influencing teachers' engagement in informal learning activities. *Journal of Workplace Learning*, 18(3), 141–156. <https://doi.org/10.1108/13665620610654577>
- Lütje-Klose, B., Wild, E., Grüter, S., Gorges, J., Neumann, P., Papenberg, A., & Goldan, J. (2024). Multiprofessionelle Kooperation. In *Kooperation in inklusiven*

- Schulen. Ein Praxishandbuch zur Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams und mit Eltern.* Transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839460689-004>
- Lütje-Klose, B., & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83(2), 112–123. <https://doi.org/10.2378/vhn2014.art09d>
- Martin, S., Zabal, A., & Rammstedt, B. (2018). *PIAAC-L data collection 2016: technical report. (GESIS Papers, 2018/05)*. GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.21241/ssoar.56852>
- Maykus, S. (2011). *Kooperation als Kontinuum. Erweiterte Perspektive einer schulbezogenen Kinder- und Jugendhilfe*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94177-6>
- Meirink, J. A., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2007). A closer look at teachers' individual learning in collaborative settings. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13, 145–164. <https://doi.org/10.1080/13540600601152496>
- Moser, V., & Egger, M. (Hrsg.). (2017). *Inklusion und Schulentwicklung: Konzepte, Instrumente, Befunde*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-031295-1>
- Neumann, P., Grüter, S., Eckel, L., Lütje-Klose, B., Wild, E., & Gorges, J. (2021). Aufgaben und Zuständigkeiten von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften sowie Fachkräften der Schulsozialarbeit in inklusiven Schulen der Sekundarstufe I. Erste Ergebnisse aus dem BiFoKi-Projekt. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 73(4), 164–177.
- Rammstedt, B., Martin, S., Zabal, A., Carstensen, C., & Schupp, J. (2017). The PIAAC longitudinal study in Germany: Rationale and design. *Large-scale Assessments in Education*, 5, 1–11. <https://doi.org/10.1186/s40536-017-0040-z>
- Röhl, S., Ophoff, J. G., Johannmeyer, K., & Cramer, C. (2023). Nutzung und Bedingungsfaktoren informeller Lerngelegenheiten von Lehrpersonen in Deutschland. *Unterrichtswissenschaft*, 51, 395–421. <https://doi.org/10.1007/s42010-023-00170-5>
- Salomo, K. & Goldan, J. (2022). Measurement Invariance. In Frey, B. B. (Hrsg.), *The SAGE Encyclopedia of Research Design* (S. 896–898). Sage.
- Schmidt-Hertha, B. (2020). Lebenslanges Lernen im Beruf als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, S. Blömeke (Hrsg.). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 53–98). Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-005>
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2013). *Motivation in education: theory, research, and applications*. Pearson.
- Schüpbach, M., Jutzi, M., & Thomann, K. (2012). *Expertise zur Kooperation in verschiedenen Kooperationsfeldern. Eine qualitative Studie zu den Bedingungen gelingender multiprofessioneller Kooperation in zehn Tagesschulen*. Universität Bern. https://boris.unibe.ch/58087/1/Bericht_Sch%C3%BCpbach-Jutz-Thomann_08_06_final.pdf
- Wächter, T., & Gorges, J. (2023). Wie kommt Inklusion in die Schulen? Einstellung zur Inklusion als Prädiktor der inklusionsbezogenen Fortbildungsmotivation von

- Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26(1), 31–54. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01129-5>
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68–81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>

Autor*inneninformationen

Julia Gorges, Prof. Dr., Philipps-Universität Marburg, forscht zu Gelingensbedingungen inklusiver Schulen, Zielkonflikten von Lehrkräften und zur Rolle von Motivation beim Lebenslangen Lernen.

Janka Goldan, Dr., Universität Bielefeld, forscht zu inklusiver Bildung und Schulentwicklung, sonderpädagogischen Grundfragen und zur Ressourcensteuerung im Bildungssystem.

Eric Nising, Philipps-Universität Marburg, forscht zum Selbstkonzept von Schüler*innen in inklusiven Schulen.

Birgit Lütje-Klose, Prof. Dr., Universität Bielefeld, forscht zur Professionalisierung von Lehrkräften für inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung, multiprofessioneller Kooperation sowie Wohlbefinden und sozialer Partizipation von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogische Unterstützungsbedarfe an inklusiven und Förderschulen.

Erleben und Motivation von Lehrpersonen in Schulentwicklungsprozessen unter dem Gesichtspunkt der Selbstbestimmungstheorie (SDT)

Eine latente Profilanalyse motivationaler Regulationsstile

Matteo Carmignola, Daniela Martinek & Franz Hofmann

Abstract

Die Teilnahme an Schulentwicklungsprozessen ist tendenziell mit Stilen der autonomen Motivation verbunden, jedoch kann sich der Kontext von verordneter Schulentwicklung (SE) in Folge von unbefriedigenden Ergebnissen bei standardisierten Kompetenzerhebungen auf die Motivationsressourcen von Lehrpersonen nachteilig auswirken. Mit einem personenzentrierten Ansatz (latenten Profilanalysen) wurde die Stichprobe von $n = 946$ Lehrpersonen an Pflichtschulen, die an einem nationalen Projekt zur Sicherung von Grundkompetenzen an SE-Projekten teilgenommen haben, auf Profile von motivationalen Regulationsstilen untersucht. 33,5 % der Stichprobe sind in einem hoch autonomen Profil vertreten, 19 % im Profil »hoch demotiviert« basierend auf externaler Regulation und Amotivation, während 49 % ein eher von kontrollierter Motivation geprägtes Profil aufweisen. Mithilfe der hierarchischen logistischen Regression wurden Prädiktoren für die zwei kontrastierenden Motivationsprofile bestimmt: Das Unterrichten eines Faches, das von der Kompetenzerhebung erfasst wird, erhöht die Wahrscheinlichkeit, dem Profil »hoch demotiviert« zugeordnet zu werden. Ein hohes Involvement der Schulleitung und die Kontextsensibilität des selbstgesteuerten Führungsstils erweisen sich demgegenüber als robuste Prädiktoren für autonom motivierte Profile. Die Ergebnisse beider Analyseansätze werden im Hinblick auf Implikationen für die Optimierung von schulischen Veränderungsprozessen aus der Perspektive der Selbstbestimmungstheorie diskutiert.

1. Erleben und Motivation von Lehrpersonen in Schulentwicklungsprozessen

Durch die Teilnahme an Schulentwicklungsvorhaben (SE) können Lehrpersonen in einem kollaborativen Prozess an der Qualität des Bildungsangebots arbeiten, innovative Ansätze entwickeln und implementieren und die Rahmenbedingungen für das Lehren und Lernen am Schulstandort optimieren (Bohl, 2009). Vielfach ist es jedoch nicht die Eigeninitiative von Schulleitungen oder

Lehrpersonen, sondern sind es externe Entwicklungszuschreibungen etwa durch Ergebnisse aus Inspektionen oder Lernstandsüberprüfungen, die den Anlassfall für Schulentwicklungsprozesse darstellen: Umso relevanter ist es deshalb, die Motivation der Lehrpersonen in der Schulentwicklungsforschung in den Fokus zu nehmen. Neben der Perspektive der organismisch-dialektischen Selbstbestimmungstheorie, die Erleben und Motivation in der Wechselwirkung von internen und externen Faktoren beschreibt (Ryan & Deci, 2017), werden in diesem Beitrag die Rolle der Schulführungskraft und ihres Leitungshandelns und die Bedeutung von Kontextbedingungen für (verpflichtende) SE untersucht.

1.1 Die Perspektive der Selbstbestimmungstheorie auf Schulentwicklungsprozesse

Aus Sicht der Selbstbestimmungstheorie (SDT, Ryan & Deci, 2017) werden neben der *intrinsischen Motivation*, welche mit einem inneren Handlungsursprung verbunden ist, im Bereich der *extrinsischen Motivation* mehrere Regulationsformen unterschieden, welche gemäß dem Kontinuum der Selbstbestimmung mit mehr oder weniger Selbstbestimmung einhergehen. *Externale Regulation* wird überwiegend als von außen gesteuert erlebt und tritt auf, wenn das Verhalten von Lehrpersonen z. B. durch Belohnungen oder Bestrafungen gelenkt wird. *Introjierte Regulation* entspringt einem inneren Handlungsdruck (z. B. Schuldgefühle, Selbstwerterhöhung) und wird ebenfalls kontrollierend erlebt. *Identifizierte Regulation* hingegen geht mit Handlungen einher, die vom Individuum als wichtig erachtet werden und stellt mit der *integrierten Regulation*¹, die aus theoretischer Sicht das höchste Ausmaß an Selbstbestimmung extrinsischer Regulationsformen aufweist, eine wesentliche Motivationsform bei der Integration äußerer Regulation in das Selbst dar. Keinerlei Handlungsintention geht mit Amotivation einher und tritt auf, wenn Lehrkräfte das Gefühl haben, die gesteckten Ziele (mittels ihrer Kompetenz) nicht erreichen zu können oder diese nicht wertschätzen (Deci & Ryan, 2008). In Bezug auf Schulentwicklungsprozesse können unterschiedliche Regulationsformen koexistieren (Jansen in de Wal et al., 2014) und Lehrpersonen weisen mitunter Mischprofile auf. Während tendenziell eher selbstbestimmte Motivationsprofile positiv mit der Beteiligungsbereitschaft und der Arbeitsleistung assoziiert werden, gelten kontrollierte bzw. amotivierte Profile als ungünstig (Chen et al., 2019).

Für die Aufrechterhaltung der intrinsischen Motivation und die Verinnerlichung und Integration extrinsischer Motivation ist insbesondere die Befriedi-

1 Aufgrund mangelnder Trennschärfe wird in dieser Studie auf die Erhebung der integrierten Regulation verzichtet (vgl. Fernet et al., 2008; Jansen in de Wal et al., 2014).

gung des Autonomiebedürfnisses von Bedeutung. Autonomie² verspüren Lehrpersonen, wenn sie ihrem inneren Handlungsursprung folgen können oder, wenn der Handlungsimpuls zwar von außen kommt, es den Agierenden gelingt, die erforderlichen Handlungen mit den eigenen Interessen, Zielen und Werten zu verbinden. Ein berufliches Umfeld und ein Führungsstil, die angemessene autonome Handlungsräume für Lehrpersonen einräumen, wirken sich günstig auf die selbstbestimmte Motivation der Lehrkräfte aus, während kontrollierende Faktoren wie Druck oder Beschämung, neben anderen Kontextfaktoren, zur Frustration des Autonomiebedürfnisses beitragen (Collie, 2023).

1.2 Kontextfaktoren für günstige motivationale und projektbezogene Outcomes

Schulentwicklungsprozesse sind in mehrschichtigen Systemen von Schul- und Bildungsorganisationen eingebettet. Mit Fokus auf das Verhältnis von Lernen in und von Organisationen, können Kontextfaktoren nach (1) Individuum, (2) Gruppe und (3) Organisation segmentiert werden (Mynarek et al., 2021), für die nachfolgende ausgewählte Befunde aus der Schulentwicklungsforschung mit besonderem Fokus auf die motivationalen Outcomes dargestellt werden:

Individuelle Faktoren der Lehrperson – Der Fokus auf individuelle Charakteristika wird in der Schulentwicklungsforschung unterschiedlich gewichtet: So wird etwa die Berufserfahrung als Kontrollvariable vielfach mitgeführt, ohne dabei die Implikationen dieses Faktors in Erhebungen näher zu untersuchen. Ein eher marginaler Forschungsstrang fokussiert auf das Zusammenspiel von Alter bzw. Berufserfahrung und Faktoren des Gelingens von Schulentwicklungsprozessen – mit einer sehr gemischten Studienlage: Untersuchungen zur Implementierung von Lehrplanänderungen (Tůmová, 2012) oder zu Veränderungen im Bereich der Inklusion (Triviño-Amigo et al., 2022) deuten darauf hin, dass ältere bzw. berufserfahrene Lehrpersonen gegenüber Veränderungen weniger offen sind, diesen pessimistischer gegenüberstehen oder sich seltener in professionellen Lerngemeinschaften engagieren wollen (Lukacs, 2012). Andere Autor*innen wiederum berichten, dass das Alter und die Berufserfahrung keinen (negativen) Effekt auf Kollaboration bei SE-Projekten haben, sondern sich etwaige Effekte aus einem Zusammenspiel mit anderen Faktoren ergeben (De Guzman, 2024). Auf die Frage, ob das Unterrichtsfach einen Unterschied bezüglich der Beteiligung an Entwicklungsprozessen macht, konnten Drossel et al. (2019) aufzeigen, dass die persönliche Relevanz, auch bedingt durch den Nutzen für das eigene Unterrichtsfach, einen günstigen Faktor für die Kooperation von Lehrpersonen und Bildung von professionellen Lerngemeinschaften darstellt.

2 Autonomie und Selbstbestimmung werden im Rahmen der SDT als synonyme Begriffe verwendet.

Projekt- und gruppenbezogene Faktoren am Standort – Nicht nur die inhaltliche Ausrichtung des Projektes und die Relevanzzuschreibung, sondern gerade auch die Umsetzung der Projektarchitektur und das planvolle Vorgehen im Sinne einer gezielten Implementierungsstrategie sind zentrale Gelingensfaktoren von Entwicklungsvorhaben (Holmes et al., 2013). Dabei können schulische Steuergruppen die Komplexität der Umsetzung von Schulentwicklungsprozessen reduzieren, bei einer heterogenen Zusammensetzung die Partizipation und Diskursvielfalt erhöhen und durch Beratungs- und Koordinationsaufgaben auch eine Entlastung der Schulleitung erwirken (Berkemeyer et al., 2008). Auch wenn sowohl Entscheidungsbefugnisse und die personelle Zusammensetzung von Steuergruppen von Standort zu Standort variieren, wird vielfach bereits die Einrichtung einer Steuergruppe als ein positives Zeichen für eine erfolgreiche Projektimplementierung gesehen (Brüsemeister, 2020, S. 104)

Leitungshandeln – Der besondere Fokus auf das Entwicklungspotential von einzelnen Schulstandorten lenkt den Blick unweigerlich auf den Faktor der Schulleitung für das Gelingen der Schulentwicklungsprozesse (Holmes et al., 2013). Zahlreiche Evaluations- und Forschungsprojekte untersuchen den Einfluss des Schulleitungshandelns und rekurren dabei auf unterschiedliche theoretische Modelle für die Bestimmung von Leadershipstilen. In der Schulentwicklungsforschung finden sich dabei etwa aufgabenbezogene Perspektiven auf das Schulleitungshandeln, wie etwa Theorien zur *instructional* bzw. *curriculum leadership* (Hallinger & Wang, 2015; Harris et al., 2020). Ebenso häufig existieren in der Schulentwicklungsliteratur Theorien, die auf allgemeine Führungshaltungen ausgerichtet sind: Etwa Untersuchungen zu *partizipativen* oder *transformationalen Leadershipstilen*, denen zahlreiche positive Effekte zugeschrieben werden (Leithwood & Jantzi, 2005). Die in diesen Führungstheorien vorgenommene Vermischung von aufgabenbezogenen Inhaltsbereichen mit einzelnen Stilen von Führungshandeln wurde von Hofmann und Carmignola (2021) kritisiert; sie haben ein empirisch valides Inventar des Schulleitungshandelns vorgelegt, in dem vier Führungsstile jeweils auf sechs Aufgabenbereiche hin operationalisiert werden: Die vier Führungsstile basieren auf einer integrativen Persönlichkeits- und Motivationstheorie (Kuhl, 2001): Der zufolge lassen sich (1) ein *visionär-begeisternder*, ein (2) (*latent*) *ängstlich-zielfixierter*, ein (3) *passiv-vermeidender* und ein (4) *selbstgesteuerter Leadershipstil* voneinander abgrenzen (Hofmann & Carmignola, 2021).

Weit verbreitete Inventare zur transformationalen vs. transaktionalen Führung (Bass & Avolio, 1995) neigen trotz einer skalierten Unterscheidung von einzelnen Substilen zu einer polarisierenden Einseitigkeit, die in dysfunktionalen charismatischen Stilen kulminieren kann (Wegge et al., 2019; Yukl, 1999). Demgegenüber steht im PSI-Theorie-basierten Inventar der *selbstgesteuerte Stil* für ein kontextsensibles, integratives und dialogisch-partizipatives Leitungshandeln: Gemessen an der Befriedigung und Frustration des Bedürfnisses nach Autonomie – auch im

Vergleich mit einem *visionär-begeisternden Stil* – steht dieser mit günstigeren motivationalen Outcomes in Verbindung (Hofmann & Carmignola, 2021, S. 72–73). Eine neuere Untersuchung mit einem Sample von über 70 Schulen aus US-Bundesstaaten zeigt auf, dass ein selbstgesteuerter Führungsstil positive Regressioneffekte auf den Implementierungserfolg schülerzentrierter Unterrichtsmethoden aufweist, die robuster und stärker ausfallen als jene, die von einem *visionär-begeisternden Stil* ausgehen (Basileo et al., im Review).

1.3 Fragestellungen und Hypothesen

Die vorliegende Untersuchung fokussiert auf zwei Forschungsfragen:

- (1) Welche Motivationsprofile von Lehrpersonen in Schulentwicklungsprozessen lassen sich durch einen personenzentrierten Ansatz identifizieren?
- (2) Welche Individual- und Kontextfaktoren können als Prädiktoren für die Profilzugehörigkeit bestimmt werden?

Die Forschungsfrage 1 ist explorativ ausgerichtet. Für Forschungsfrage 2 wird auf Grundlage der soeben erfolgten theoretischen Ausführungen erwartet:

- H1: Die Teilhabe an der Steuergruppe ist mit einer höheren Wahrscheinlichkeit verbunden, einem günstigen Motivationsprofil (Profile mit hoher identifizierter Regulation) zuzugehören.
- H2: Das Schulleitungshandeln kann sich durch persönliches Involvement und durch selbstgesteuertes Leadership günstig auf die motivationalen Ausprägungen von Lehrpersonen auswirken; kontrollierendes und/oder passiv-vermeidendes Leadershiphandeln ist mit ungünstigen Motivationsausprägungen (externale Regulation, Amotivation) assoziiert.
- H3: Die Frustration des Grundbedürfnisses nach Autonomie geht mit einer höheren Wahrscheinlichkeit einher, einem Profil mit hohen Ausprägungen an Amotivation und externaler Regulation anzugehören. Die Befriedigung des Bedürfnisses nach Autonomie ist mit Profilen mit autonomen Motivationsformen assoziiert.

2. Methode

2.1 Stichprobe und Untersuchungskontext

Zur Untersuchung von Motivationsprofilen von Lehrpersonen in Schulentwicklungsprozessen wird ein Datensatz von $n = 946$ Pflichtschullehrpersonen herangezogen, die am Schulentwicklungsprojekt »Grundkompetenzen absichern«

(*GruKo*; vgl. Sobanski, 2019) teilgenommen haben. 47 % der Stichprobe setzt sich aus Lehrpersonen an Volksschulen zusammen, 53 % unterrichten an Mittelschulen. 83 % der Lehrpersonen der Stichprobe sind weiblich – ein repräsentativer Wert für die Geschlechteraufteilung an allgemeinen Pflichtschulen. 80 % der Lehrpersonen unterrichten ein Schulfach, das von den standardisierten Lernstanderhebungen (BIST-Ü), die als Datengrundlage für die Projektauswahl von Relevanz waren, erfasst wird. Hinsichtlich der Berufserfahrung geben die Teilnehmer*innen an, zwischen 0 (erstes Dienstjahr) und 46 Dienstjahre im Lehrer*innenberuf zu stehen, der Medianwert beträgt 15 Jahre.

2.2 Messinstrumente

Für die vorliegende Studie wurden folgende Instrumente und Items aus der Begleitevaluation von *GruKo* (Hofmann & Carmignola, 2019) herangezogen:

Zur Erhebung der *Regulationsstile der Motivation zur Projektteilnahme* wurde von den Studienautor*innen eine Skala mit 15 Items in Anlehnung an die Work-Task-Motivation-Scale (Fernet et al., 2008) entwickelt und durch den Prompt »Warum beteiligen Sie sich am Schulentwicklungsprojekt ›Grundkompetenzen absichern‹?« auf die Teilnahme an SE-Projekten spezifiziert³.

Die fünf Stile der Motivationsregulation wurden über je drei Items auf einer siebenstufigen Ratingskala (1 = »trifft gar nicht zu«; 7 = »trifft voll und ganz zu«) bewertet. Trotz hoher Kovarianzen zwischen der intrinsischen Motivation und der identifizierten Regulation bestätigte die konfirmatorische Faktorenanalyse (KFA) die postulierte fünf-Faktoren-Struktur [$\chi^2(80) = 404.00$; $TLI = .943$; $CFI = .957$; $RMSEA = .067$; $SRMR = .058$]. Die Reliabilitätsanalyse mittels McDonald's Omega (Revelle & Zinbarg, 2009) wies für die *introjizierte Regulation* eine befriedigende ($\omega = .67$) und für alle anderen Skalen gute bis sehr gute (ω zwischen .79 und .87) interne Konsistenzen auf.

Die *Leadershipstile* wurden von den Lehrpersonen mittels des auf der Persönlichkeits-System-Interaktionen-Theorie (PSI-Theorie) nach Kuhl (2001) basierten Inventars von Hofmann und Carmignola (2021) eingeschätzt. Die KFA bestätigte auch für dieses Sample einen ausgezeichneten Fit für die vier-Faktoren-Lösung [$\chi^2(98) = 484.00$; $TLI = .942$; $CFI = .952$; $RMSEA = .066$; $SRMR = .041$], obgleich die hohen Kovarianzen zwischen dem visionär-begeisternden und dem selbstgesteuerten Leadershipstil ($r = 0.90$, $p < 0.001$) in der Modellierung von Prädiktoren mit Blick auf Multikollinearitätsprobleme einzeln betrachtet werden müssen. Mit Reliabilitätskoeffizienten zwischen $\omega = .70$ und .90 ist die interne Konsistenz der Leadershipskalen (sehr) gut.

3 Die Liste aller Items wird unter <https://osf.io/5zpkc/> zur Verfügung gestellt.

Für das psychologische Grundbedürfnis nach Autonomie wurden die Items aus der deutschsprachigen Fassung der *Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale* (Heissel et al., 2018) für den Kontext der Projektteilnahme an *GruKo* leicht adaptiert. Über je vier Items werden die Befriedigung (B) und Frustration (F) der Bedürfnisse Autonomie (Beispielitem: »... sagt mir mein Gefühl, dass ich immer tue, was mich wirklich interessiert.« [B]; »... fühle ich mich gezwungen viele Dinge zu tun, die ich mir selbst nicht aussuchen würde.« [F]) auf einer siebenstufigen Skala (1 = »stimmt nicht«; 7 = »stimmt genau«) erfasst. Die Reliabilitätskoeffizienten ($\omega = .83$ für F. und $.74$ für B) weisen auf eine gute interne Konsistenz hin.

Als Prädiktoren wurden in der logistischen Regression auch Kontextvariablen aufgenommen und für die Modellschätzung wie folgt adaptiert. Die *Berufserfahrung* wurde auf das 33. (8 Dienstjahre) und 66. Perzentil (23 Dienstjahre) rekodiert. Die Variable, die in der Begleitevaluation erfasst, ob eine Steuergruppe für *GruKo* eingerichtet worden ist und ob die Lehrperson Mitglied dieser ist, wurde auf zwei bivariate Variablen rekodiert, um die Mitgliedschaft (ja/nein) und das Vorhandensein einer Steuergruppe (ja/nein) separat in das Modell aufzunehmen. Das *Involvement der Schulleitung* wurde für die höchste Ausprägung bivariat rekodiert, bei dem die höchste Ausprägung (»Die Schulleitung hat sich kontinuierlich für das Projektgeschehen interessiert und sich an der einen oder anderen Stelle mit Fingerspitzengefühl eingebracht.«) über drei ordinal skalierte Deskriptoren zum Involvement der Leitung am Schulentwicklungsprozess den Wert 1 erhalten hat.

2.3 Analysesoftware

Die statistischen Analysen erfolgten in R (R Core Team, 2021) mittels der Anwendungen *tidyLPA* (Rosenberg et al., 2018) und *lme4* (Pinheiro et al., 2019)

3. Ergebnisse

Die Analyse der Forschungsfragen und Hypothesen erfolgt in zwei Schritten. Nach einer deskriptivstatistischen Datenexploration⁴ wurden Latente Profilanalysen (LPA; Spurk et al., 2020) für die fünf Regulationsstile der Teilnahmemotivation durchgeführt (vgl. 3.1), die in einem zweiten Schritt in zwei logistische Regressionsmodelle (vgl. 3.2) aufgenommen wurden, um günstige vs. ungünstige Motivationsausprägungen mittels ausgewählter Variablen näher zu beleuch-

4 Eine Korrelationstabelle inklusive deskriptivstatistischer Kennwerte wird aus Platzgründen unter <https://osf.io/5zpkc/> zur Verfügung gestellt.

ten. Die Teilschritte und Ergebnisse der Untersuchung werden in den nächsten Kapiteln im Detail geschildert.

3.1 Latente Profile zu den Stilen der Motivationsregulation

Mittels des Modells »class-invariant variances« (Peugh & Fan, 2013) wurden im ersten Teilschritt für die fünf Regulationsstile der Motivation (intrinsische Motivation, identifizierte, introjierte, externale Regulation und Amotivation) acht LPA-Lösungen explorativ generiert und hinsichtlich der Fitindices miteinander verglichen (Akogul & Erisoglu, 2017).

Wie in 3.1 ersichtlich, nehmen alle Fitindices zwischen den Lösungen mit einem bis drei latenten Profilen am stärksten ab, während die Differenzen der Fitindices zwischen Profillösung 3 und 4 sowie den nachfolgenden in einem geringen Umfang ausfallen oder stagnieren (insb. der AWE-Wert; durch strichlierte Linie hervorgehoben). In zahlreichen methodischen Beiträgen zu LPA wird betont, dass die Entscheidung für eine bestimmte Anzahl an Profillösungen nicht nur basierend auf den Fitindices, sondern ebenso auf Grundlage theoretischer und inhaltlicher Überlegungen erfolgen soll (Spurk et al., 2020). Daher wurden im zweiten Schritt die Lösungen mit drei, vier und fünf Profilen exportiert und hinsichtlich der Variablenausprägungen und der prozentuellen Aufteilungen nach inhaltlichen Kriterien evaluiert.

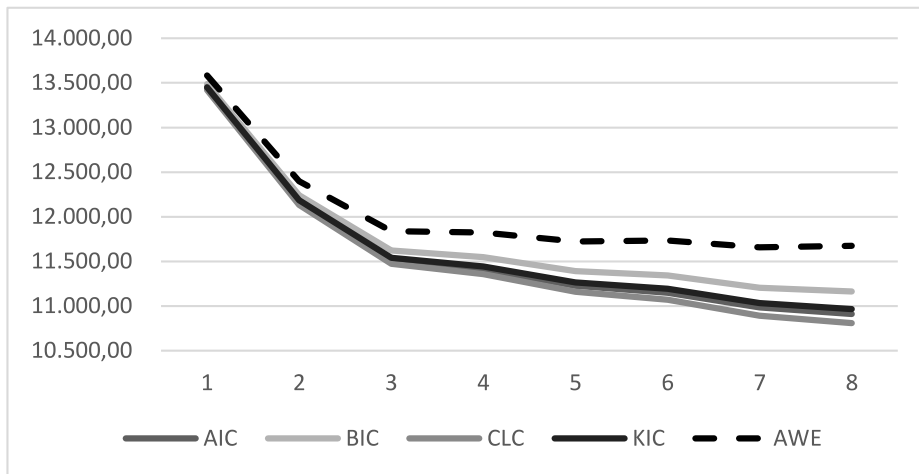


Abbildung 1: Liniendiagramm zu den Fitindices der explorativen LPA. Abkürzungen: Akaike's Information Criterion (AIC), Approximate Weight of Evidence (AWE), Bayesian Information Criterion (BIC), Classification Likelihood Criterion (CLC), and Kullback Information Criterion (KIC).

Die Verbindung von Fitindices und inhaltlichen Überlegungen zeigte für eine drei-Profil-Lösung (vgl. 3.1) den höchsten Informationsertrag. Zudem ermöglicht diese Lösung die weitere Untersuchung von zwei divergierenden Motivationsprofilen in den logistischen Regressionsanalysen.

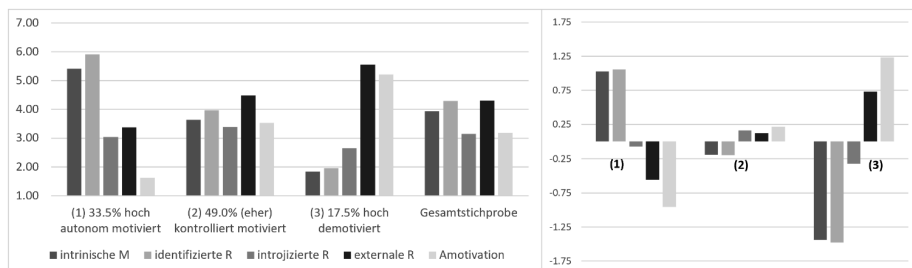


Abbildung 2: Deskriptive Ergebnisse der drei-Profil-Lösung der LPA. Links die absoluten Skalenwerte, rechts die z-standardisierten Werte

Über 49.0% der Stichprobe sind Profil 2 zuzuordnen. Dieses zeichnet sich durch leicht überdurchschnittliche Werte an kontrollierter Regulation und Amotivation und leicht unterdurchschnittliche Ausprägungen der autonomen Motivationsstile aus (vgl. rechte Seite des Diagrammes mit 0.12 bis 0.21 SD Differenz zum Stichprobenmittelwert). Für dieses Profil wird die Bezeichnung »(eher) kontrolliert motiviert« gewählt, da – im Vergleich auch zu Untersuchungsstichproben aus der Lehrer*innenfortbildung (Andreitz, 2018) – die Untersuchungsstichprobe bereits durch erhöhte Werte an externaler Regulation und Amotivation hervorsteicht und diese Skalen in der LPA für dieses Profil noch akzentuiert werden.

Mit 1.23 SD über dem Amotivation-Mittelwert der Gesamtstichprobe und -1.48 SD für die identifizierte Regulation zeichnet sich *Profil 3* durch stark unterdurchschnittliche Werte an autonomer Motivation und sehr hohe Werte an externaler Regulation und Amotivation aus. Auch die introjierte Regulation ist mit -0.32 SD unterdurchschnittlich. 17.5% der Stichprobe fallen in Profil 3; deren Motivationsprofil wird als »hoch demotiviert« beschrieben.

Im Kontrast steht dazu *Profil 1*, mit sehr hohen Ausprägungen autonomer Motivationsstile ($+1.05$ SD für die identifizierte Regulation, $+1.03$ SD für die intrinsische Motivation) und unterdurchschnittlichen kontrollierten Stilen (zwischen -0.07 und -0.96 SD). Profil 1 umfasst 33.5% der Stichprobe und wird als »hoch autonom motiviert« bezeichnet.

Mittels einer einfaktoriellen MANOVA wurden die drei latenten Profile auf signifikante Unterschiede in den Ausprägungen der fünf Variablen zur Motivationsregulation untersucht. Es zeigten sich signifikante und praktisch relevante Unterschiede im Gesamtmodell ($F(10,1762) = 285.16, p < .001$, partielles

$\eta^2 = .618$, Wilk's $\Lambda = .146$). Die Unterschiede zwischen den Profilen erwiesen sich in den Post-Hoc-Tests für alle Variablen als signifikant ($p < .05$).

3.2 Prädiktoren für günstige und ungünstige Motivationsprofile

Zur Bestimmung von Prädiktoren für die Zugehörigkeit zu günstigen und ungünstigen Motivationsprofilen wurden die Zugehörigkeiten zu Profil 1 – »hoch autonom motiviert« und 3 – »hoch demotiviert« bivariat rekodiert und durch logistische Regressionen mittels ausgewählter Variablen aus der Begleitevaluation von GruKo näher untersucht. Die Variablen wurden in inhaltlichen Paketen (vgl. 3.2) schrittweise eingeführt, um die jeweiligen Regressionseffekte und Aufklärungsvarianzen als hierarchisches Regressionsmodell differenzierter zu beleuchten. Aufgrund von hohen Kovarianzen wurden die Leadership-Variablen (Modell 3) separat eingeführt, um Regressionseffekte ohne statistische Bias einer Multikollinearität zu betrachten. Dabei wurden der passiv-vermeidende und der visionär-begeisternde einerseits und der zielfixiert-kontrollierende und der selbstgesteuerte andererseits jeweils paarweise eingeführt (vgl. Kuhl, 2001).

Tabelle 1: Variablenpakete für die hierarchische Regressionsanalyse

Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4
<i>Individuelle Faktoren der Lehrperson</i>	<i>Projektbezogene Faktoren am Standort</i>	<i>Leadership-stile</i>	<i>Psychologische Grundbedürfnisse (BPN)</i>
Geschlecht (weiblich)	Mitglied Steuergruppe	passiv-vermeidend	Frustration BPN Autonomie
BIST-Ü-Fach	hohes Involvement der Schulleitung	visionär-begeisternd	Befriedigung BPN
Berufserfahrung (33. und 66. Perzentil)		zielfixiert-kontrollierend	Autonomie
		selbstgesteuert	

Anmerkungen zur Variable BIST-Ü-Fach. Lehrperson unterrichtet ein Fach, das von standardisierten Lernstanderhebungen (Bildungsstandards-Überprüfung) erfasst wird.

Tabelle 2 weist für beide Berechnungen die Odds Ratio (OR), das 95 %-Konfidenzintervall (CI) und den Signifikanztest (p) sowie die aufgeklärte Varianz (Conditional R^2) und den Interklassenkoeffizient (ICC) für die fünf Teilschritte der hierarchisch-logistischen Regression auf.

Für das Profil 1 – »hoch autonom motiviert« konnten folgende Regressionseffekte nachgewiesen werden: Das Variablenpaket mit den individuellen Faktoren weist keine signifikanten Prädiktoren auf, lediglich das Geschlecht deutet auf eine statistische Tendenz zugunsten von weiblichen Lehrpersonen hin, jedoch zeigt auch der Vergleich der aufgeklärten Varianz (Conditional R^2) keine bedeutsame Zunahme. Werden projektbezogene Faktoren mitberücksichtigt, nimmt die aufgeklärte Varianz leicht zu ($R^2 = .27$): Das hohe Involvement der Schulleitung erweist sich als ein positiver Faktor, der mit einer höheren Wahrscheinlichkeit für das Profil 1 – »hoch autonom motiviert« einhergeht (OR 2.74; CI 1.53–4.91; $p < .001$).

In diesem Modell erzielt auch die Variable für das Geschlecht einen signifikanten, positiven Regressionseffekt ($OR\ 1.78; CI\ 1.07-2.97; p < .05$). Modell 3.1, das die eher niedrig-inferenten Leadershipstile (passiv-vermeidend und visionär-begeistert) aufnimmt, weist keinen signifikanten Effekt für die Leadershipvariablen auf, jedoch erweist sich in diesem Modell die Berufserfahrung unter acht Dienstjahren als ein positiver Regressionsprädiktor für ein günstiges Motivationsprofil in Schulentwicklungsprozessen ($OR\ 1.67; CI\ 1.06-2.63; p < .05$).

In ähnlichem Ausmaß ist dies in Modell 3.2 zu beobachten, wo die Berufserfahrung unter acht Dienstjahren das Signifikanzniveau erreicht ($p < .05$), ebenso beide Leadershipstile: der (latent) ängstlich zielfixiert-kontrollierende Stil ist ein negativer Prädiktor für das Profil 1 ($OR\ 0.82; CI\ 0.69-0.98; p < .05$), während der selbstgesteuerte Stil eine positive Prädiktorvariable darstellt ($OR\ 1.31; CI\ 1.08-1.58; p < .01$). Modell 3.2, mit den hoch-inferenten Leadershipstilen, erklärt mehr Varianz als Modell 3.1 mit den eher niedrig-inferenten Stilen des Schulleitungshandelns (33.3 % vs. 30 %). Die höchste Varianzaufklärung ($R^2 = .38$) erzielt Modell 4, bei dem die Frustration und Befriedigung des Bedürfnisses nach Autonomie aufgenommen wurden. Die Frustration des Bedürfnisses nach Autonomie hat mit einem *OR-Wert von* 0.63 einen besonders stark negativen Faktor auf die Wahrscheinlichkeit der Profil-1-Zugehörigkeit, während die Befriedigung einen positiven Regressionseffekt aufweist (beide $p < .001$). In Modell 4 sind alle Prädiktorvariablen signifikant, wobei sich die Odds Ratio durch die starken Effekte der psychologischen Grundbedürfnisse verkleinern: So beträgt die OR für den selbstgesteuerten Stil in Modell 4 etwa nur noch 1.07.

Der ICC, der die Nestung auf Schulebene mitberücksichtigt, zeigte für Modell 3.2 die höchste Ausprägung ($ICC = .25$). Dieser Wert nimmt in Modell 4 wieder ab, bei dem mit .20 der geringste ICC erzielt wurde.

Die Regressionsanalysen für Profil 3 – »hoch demotiviert« weisen im Vergleich wenige signifikante Prädiktoren auf. Die Berufserfahrung unter acht Dienstjahren ist für Profil 3 mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit assoziiert, dem »hoch demotivierten« Profil zuzugehören ($OR\ 0.55; CI\ 0.34-0.91; p < .05$), auch wenn dieser signifikante Regressionseffekt nur in Modell 1 aufscheint. Modell 2, das projektbezogene Faktoren berücksichtigt, zeigt auf, dass das Unterrichten eines Faches, das von der BIST-Ü erfasst wird (Deutsch, Englisch und/oder Mathematik), mit einer signifikanten und hohen Wahrscheinlichkeit für die Zugehörigkeit zu Motivationsprofil 3 einhergeht ($OR\ 2.18; CI\ 1.05-4.55; p < .05$). Dieser Regressionseffekt besteht auch in den weiteren Modellen, bei denen ein OR zwischen 2.58 und 2.22 (immer $p < .05$) nachgewiesen wurde. Für Profil 3 werden keine signifikanten Assoziationen mit den Leadershipstilen gefunden; eine statistische Tendenz ist lediglich für den selbstgesteuerten Stil zu beobachten, der für das Profil 3 moderat präventiv wirken könnte ($OR\ 0.84; CI\ 0.69-1.03; p = .09$). Unter Einbeziehung der psychologischen Grundbedürfnisse wird für die Frustration des Bedürfnisses nach Autonomie ein positiver Regressionseffekt beobachtet ($OR\ 1.48; CI\ 1.24-1.77; p < .001$). Im letzten Modell

werden 25.4 % der Varianz aufgeklärt, wodurch die logistische Regression für das Profil 3 weniger signifikante Prädiktoren und Effekte erzielen konnte. Auch der ICC mit der relativen Höchstausprägung von .17 bei den Modellen 2 bis 3.2 fällt gegenüber der Analyse für das Profil 1 geringer aus.

Tabelle 2: Ergebnisse der logistischen Regressionen und des hierarchischen Modellvergleichs für die Bestimmung der Profile 1 – »hoch autonom motiviert« und 3 – »hoch demotiviert«.

P1 – »hoch autonom motiviert«	Model 0			Model 1			Model 2			Model 3.1			Model 3.2			Model 4		
	OR	CI	p	OR	CI	p	OR	CI	p	OR	CI	p	OR	CI	p	OR	CI	p
Predictors	0.51	0.40–0.65	<0.001	0.38	0.20–0.73	0.004	0.13	0.05–0.32	<0.001	0.09	0.02–0.50	0.006	0.09	0.02–0.45	0.003	0.20	0.20–0.21	<0.001
<i>Individuelle Faktoren</i>																		
Geschlecht (weiblich)	1.56			1.56	1.00–2.46	0.052	1.78	1.07–2.97	0.026	1.62	0.96–2.72	0.071	1.63	0.97–2.75	0.067	1.48	1.47–1.48	<0.001
BIST-Ü-Fach	0.91			0.91	0.58–1.41	0.658	0.86	0.52–1.42	0.546	0.86	0.52–1.45	0.581	0.87	0.51–1.46	0.588	1.00	1.00–1.01	0.007
Berufserf. unter 8 J.	1.23			1.23	0.83–1.82	0.307	1.52	0.97–2.37	0.065	1.67	1.06–2.63	0.029	1.66	1.05–2.64	0.030	1.45	1.44–1.45	<0.001
Berufserf. über 23 J.	0.80			0.80	0.54–1.20	0.288	0.80	0.51–1.26	0.340	0.81	0.51–1.29	0.367	0.83	0.52–1.33	0.436	0.67	0.67–0.67	<0.001
<i>Projektbezogene Fakt.</i>																		
Mitglied Steuergruppe				1.24	0.85–1.81	0.263	1.20	0.81–1.76	0.365	1.18	0.80–1.75	0.413	1.20	0.80–1.75	0.413	1.20	1.20–1.20	<0.001
hohe Involvement SL				2.74	1.53–4.91	0.001	1.85	0.99–3.45	0.054	1.54	0.81–2.95	0.190	1.58	0.81–2.95	0.190	1.58	1.57–1.58	<0.001
<i>Leadership Stile</i>																		
I																		
passiv-verneinend				0.82	0.65–1.03	0.093	0.82	0.65–1.03	0.093	0.91	0.91–0.91	<0.001	0.91	0.91–0.91	<0.001	0.91	0.91–0.91	<0.001

visionär-begeis-
ternd

Leadership Stile
II

	1.22	0.99– 1.51	0.060	1.05	1.05– 1.06	<0.001
zielfixiert- kontrollierend	0.82	0.69– 0.98	0.032	0.99	0.99– 0.99	<0.001
selbstgesteuert	1.31	1.08– 1.58	0.005	1.07	1.07– 1.08	<0.001

*Psych. Grundbe-
dürfnis*

Frustration BPN Aut.	0.63	0.63– 0.63	<0.001
Befriedigung BPN Aut.	1.24	1.24– 1.25	<0.001

Random Effects

σ^2	3.29	3.29	3.29	3.29	3.29	3.29
τ_{00}	0.91 SSO	0.96 SSO	0.91 SSO	0.95 SSO	1.07 SSO	0.81 SSO
ICC	0.220	0.230	0.220	0.220	0.250	0.200
Margi- nal R^2 /	0.000 / 0.217	0.013 / 0.236	0.061 / 0.265	0.099 / 0.300	0.116 / 0.333	0.224 / 0.377

P3 – »hoch demotiviert«	Model 0	Model 1			Model 2			Model 3.1			Model 3.2			Model 4		
		OR	CI	p	OR	CI	p	OR	CI	p	OR	CI	p	OR	CI	p
Predictors (Intercept)	0.18	0.18– 0.18	0.18	<0.001	0.16	0.08– 0.35	<0.001	0.19	0.07– 0.58	0.003	0.35	0.06– 2.07	0.082	0.11	0.01– 1.24	0.075

Frustration BPN Aut.	1.48	1.24 – 1.77	<0.001
Befriedigung BPN Aut.	0.84	0.68 – 1.04	0.108
Random Effects			
σ^2	3.29	3.29	3.29
τ_{00}	0.42 sso	0.67 sso	0.37 sso
ICC	0.11	0.17	0.10
Margi- nal R^2 /	0.000 / 0.113	0.066 / 0.224	0.169 / 0.254
Condi- tional R^2	0.038 / 0.173	0.081 / 0.238	0.066 / 0.224

Abkürzungen: BIST-Ü-Fach – Lehrperson unterrichtet ein Fach, das von standardisierten Lernstanderhebungen (Bildungsstandards-Überprüfung) erfasst wird; SL – Schulleitung; BPN – Psychologische Grundbedürfnisse (Basic Psychological Needs).

4. Diskussion und Implikationen für die Schulentwicklungspraxis

Die latente Profilanalyse konnte für das Sample von Lehrpersonen, die an verpflichtenden SE zur Sicherstellung von Grundkompetenzen teilgenommen haben, drei motivationale Profile darstellen, die in den dargestellten Ausprägungen anderen SDT-basierten Studien mit LPA-Ansätzen ähnlich sind (Howard et al., 2016): Fast die Hälfte der Stichprobe war Profil 2 zuzuordnen, das als Mischprofil durchschnittliche Ausprägungen aller Regulationsstile vereint und die höchste Mittelwertausprägung für die externe Regulation aufweist. Dieses Ergebnis macht deutlich, dass im Kontext der verpflichtenden Schulentwicklung kontrollierte Motivationsregulationsformen vorherrschen. Ein signifikant geringerer Teil der Lehrpersonen konnte dem dritten Profil »hoch demotiviert« zugeordnet werden. Mit einem vergleichbaren Anteil, nämlich 16 %, werden im Klassiker der Organisations- und Innovationsforschung »Diffusion of Innovations« (Rogers, 2003, S. 281) die sogenannten Nachzügler (im Original: »lag-gards«) beziffert, die gegenüber Neuerungen prinzipiell misstrauisch stehen und aktiven oder passiven Widerstand gegen Veränderungsprozesse leisten. Diagonal entgegengesetzt steht Profil 1, bei dem die Lehrpersonen intrinsisch und identifiziert, also »hoch autonom motiviert«, und mit hohem Commitment am Schulentwicklungsvorhaben mitwirken.

Für die zwei kontrastierenden Profile »hoch autonom motiviert« und »hoch demotiviert« wurden in einem zweiten Schritt mittels einer hierarchischen Regression Prädiktoren identifiziert: Einmal mehr erweist sich die Qualität des Schulleitungshandelns als einflussreich für eine günstige Motivation von Lehrpersonen. Verfügen Schulführungskräfte über ein »Interesse mit Fingerspitzengefühl« für Schulentwicklungsprozesse, das ja insbesondere bei der Fähigkeit zu selbstgesteuertem Führungshandeln per definitionem gegeben sein muss, schaffen sie es, den Lehrpersonen jene Rahmenbedingungen zu geben, die Letztere brauchen, um sich in ihrer schul- und unterrichtsbezogenen Tätigkeit als autonom zu erleben (Hofmann & Carmignola, 2021). Für die Aus- und Fortbildung von Schulführungskräften bedeutet das, dass der Fokus neben den wichtigen administrativen Kompetenzen die Schulführung betreffend auf die Entwicklung des selbstgesteuerten Führungsstils gerichtet werden soll, bei dem durch das in der PSI-Theorie zugrundeliegende Konzept der emotionalen Dialektik (Kuhl, 2001, S. 241) ein prozessorientierter und konstruktiver Umgang mit negativen Rückmeldungen angestrebt wird.

Es ist nicht überraschend, dass sich externe Kontrolle wie BIST-Überprüfungen bei Lehrpersonen als demotivierender Faktor erweist. Untersuchungen zum Umgang mit BIST-Ü-Ergebnissen haben für diesen Fall gezeigt, dass Erklärungen für negative Ergebnisse in äußeren Faktoren (Herkunft der Schüler*innen, Verfahren der Überprüfung etc.) gesucht werden, auch um den Selbstwert als

Lehrperson zu schützen (Gysel et al., 2020). Im Hinblick auf die Konzeption von Lehrer*innenbildung ist es daher von Bedeutung, nicht nur auf den Mehrwert von standardisierten Erhebungsinstrumenten und datengestützter Schulentwicklung einzugehen, sondern auch dieser sehr paradoxen Haltung zur Aktivität des Prüfens und des Zusammenhangs mit dem Selbstwerterleben von Lehrpersonen mehr Raum in der professionellen Reflexion zu geben.

Limitationen – Für diesen Beitrag wurde der Ansatz der *Latenten Profilanalyse* (LPA) mit einer Hierarchischen Regressionsanalyse verbunden, um Prädiktoren für Profilverzweigungen zu bestimmen. Während der Mehrwert der LPA insbesondere bei der Entdeckung und Beschreibung von Mischprofilen verortet wird (Howard et al., 2016), wurde aufgrund der Verbindung der Analysestrategien auf die Betrachtung der kontrastierenden Profile gesetzt. Daher sei als Limitation darauf hingewiesen, dass der aufgezeigte Erklärungswert der Prädiktorvariablen durch die Fokussierung auf Extremgruppen und die Methodenverbindung positiv verzerrt wird. Des Weiteren können aufgrund des Querschnittsdesigns keine kausalen Annahmen abgeleitet werden: trotz der multivariaten Auswertung sind konfundierende Effekte nicht auszuschließen.

Literatur

- Akogul, S. & Erisoglu, M. (2017). An approach for determining the number of clusters in a model-based cluster analysis. *Entropy*, 19(9), 452. <https://doi.org/10.3390/e19090452>
- Andreitz, I. (2018). Motivation und Lehrer/innen/fortbildung. In D. Martinek, F. Hofmann & F. H. Müller (Hrsg.), *Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung: Band 3. Motivierte Lehrperson werden und bleiben: Analysen aus der Perspektive der Theorien der Persönlichkeits-System-Interaktionen und der Selbstbestimmung* (S. 123–156). Waxmann.
- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1995). Theory of transformational leadership redux. *The Leadership Quarterly*, 6(4), 463–478. [https://doi.org/10.1016/1048-9843\(95\)90021-7](https://doi.org/10.1016/1048-9843(95)90021-7)
- Berkemeyer, N., Feldhoff, T. & Brüsemeister, T. (2008). Schulische Steuergruppen — ein intermediärer Akteur zur Bearbeitung des Organisationsdefizits der Schule? In R. Langer (Hrsg.), *Warum tun die das?* (S. 149–172). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91024-6_8
- Bohl, T. (2009). Theorien und Konzepte der Schulentwicklung. In S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Schule: Theorie – Organisation – Entwicklung* (S. 553–559). Klinkhardt.
- Brüsemeister, T. (2020). *Soziologie in pädagogischen Kontexten*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04305-6>
- Chen, C., Zhang, J. & Gul Gilal, F. (2019). Composition of motivation profiles at work using latent analysis: theory and evidence. *Psychology Research and Behavior Management*, 12, 811–824. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S210830>

- Collie, R. J. (2023). Teacher well-being and turnover intentions: Investigating the roles of job resources and job demands. *The British Journal of Educational Psychology*, 93(3), 712–726. <https://doi.org/10.1111/bjep.12587>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(1), 14–23. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14>
- De Guzman, M. (2024). Leadership competence, teacher collaboration, and parental engagement in public basic educational institutions: Basis for school improvement plan. *IJRP*, 149(1). <https://doi.org/10.47119/ijrp1001491520246467>
- Drossel, K., Eickelmann, B., van Ophuysen, S. & Bos, W. (2019). Why teachers cooperate: an expectancy-value model of teacher cooperation. *European Journal of Psychology of Education*, 34(1), 187–208. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0368-y>
- Fernet, C., Senécal, C., Guay, F., Marsh, H. & Dowson, M. (2008). The work tasks motivation scale for teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment*, 16(2), 256–279. <https://doi.org/10.1177/1069072707305764>
- Gysel, J. M., Hofmann, F., Eisner, J. & Prlic, S. (2020). Persönlichkeitsrelevante Faktoren von Lehrpersonen als Voraussetzung für gelingende Feedbackverwertung. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner & C. Wiesner (Hrsg.), *Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung: Band 7. Bildungsstandards: Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (S. 297–316). Waxmann.
- Hallinger, P. & Wang, W.-C. (2015). *Assessing instructional leadership with the Principal Instructional Management Rating Scale*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-15533-3>
- Harris, A., Jones, M. & Crick, T. (2020). Curriculum leadership: a critical contributor to school and system improvement. *School Leadership & Management*, 40(1), 1–4. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1704470>
- Heissel, A., Pietrek, A., Flunger, B., Fydrich, T., Rapp, M. A., Heinzl, S. & Vansteenkiste, M. (2018). The validation of the German Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale in the context of mental health. *European Journal of Health Psychology*, 25(4), 119–132. <https://doi.org/10.1027/2512-8442/a000017>
- Hofmann, F. & Carmignola, M. (2019). Projekt »Grundkompetenzen absichern«: Erste Ergebnisse der Begleitevaluation. *Schulverwaltung*, 7(6), 165–169.
- Hofmann, F. & Carmignola, M. (2021). Leadershipstile im Kontext von Schulentwicklungsprozessen Entwicklung und Validierung eines Inventarmoduls unter Kombination einer domänenspezifischen mit einer funktionsanalytischen Perspektive. *Leadership, Education, Personality: An Interdisciplinary Journal*, 3(2), 61–77. <https://doi.org/10.1365/s42681-021-00022-9>
- Holmes, K., Clement, J. & Albright, J. (2013). The complex task of leading educational change in schools. *School Leadership & Management*, 33(3), 270–283. <https://doi.org/10.1080/13632434.2013.800477>
- Howard J. L., Gagné M., Morin A. J. S., Van den Broeck A. (2016). Motivation profiles at work: A self-determination theory approach. *Journal of Vocational Behavior*, 95–96, 74–89. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.07.004>

- Jansen in de Wal, J., Brok, P. J. den, Hooijer, J. G., Martens, R. L. & van den Beemt, A. (2014). Teachers' engagement in professional learning: Exploring motivational profiles. *Learning and Individual Differences*, 36, 27–36. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.08.001>
- Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit: Interaktionen psychischer Systeme*. Hogrefe.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996–2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177–199. <https://doi.org/10.1080/15700760500244769>
- Lukacs, K. (2012). Exploring »The Ripple in the Pond«- A correlational study of the relationships between demographic variables and the Teacher Change Agent Scale. *Current Issues in Education*, 15(2). <https://cie.asu.edu/ojs/index.php/cie-atasu/article/view/956>
- Mynarek, F., Steckel, J., Grandpierre, A. & Häring, K. (2021). Das Zusammenspiel individuellen und organisationalen Lernens – Ein Review der neueren Literatur. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, 75(4), 438–454. <https://doi.org/10.1007/s41449-021-00281-8>
- Peugh, J. & Fan, X. (2013). Modeling unobserved heterogeneity using latent Pprofile Aanalysis: A Monte Carlo simulation. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 20(4), 616–639. <https://doi.org/10.1080/10705511.2013.824780>
- Pinheiro, J., Bates, D., DebRoy, S. & Sarkar, D. (2019). *nlme: Linear and Nonlinear Mixed Effects Models: R package version 3.1-143*. <https://CRAN.R-project.org/package=nlme>
- R Core Team. (2021). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. <https://www.R-project.org/>
- Revelle, W. & Zinbarg, R. E. (2009). Coefficients Alpha, Beta, Omega, and the glb. *Psychometrika*, 74(1), 145–154. <https://doi.org/10.1007/s11336-008-9102-z>
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations* (5. Aufl.). Free Press.
- Rosenberg, J., Beymer, P., Anderson, D., van Lissa, C. & Schmidt, J. (2018). tidyLPA: An R package to easily carry out Latent Profile Analysis (LPA) using open-source or commercial software. *Journal of Open Source Software*, 3(30), 978. <https://doi.org/10.21105/joss.00978>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Sobanski, F. (2019). Warum »Grundkompetenzen absichern«? Hintergründe und Intentionen von GruKo. *Schulverwaltung*, 7(6), 162–165.
- Spurk, D., Hirschi, A., Wang, M., Valero, D. & Kauffeld, S. (2020). Latent profile analysis: A review and »how to« guide of its application within vocational behavior research. *Journal of Vocational Behavior*, 120, 103445. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103445>
- Triviño-Amigo, N., Barrios-Fernandez, S., Mañanas-Iglesias, C., Carlos-Vivas, J., Mendoza-Muñoz, M., Adsuar, J. C., Acevedo-Duque, Á. & Rojo-Ramos, J. (2022). Spanish teachers' perceptions of their preparation for inclusive education: The relationship between age and years of teaching experience. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 19(9). <https://doi.org/10.3390/ijerph19095750>

- Tůmová, A. (2012). Effects of age and length of professional experience on teachers' attitudes to curricular reform. *Central European Journal of Public Policy*, 6, 84–99.
- Wegge, J., Jungbauer, K.-L. & Shemla, M. (2019). When inspiration does not fit the bill: Charismatic leadership reduces performance in a team crisis for followers high in self-direction. *Journal of Management & Organization*, 1–18. <https://doi.org/10.1017/jmo.2019.64>
- Yukl, G. (1999). An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. *The Leadership Quarterly*, 10(2), 285–305. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(99\)00013-2](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(99)00013-2)

Autor*inneninformationen

Matteo Carmignola, Dr. phil. MBA, Vizerektor für Lehre an der Pädagogischen Hochschule Salzburg. Forschungsschwerpunkte: Motivation von Schüler*innen, Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen, Implementation von Schulentwicklungsprojekten und Leadership von Schulführungskräften.

Daniela Martinek, Assoz. Prof. Priv.-Doz. Mag.a Dr.in, Bildungswissenschaftlerin, Rektorin der Pädagogischen Hochschule Salzburg. Forschungsschwerpunkte: Selbstbestimmte Lehr- und Lernprozesse, Motivation im Bildungsbereich, Weiterentwicklung förderlicher Schul- und Lernkultur.

Franz Hofmann, Ao.Prof. Dr., außerordentlicher Universitätsprofessor am Fachbereich Erziehungswissenschaft. Forschungsschwerpunkte: Schulführungskompetenzen; Schulentwicklungsberatung; Förderung von Selbststeuerungskompetenzen bei pädagogisch Tätigen; Pädagogik und Spiritualität (Forschungsschwerpunkt).

Protektive Faktoren gegen Arbeitsdruck bei Lehrpersonen

Die Rolle affektiver, dyadischer Schulleiter*innen-Lehrer*innen-Beziehungen*

Mathias Dehne & Alexander Gröschner

Abstract

Der Lehrpersonenberuf ist von einer hohen Komplexität und anhaltenden Herausforderungen gekennzeichnet. Dies kann Auswirkungen auf das Wohlbefinden von Lehrpersonen haben. Zahlreiche Forschungsarbeiten basieren hierzu auf der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 2000). Aus dieser Schwerpunktsetzung heraus resultieren Desiderata und die Vernachlässigung vorhandener, bislang wenig berücksichtigter, theoretischer und empirischer Zugänge. In diesem Spannungsverhältnis beschäftigt sich der vorliegende Beitrag mit der Rolle affektiver, dyadischer Beziehungen zwischen Schulleiter*innen und Lehrpersonen. Anhand eines relationalen Modells zum Wohlbefinden von Lehrpersonen, das bindungstheoretische wie auch selbstbestimmungstheoretische Positionen berücksichtigt, wird postuliert, dass affektive, dyadische Schulleiter*innen-Lehrer*innen-Beziehungen über den Grad an Nähe und Konflikten eine Vermittlerrolle zwischen Stressoren wie Arbeitsdruck und Lehrpersonen-Burnout einnehmen. Diese Annahme wurde anhand einer Stichprobe von $N = 219$ Lehrpersonen der Primar- und Sekundarstufe erstmalig im deutschsprachigen Raum überprüft. Die Ergebnisse zeigen zum Teil Unterschiede zur bisherigen Forschung, allerdings treten bereits bekannte mediierte Zusammenhänge für Facetten des Lehrpersonen-Burnouts auf. So wurden Zusammenhänge zwischen Arbeitsdruck und emotionaler Erschöpfung (durch Konflikt) und persönliche Leistungsfähigkeit (durch Nähe) mediiert. Der Beitrag leitet daraus Empfehlungen für die künftige Forschung sowie berufspraktische Implikationen für Lehrpersonen wie auch (die Qualifizierung von) Schulleiter*innen ab.

1. Einleitung

Der Lehrpersonenberuf ist durch eine hohe Komplexität und eine Vielzahl an Beanspruchungsfaktoren und Belastungen gekennzeichnet. In Anbetracht die-

* Die Autoren danken Lucas Friedrich für seine Unterstützung bei der Datenerhebung und Datenauswertung.

ser Komplexität beruflicher Anforderungen ist es relevant, Faktoren im schulischen Umfeld zu untersuchen, die verhindern können, dass Lehrpersonen unter Arbeitsdruck und damit verbundenen Burnout-Beschwerden – einer negativen Facette des Lehrpersonen-Wohlbefindens – leiden (Bakker & Oerlemans, 2012). Die Rolle des Schulleitungshandelns als protektiver Faktor gegen erhöhten Arbeitsdruck und dessen Korrelate wie Lehrpersonen-Burnout ist in den vergangenen Jahrzehnten aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven in den Blick genommen worden. Dominierend sind dabei Ansätze auf Basis der Selbstbestimmungstheorie, einer Metatheorie der Persönlichkeit, der Motivation und des Wohlbefindens (Deci & Ryan, 2000). In diesen Studien wird sich primär auf Führungsstile bezogen, mit denen Verhaltensweisen beschrieben werden, die *Gruppen* von Lehrpersonen (d. h. gegenüber dem gesamten Kollegium innerhalb der Schule) mobilisieren und motivieren, ihre Fähigkeiten und Ressourcen zu nutzen (Eyal & Roth, 2011). Hierbei wurde konsistent festgestellt, dass ein autonomieförderlicher Führungsstil positiv mit der Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit korreliert, was wiederum mit einem gesteigerten Wohlbefinden, Arbeitsengagement sowie verringertem Burnout einhergeht (z. B. Klassen et al., 2012). Gleichzeitig wurden in jüngerer Vergangenheit auch die Desiderata solcher Ansätze auf Basis der Selbstbestimmungstheorie benannt. So werden Beziehungen in diesem Zusammenhang vor allem als professionelle Beziehungen konzeptualisiert, nicht aber als affektive Bindungen auf *dyadischer Ebene*, das heißt in 1:1-Beziehungen (Zee et al., 2023). Unter Berücksichtigung von Bindungs- und Selbstbestimmungstheorie und deren wechselseitiger Bezüge geht der vorliegende Beitrag der Frage nach, inwieweit affektive Beziehungen zwischen Schulleiter*innen und Lehrpersonen einen protektiven Faktor gegen erhöhten Arbeitsdruck bei Lehrpersonen darstellen können.

2. Theoretische Grundlagen

2.1 Bindungstheorie

Während die Bindungstheorie in ihren Ursprüngen vor allem auf den frühkindlichen Bereich und Bindungen zu primären Bezugspersonen (zumeist den Eltern) fokussiert war (Bowlby, 1982), wurde sie in den 1990er Jahren auf affektive, dyadische Beziehungen am Arbeitsplatz erweitert (Yip et al., 2018). Gemäß der Bindungstheorie steuert ein angeborenes Verhaltenssystem das Bindungsverhalten von Menschen, das heißt die Wahl, Aktivierung und Beendigung von Verhaltensweisen, die Schutz und Unterstützung durch erfahrenere Personen suchen (Mikulincer & Shaver, 2009). Für Lehrpersonen können Schulleiter*innen als

erfahrene Personen fungieren und dazu beitragen, sie vor den negativen Auswirkungen von Stress (z. B. Burnout) zu schützen.

Im Bereich der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung erfährt die Theorie vor allem Berücksichtigung für die Diagnostik von Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehungen (siehe Pianta et al., 2003). Anders als bei der Selbstbestimmungstheorie postuliert die Bindungstheorie, dass sich Beziehungen als emotionale Bindungen auf dyadischer Ebene charakterisieren lassen und sowohl durch positive als auch negative Facetten gekennzeichnet sind. In diesem Zusammenhang konnten faktorenanalytisch drei Dimensionen der affektiven Beziehungsqualität abgeleitet werden, wovon sich bislang zwei Dimensionen – das Maß an Nähe und Konflikten – auch im Kontext affektiver, dyadischer Schulleiter*innen-Lehrer*innen-Beziehungen identifizieren ließen (Zee et al., 2023). Zentral für diese Dimensionen affektiver Beziehungsqualität sind internalisierte Erfahrungen aus gemeinsamen Interaktionen wie Gesprächen oder kollegialen Beratungen (Spilt et al., 2011). Eine nahe Schulleiter*innen-Lehrer*innen-Beziehung ist durch Positivität, Wärme, offene Kommunikation und Selbstoffenbarung gekennzeichnet (Zee et al., 2023). Im Gegensatz dazu spiegelt eine konfliktreiche Schulleiter*innen-Lehrer*innen-Beziehung Negativität, gegenseitiges Misstrauen, unterdrückten Ärger und Gefühle der emotionalen Erschöpfung wider.

2.2 Eine relationale Perspektive auf Lehrpersonen-Burnout

Burnout bei Lehrpersonen beschreibt eine kumulative Reaktion auf chronische Stressoren wie Arbeitsdruck im Schulalltag (Maslach & Leiter, 1999). Das Phänomen ist dabei durch eine Kettenreaktion gekennzeichnet. Demnach geht das fortwährende Ausgesetztsein gegenüber den Stressoren 1) mit einem Zur-Neige-Gehen emotionaler Reserven, 2) einer emotionalen und kognitiven Distanzierung gegenüber den Schüler*innen und 3) einer verringerten Selbsteinschätzung der Kompetenz einher. Hiermit zusammenhängend werden in der Literatur die Dimensionen *emotionale Erschöpfung*, *Depersonalisation* und *persönliche Leistungsfähigkeit* beschrieben (van Horn & Schaufeli, 1998). Nach Skaalvik und Skaalvik (2017) stellen das Schüler*innenfehlverhalten, der Arbeitsdruck von Lehrpersonen, eine niedrige Schüler*innenmotivation und die Passung persönlicher und schulischer Werte potentielle Stressoren dar, die zur Entstehung von Lehrpersonen-Burnout beitragen. Dabei hängt der Arbeitsdruck stark positiv mit Gefühlen emotionaler Erschöpfung und das Schüler*innenfehlverhalten stark positiv mit Depersonalisation zusammen. Arbeitsdruck kann dabei als relativ gleichbleibende Einflussgröße (d. h. als Gegebenheit) für Lehrpersonen betrachtet werden, da nur langfristig angelegte schulsystemische Anstrengungen zu Veränderungen führen (Hakanen et al., 2006).

Im *relationalen Modell des Lehrpersonen-Wohlbefindens* (Spilt et al., 2011) werden Stressoren, affektive Beziehungen und Burnout zusammengeführt. Es wird postuliert, dass sich chronische Stressoren wie erhöhter Arbeitsdruck oder Schüler*innenfehlverhalten negativ auf Emotionen bei Lehrpersonen auswirken. Überdies wird angenommen, dass diese Stressoren einen negativen Zusammenhang mit der Beziehungsqualität aufweisen. Hierbei zeigt sich die Nähe zur Selbstbestimmungstheorie bzw. einer ihrer Minitheorien, der Minitheorie der Beziehungsmotivation, auf. Die Minitheorie der Beziehungsmotivation konzentriert sich auf das psychologische Grundbedürfnis nach sozialer Eingebundenheit, dem Wunsch, positive zwischenmenschliche Beziehungen aufzubauen und zu erhalten (Baumeister & Leary, 1995). Es wird postuliert, dass das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit ein entscheidendes Element für hochwertige Beziehungen und Wohlbefinden ist (Ryan & Deci, 2019). Darüber hinaus legt die Theorie nahe, dass die Erfüllung des Grundbedürfnisses nach Autonomie – also nach selbstbestimmten und authentischen Handlungen – für qualitativ hochwertige Beziehungen ebenso wichtig ist. Anhand von Baumeister und Leary (1995) argumentieren Spilt et al. (2011), dass eine durch Konflikte geprägte Beziehung dem Grundbedürfnis zur Bildung und Aufrechterhaltung positiver affektiver Beziehungen zuwiderläuft und mit negativen Emotionen korreliert.

Analog zur Argumentation hinsichtlich Burnout ist es das fortwährende Erleben von negativen Emotionen, das mit einem verringerten Wohlbefinden, also Burnout-Beschwerden, korrespondiert (siehe Abbildung 1). Nach Spilt et al. (2011) nehmen affektive, dyadische Beziehungen dabei die Rolle von Moderatoren oder Mediatoren ein. Die Arbeitsbedingungen und so auch ein hoher Arbeitsdruck von Lehrpersonen werden nie als »neutral« wahrgenommen, sondern sind abhängig von gemeinsamen Sinnzuschreibungen (Ballet & Kelchtermans, 2009). Daher ist es wichtig, dass Schulleiter*innen Lehrpersonen emotionale Reaktionen auf Stressoren wie Arbeitsdruck vorleben, um die Interpretation und Sinngebung zu lenken (Elfenbein, 2016). Hieraus ergibt sich eine Erklärung für die vermutete Mediatorrolle im Kontext des Schulleitungshandelns, da Lehrpersonen erwarten, dass sie Schulleiter*innen bei externalen Stressoren unterstützen.

In empirischen Studien wurde dieses Modell bislang hauptsächlich in Hinblick auf affektive Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehungen untersucht. So haben Aldrup et al. (2018) zwar keine medierten Zusammenhänge zwischen dem Fehlverhalten (z. B. Unterrichtstörungen) von Schüler*innen und emotionaler Erschöpfung als Facette des Burnouts bei Lehrpersonen durch positive Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehungen festgestellt. Jedoch fand sich ein Mediatoreffekt für den Zusammenhang zwischen Schüler*innenfehlverhalten und beruflichem Enthusiasmus. Interessanterweise stellten Dehne et al. (2025) kürzlich in zwei Studien mit niederländischen Lehrpersonen der Primar- und Sekundarstufe fest, dass das Maß an Nähe und Konflikten den Zusammenhang zwischen

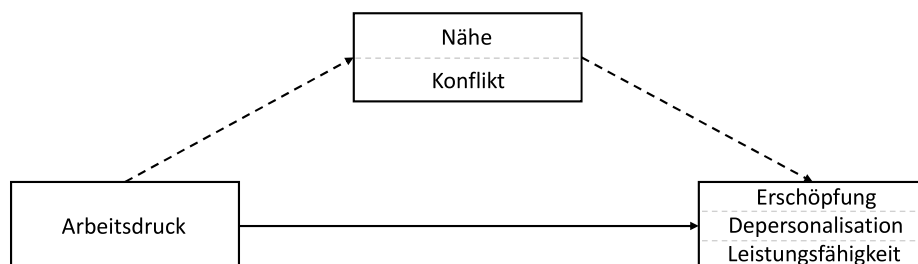


Abbildung 1: Angepasstes Modell des Lehrpersonen-Wohlbefindens

Anmerkungen. Aus Spilt et al. (2011) abgeleitet. Die gestrichelten Linien zeigen die angenommene Mediation.

Arbeitsdruck und Facetten des Lehrpersonen-Burnouts mediiert, nicht aber moderiert. Die Ergebnisse waren dabei relativ konsistent zwischen beiden Schulformen. Vor diesem Hintergrund adressieren wir in diesem Beitrag die medierende Rolle der zwei Dimensionen affektiver Schulleiter*innen-Lehrer*innen-Beziehungen.

3. Die vorliegende Studie

Im vorliegenden Beitrag wird erstmalig anhand einer deutschsprachigen Stichprobe der Frage nachgegangen, inwiefern affektive, dyadische Schulleiter*innen-Lehrer*innen-Beziehungen einen protektiven Faktor gegen Arbeitsdruck bei Lehrpersonen darstellen. Dabei wird angenommen, dass sie einen zugrundeliegenden Mechanismus in Form einer Vermittlerrolle darstellen. Hierüber werden Implikationen auf theoretischer und berufspraktischer Ebene für das Lehrpersonen- und Schulleitungshandeln geliefert.

4. Methodik

4.1 Stichprobe und Ablauf

Für den vorliegenden Beitrag wurden 219 Lehrpersonen (M Alter = 43.59, SD = 11.33; 65.4 % weiblich, 34.6 % männlich) der Primar- und Sekundarstufe mittels Onlinefragebogen in zwei deutschen Bundesländern (Sachsen und Thüringen) von Frühjahr bis Sommer 2023 befragt. Die Kultusministerien beider Bundesländer ebenso wie die Schulleitungen hatten zuvor die Studie autorisiert. Die Lehrpersonen wiesen im Schnitt eine Berufserfahrung von 16.35 Jahren auf (SD = 12.42). Eine Mehrheit an Lehrpersonen (88.1 %) unterrichtete an Schulen der Sekundarstufe.

4.2 Erhebungsinstrumente

Neben soziodemographischen Angaben wurden die teilnehmenden Lehrpersonen um die Beantwortung von Fragen zu ihrem empfundenen Arbeitsdruck, ihrer Schulleiter*innen-Lehrer*innen-Beziehung und ihrem Burnout-Erleben mittels etablierter Instrumente gebeten.

Der wahrgenommene *Arbeitsdruck* wurde mit einem einzelnen Likert-Item erfasst (»Ich erlebe Arbeitsdruck in einem ...«), dessen Skala von 1 (... sehr geringes Ausmaß) bis 5 (... sehr großes Ausmaß) reichte. Das Item wurde bereits in der Studie von Dehne et al. (2025) eingesetzt. Im Allgemeinen ist es nicht möglich, die Reliabilität von einzelnen Likert-Items zu überprüfen (Allen et al., 2022). Jedoch sprechen analog zu den Richtlinien von Allen et al. einige Aspekte zugunsten der Einzelitems. Insbesondere hinsichtlich der Konstruktvalidität zeigte sich eine ausreichende Variabilität (siehe Tabelle 1). Darüber hinaus wurden hinsichtlich der prädiktiven Validität Korrelationen in ähnlicher Größenordnung wie in früheren Studien gefunden (Skaalvik & Skaalvik, 2017, für emotionale Erschöpfung).

Die Teilnehmenden füllten außerdem die Principal-Teacher Relationship Scale (Zee et al., 2023) über die affektive Qualität ihrer *Beziehung zu dem*der Schulleiter*in* aus. Das Instrument besteht aus den zwei Subskalen Nähe bzw. Konflikt. *Nähe* (5 Items) misst den Grad der Wärme, Zuneigung und emotionalen Sicherheit zwischen der Lehrperson und dem*der Schulleiter*in, wie z. B. »Ich habe eine herzliche, warme Beziehung mit meinem*meiner Schulleiter*in«. *Konflikt* (5 Items) bezieht sich auf den Grad der Uneinigkeit, Negativität und Unvorhersehbarkeit in der Beziehung zwischen Schulleiter*in und Lehrperson, z. B. »Die Gefühle meines*meiner Schulleiters*Schulleiterin mir gegenüber können unvorhersehbar sein oder sich plötzlich ändern«. Die Lehrpersonen beantworteten jedes Item auf einer 5-stufigen Likert-Skala, die von 1 (trifft überhaupt nicht zu) bis 5 (trifft voll und ganz zu) reichte. Die Reliabilität der Subskalen war sehr gut mit Cronbachs $\alpha = .94$ für Nähe und Cronbachs $\alpha = .89$ für Konflikt.

Zur Erfassung des Burnouts wurde die Utrecht Burnout Skala für Lehrpersonen verwendet (Schaufeli & van Dierendonck, 2000). Dieses Instrument besteht aus 22 Items in den folgenden drei Subskalen: Emotionale Erschöpfung, Depersonalisation und persönliche Leistungsfähigkeit. *Emotionale Erschöpfung* (8 Items) misst das Gefühl der Lehrpersonen, emotional überfordert zu sein und über keine emotionalen Ressourcen zu verfügen (z. B. »Ich glaube, ich bin mit meinem Latein am Ende«). *Depersonalisation* (7 Items) misst die Wahrnehmung der Lehrpersonen von unpersönlichem und unsensiblen Verhalten gegenüber Schüler*innen (z. B. »Ich habe das Gefühl, dass ich einige Schüler*innen zu unpersönlich behandle«). *Persönliche Leistungsfähigkeit* (7 Items) misst das Gefühl der Lehrpersonen, effizient zu sein (z. B. »Ich weiß, wie ich die Probleme meiner Schüler*innen angemessen lösen kann.«). Die Lehrpersonen beantworteten je-

des Item auf einer siebenstufigen Antwortskala, die von 1 (nie) bis 7 (immer) reichte. Auch hier konnten zufriedenstellende Kennwerte für die Reliabilität festgestellt werden: Cronbachs $\alpha = .88$ für emotionale Erschöpfung, Cronbachs $\alpha = .73$ für Depersonalisation und Cronbachs $\alpha = .87$ für persönliche Leistungsfähigkeit.

4.3 Statistische Analysen

Zur Überprüfung indirekter Zusammenhänge wurden latente Strukturgleichungsmodelle verwendet. Diese wurden mithilfe von *Mplus* 8.6 (Muthén & Muthén, 1998–2021) mit dem Maximum Likelihood-Verfahren geschätzt. Zur Überprüfung der statistischen Signifikanz von indirekten Zusammenhängen wurden Bias-korrigierte 95 %-Konfidenzintervalle aus 5.000 Bootstrap-Stichproben berechnet. Zur Behandlung fehlender Werte wurde full information maximum likelihood (FIML) angewendet. Die Häufigkeit fehlender Werte auf den Items ist insgesamt als niedrig einzustufen ($\leq 1.8\%$). Fehlende Werte resultierten auf Grund ausgelassener Items. Der MCAR-Test von Little indizierte, dass fehlende Werte völlig zufällig auftraten ($\chi^2[6] = 6.42, p = .378$). Die Modellanpassungsgüte wurde anhand etablierter Cutoff-Werte für Fit-Indizes beurteilt. So indizieren Werte für den CFI $\geq .90$, RMSEA $\leq .06$ und SRMR $\leq .08$ eine akzeptable Anpassungsgüte (Hu & Bentler, 1999). Als Kovariate wurde die Schulform einbezogen (Hargreaves, 2000). Überdies wurden Korrelationen nullter Ordnung zwischen den abhängigen Variablen und dem Geschlecht sowie der beruflichen Erfahrungen betrachtet, die auf theoretischer wie auch empirischer Ebene als Kovariaten beschrieben werden (Dehne et al., 2025; Maslach et al., 2001; Zee et al., 2023). Mangels relevanter Zusammenhänge wurden diese in den finalen Strukturgleichungsmodellen nicht berücksichtigt.

5. Ergebnisse

In Tabelle 1 sind die deskriptiven Statistiken und Korrelationen nullter Ordnung dargestellt. Die Lehrpersonen schätzten ihren Arbeitsdruck als eher hoch ein. Gleichzeitig war auch die affektive Qualität der Schulleiter*innen-Lehrer*innen-Beziehungen durch ein eher hohes Maß an Nähe gekennzeichnet. Demgegenüber wurde im Mittel ein geringes Maß an Konflikten angegeben. Die Facetten emotionale Erschöpfung und Depersonalisation des Lehrpersonen-Burnouts wurden als eher niedrig, die persönliche Leistungsfähigkeit im Schnitt als eher hoch eingeschätzt.

Hinsichtlich korrelativer Zusammenhänge stand Arbeitsdruck in einem positiven Zusammenhang mit emotionaler Erschöpfung und Depersonalisation. Außerdem war Arbeitsdruck negativ mit Nähe und positiv mit Konflikt asso-

ziiert. Nähe wiederum stand in einem negativen Zusammenhang mit emotionaler Erschöpfung und in einem positiven mit persönlicher Leistungsfähigkeit. Schließlich war das Maß an Konflikten positiv mit emotionaler Erschöpfung korreliert.

Auf Grund des stark negativen Zusammenhangs zwischen Nähe und Konflikt ($r = -.75$) wurden separate Strukturgleichungsmodelle berechnet, um Suppressoreffekte zu vermeiden. Beide Strukturgleichungsmodelle zeigten eine akzeptable Passung auf die Daten: für Nähe $\chi^2[364] = 659.63$, CFI = .91, TLI = .90, RMSEA = .06, 90 % CI [.05, .07], SRMR = .07 sowie für Konflikt $\chi^2[364] = 646.02$, CFI = .90, TLI = .89, RMSEA = .06, 90 % CI [.05, .07], SRMR = .07.

Arbeitsdruck hing mit einem niedrigeren Maß an Nähe zusammen, was wiederum positiv mit der persönlichen Leistungsfähigkeit assoziiert war. Ein medierter Zusammenhang zeigte sich zwischen Arbeitsdruck und persönlicher Leistungsfähigkeit durch Nähe ($\beta_{\text{indirekt}} = -.05$, 95%-KI [-.11, -.02]), wobei zu berücksichtigen ist, dass kein totaler Effekt auftrat ($\beta_{\text{total}} = -.04$, 95%-KI [-.22, .15]). Des Weiteren korrelierte Arbeitsdruck positiv mit dem Maß an Konflikten, was wiederum ebenso positiv mit emotionaler Erschöpfung assoziiert war. Es wurde ein vermittelter Zusammenhang zwischen Arbeitsdruck und emotionaler Erschöpfung durch das Maß an Konflikten festgestellt ($\beta_{\text{indirekt}} = .04$, 95%-KI [.01, .11]).

Tabelle 1: Deskriptive Statistiken und Korrelationen nullter Ordnung

Variable	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. Arbeitsdruck	–						
2. Nähe	-.24***	–					
3. Konflikt	.24***	-.75***	–				
4. Emotionale Erschöpfung	.61***	-.23**	.28***	–			
5. Depersonalisation	.30***	-.05	-.01	.49***	–		
6. Persönliche Leistungsfähigkeit	-.05	.17*	-.10	-.18**	-.22***	–	
7. Primar- vs. Sekundarstufe	.06	.09	-.18**	.00	.18**	-.12	–
M (SD) oder %	3.66 (0.79)	3.66 (0.94)	1.76 (0.84)	2.90 (1.04)	2.02 (0.70)	4.72 (0.96)	88.1 %

Anmerkungen. Listenweiser Fallausschluss wurde zur Behandlung fehlender Werte angewendet ($N = 218$). * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

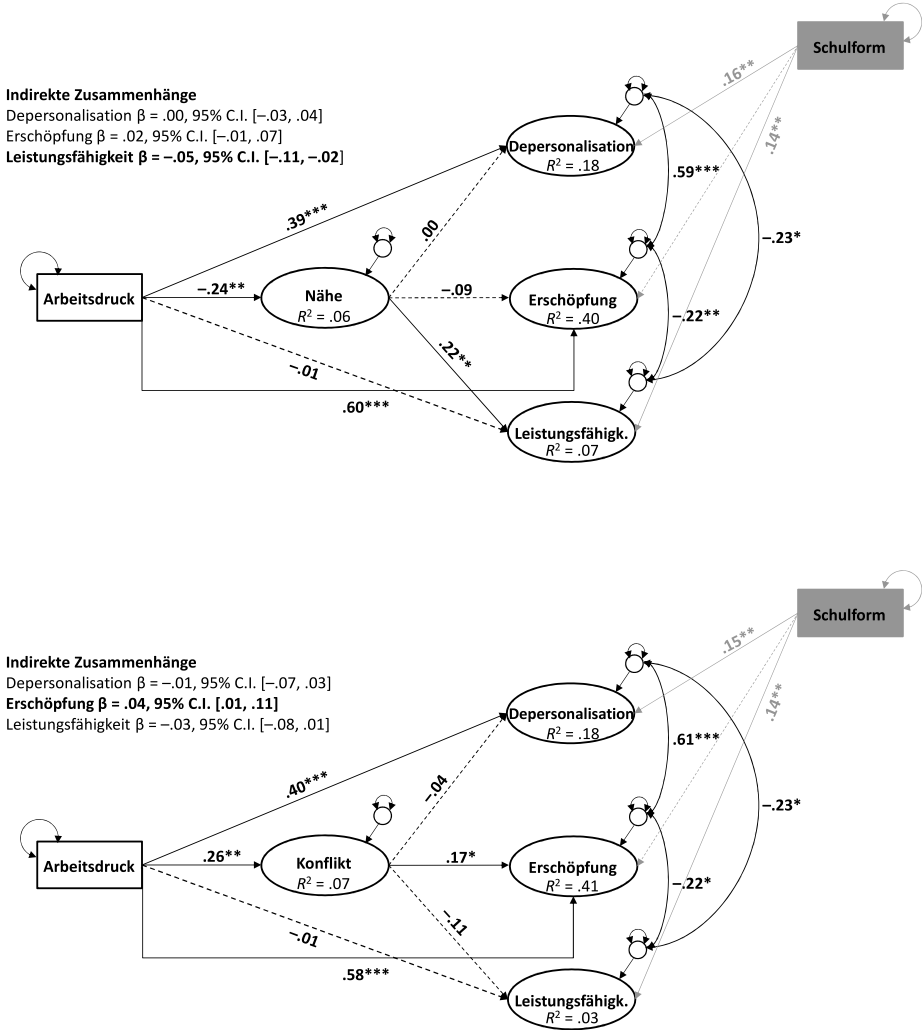


Abbildung 2: Latente Strukturgleichungsmodelle für den Zusammenhang zwischen Arbeitsdruck und Dimensionen des Lehrpersonen-Burnouts.

Anmerkungen. Nicht-signifikante Pfade sind mit gestrichelten Linien dargestellt, wobei nicht-signifikante Koeffizienten für die Kovariate Schulform nicht abgebildet sind. $^*p < .05$, $^{**}p < .01$, $^{***}p < .001$.

6. Diskussion

Im vorliegenden Beitrag wurde die Rolle affektiver, dyadischer Schulleiter*innen-Lehrer*innen-Beziehungen in Form der Beziehungsqualitäten Nähe und Konflikt als protektive Faktoren gegenüber dem wahrgenommenen Arbeitsdruck untersucht. Besondere Berücksichtigung erfuhr dabei Lehrpersonen-Burnout als Korrelat des Arbeitsdrucks. Die Ergebnisse zeigen, dass die affektiven Qualitäten im Angesicht gesteigerter beruflicher Herausforderungen eine Mediatorrolle einnehmen können, um Lehrpersonen vor Burnout als negative Auswirkung von kontinuierlichen Stressoren am Arbeitsplatz zu schützen.

Die Ergebnisse decken sich weitgehend mit der bisherigen Forschung, zeigen aber auch Unterschiede für den deutschsprachigen Raum auf. So ergab diese, dass das Maß an Nähe und Konflikten seitens der Lehrpersonen Zusammenhänge zwischen dem wahrgenommenen Arbeitsdruck und emotionaler Erschöpfung sowie Depersonalisation partiell vermittelt (Dehne et al., 2025). Zudem wurden vollständige (Primarstufe) und partielle Mediationen (Sekundarstufe) durch Nähe für persönliche Leistungsfähigkeit empirisch aufgezeigt. Die vorliegende Studie zeigte wiederum, dass Lehrpersonen, die häufiger Druck durch ihre Arbeit empfinden, wahrscheinlicher auch ein höheres Maß an emotionaler Erschöpfung erfahren durch eine konfliktreichere Schulleiter*innen-Lehrer*innen-Beziehung (partielle Mediation). Bosman et al. (2021) zeigten im Kontext von Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehungen auf, dass eine strukturierte Reflexion über konfliktreiche Beziehungen mit kurzfristigen Veränderungen im Grad der Nähe in der Beziehung korrespondiert. Fokussiert wurde dabei, wie bestimmte Gesprächssituationen mit negativen Emotionen zusammenhängen und zu einer negativen mentalen Repräsentation der affektiven, dyadischen Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung führen. Obschon diese Intervention eine Durchführung beispielsweise durch Schulpsycholog*innen erfordert, können – in anderer Konstellation – Schulleiter*innen, aber auch Lehrpersonen, viel erreichen, indem sie sich darüber bewusst werden, welche Interaktionssituationen mit negativen Emotionen korrespondieren und reflektieren, wie diese überwunden werden können. Hierzu bietet sich auch die kollegiale Beratung an, z. B. im Rahmen systematischer Unterrichtsbeobachtungen (Gröschner, 2021; Tillack et al., 2014). Der Befund über eine partielle Mediation in der vorliegenden Studie deutet auf weitere Mechanismen hin, die den Zusammenhang zwischen Arbeitsdruck und emotionaler Erschöpfung vermitteln. So könnte die Vereinbarkeit zwischen Arbeit und Familie und bei schlechter Vereinbarkeit ein Arbeit-Familie-Konflikt eine Rolle spielen. Zhao et al. (2022) fanden in einer Studie mit Lehrpersonen der Primar- und Sekundarstufe, dass beruflicher Stress über den Arbeit-Familie-Konflikt mit Lehrpersonen-Burnout verbunden war. Dabei war der indirekte Zusammenhang bei Lehrpersonen mit hoher Selbstwirksamkeitserwartung stärker. Bei einer schlechten Vereinbarkeit zwischen Ar-

beit und Familie können Lehrpersonen auf Grund der Erwartungshaltungen an sie einen Konflikt zwischen internen Ressourcen, auftretenden Emotionen und Verhaltensweisen wahrnehmen und haben als Konsequenz von hohem Arbeitsstress ein höheres Risiko, an Burnout zu leiden.

Auch hinsichtlich des Zusammenhangs mit persönlicher Leistungsfähigkeit zeigen die vorliegenden Ergebnisse Übereinstimmungen mit der bisherigen Forschung und unterstreichen die Relevanz der Beziehungsgestaltung von Lehrpersonen zu ihren Schulleiter*innen und umgekehrt. So wurde erneut gezeigt, dass Lehrpersonen, die sich durch ihre Arbeit unter Druck gesetzt fühlten, mit größerer Wahrscheinlichkeit ein geringeres Gefühl der persönlichen Leistungsfähigkeit durch eine weniger enge Schulleiter*innen-Lehrer*innen-Beziehung empfanden. Yao et al. (2020) konstatierten, dass Interaktionen zwischen Schulleiter*innen und Lehrpersonen Emotionen aber auch Informationen zu berufsbezogenen Aufgaben übertragen. So können diese Interaktionen einerseits den Lehrpersonen mehr aufgabenbezogene oder aufgabenerfüllende Informationen liefern. Andererseits können sie dazu beitragen, dass sie Emotionen entwickeln, die der Erledigung ihrer Arbeit förderlich sind. Diese Argumentation korrespondiert mit Ansätzen der Leadership-Forschung in Bezug auf lernzentriertes Leitungshandeln (z. B. Tulowitzki & Pietsch, 2020). Demnach können Schulleiter*innen auch dezidiert darauf achten, ihre 1:1-Interaktionen neben Wärme, Positivität und Offenheit auch auf die Unterrichtsentwicklung (z. B. über Visionen für das Lernen) auszurichten, um über gesteigerte Kompetenzeinschätzungen einerseits das Wohlbefinden, andererseits aber auch die Unterrichtsqualität zu steigern (Gröschner & Gerking, 2024).

Demgegenüber konnten in der vorliegenden Studie keine direkten Zusammenhänge zwischen den Dimensionen affektiver Beziehungsqualität und Depersonalisation festgestellt werden. Des Weiteren hing das Maß an Nähe, anders als in den Vergleichsstudien (Dehne et al., 2025), nur mit der persönlichen Leistungsfähigkeit statistisch signifikant zusammen. Dabei wurde kein signifikanter Zusammenhang zwischen Arbeitsdruck und persönlicher Leistungsfähigkeit (totaler Effekt) ermittelt. Um die Unterschiede in den Ergebnissen nachzuvollziehen, ist es zunächst relevant, die Einzelzusammenhänge zu betrachten. Der Grad an Nähe zeigte einen ähnlich ausgeprägten Zusammenhang mit emotionaler Erschöpfung ($r = -.23$) wie der Grad an Konflikten ($r = .28$). Jedoch war dieser Zusammenhang in den finalen Strukturgleichungsmodellen anders als für Konflikte nicht mehr statistisch signifikant. Nebst Korrektur für Einflüsse der Schulform kann in Analogie zur (Triple-)Matching-Hypothese sozialer Unterstützung (de Jonge & Dormann, 2006) angeführt werden, dass Nähe als Beziehungsqualität weniger eng mit emotionaler Erschöpfung als Belastung zusammenpasst, die durch Arbeitsdruck als Stressor hervorgerufen werden kann. Dies zeigte sich empirisch auch in der bislang einzigen vorliegenden Studie (Dehne et al., 2025), in der ein schwach ausgeprägter, aber signifikanter Zusammenhang

($\beta = -.15$, für Primarstufenlehrpersonen) in den Strukturgleichungsmodellen gefunden wurde. Der Grad an Konflikten wiederum ist per definitionem deutlicher mit Gefühlen, emotional ausgebrannt zu sein, assoziiert. Auch hinsichtlich Depersonalisation lässt sich eine ähnliche Perspektive einnehmen. Depersonalisation erfasst einen emotionalen Distanzierungsmechanismus (Maslach & Leiter, 1999). Gemeint sind dabei Empfindungen, Schüler*innen als unpersönlich zu behandeln. Ausbleibende Zusammenhänge mit Depersonalisation lassen sich demzufolge durch eine fehlende Passung mit der Schulleiter*innen-Lehrer*innen-Beziehung erklären. Bedeutsamer in diesem Zusammenhang erscheint die affektive Qualität der dyadischen Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung (siehe Spilt et al., 2011).

7. Limitationen und Implikationen

Während im Beitrag erstmalig die Relevanz affektiver, dyadischer Schulleiter*innen-Lehrer*innen-Beziehungen für den deutschsprachigen Raum herausgestellt und empirisch gezeigt wurde, resultieren aus dieser wie auch der bisherigen Forschung Limitationen. So waren alle bisherigen Studien, die eine medierende Rolle überprüft haben, querschnittlich angelegt. Dies verletzt, wie Maxwell und Cole (2007) diskutierten, die Annahme der zeitlichen Ordnung (Arbeitsdruck $\rightarrow$ Schulleiter*innen-Lehrer*innen-Beziehung $\rightarrow$ Lehrpersonen-Burnout), was zu verzerrten Ergebnissen führen kann. Künftige Studien sollten daher auf längsschnittliche Studiendesigns zurückgreifen.

Ein zweiter wesentlicher Punkt ist, dass die bisherigen Studien nur die Einschätzungen der Lehrpersonen erfasst haben und damit Perspektiven von Schulleiter*innen auf die gemeinsame Beziehung zu Lehrpersonen bislang außen vor sind. Dies birgt die Gefahr systematischer Messfehler, des sog. single-informant bias (Roorda et al., 2011, für Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehungen). Eine Möglichkeit, um dies in künftigen Untersuchungen zu vermeiden, ist, adäquate Skalen zur Erfassung der Schulleiter*innen-Perspektive zu entwickeln bzw. andere, komplementäre forschungsmethodische Verfahren in Betracht zu ziehen.

Der vorliegende Beitrag bietet unter Berücksichtigung der Bindungs- und Selbstbestimmungstheorie initiale Erkenntnisse, wie die affektive Qualität der dyadischen Schulleiter*innen-Lehrer*innen-Beziehungen protektiv gegen erhöhten Arbeitsdruck und Korrelate wie Lehrpersonen-Burnout wirken kann und überträgt bisherige Befunde auf den deutschsprachigen Raum. Affektive Schulleiter*innen-Lehrer*innen-Beziehungen können, wie gezeigt wurde, eine Vermittlerrolle einnehmen. Insofern sind die Ergebnisse auch für die Theoriebildung relevant. Sie verdeutlichen – nun auch für die Beziehungsgestaltung zwischen Lehrpersonen und Schulleiter*innen – Annahmen des relationalen Modells zum Lehrpersonen-Wohlbefinden (Spilt et al., 2011), das auf Bindungs-

und Selbstbestimmungstheorie rekurriert. Insofern wird eine neue Perspektive auf das Schulleitungshandeln deutlich, die über Führungsstile (in Korrespondenz mit der Selbstbestimmungstheorie) hinausgeht und Schulleiter*innen-Lehrer*innen-Beziehungen als affektive Bindungen konzeptualisiert. Diese Perspektive hat bereits seit den 1990er Jahren Einzug in die arbeits- und organisationspsychologische Forschung gehalten und das Verständnis über individuelle (z. B. Burnout) und organisationale Outcomes (z. B. kreative Problemlösung) verbessert (Yip et al., 2018, für ein Review). Dieser theoretische Zugang wird nun auch für die Schule als Organisation und Beziehungen zwischen Schulleiter*innen und Lehrpersonen geboten.

Bezogen auf forschungsbezogene Implikationen könnten künftige Untersuchungen auf alternative Ansätze zur Modellierung (z. B. in Form von Bifaktormodellen) des Lehrpersonen-Burnouts zurückgreifen (Hawrot & Koniewski, 2018; Sziget et al., 2017). Dies wäre unter zweierlei Gesichtspunkten ratsam. So zeigte sich *erstens* lediglich eine akzeptable Modellanpassungsgüte für die Mediationsmodelle in der vorliegenden Studie. Dies kann primär auf die Modellanpassungsgüte des Messmodells für die Utrecht Burnout Skala zurückgeführt werden, wie Voranalysen zeigten. Mithilfe eines Bifaktoransatzes könnte eine bessere Partitionierung in jene Varianzbestandteile, die durch eine generelle Burnoutdimension aufgeklärt werden, und jene, die durch die spezifischen Burnoutdimensionen erklärt werden, gelingen, um die Modellanpassungsgüte zu verbessern. Überdies ergeben sich hieraus *zweitens* auch neue Fragestellungen mit Blick auf Zusammenhänge zwischen Arbeitsdruck, affektiver Beziehungsqualität und einer generellen Burnoutdimension sowie mediierter Zusammenhänge. Beispielsweise wäre es denkbar, dass der Grad an Nähe mit einem generellen Burnoutfaktor zusammenhängt und somit Zusammenhänge mediiert.

Aus den Befunden lassen sich auch praktische Implikationen ableiten. Hinsichtlich der Mediatorrolle lässt sich festhalten, dass die Qualität der Beziehungen zu Schulleiter*innen entscheidend dafür ist, wie Lehrpersonen mit arbeitsbezogenen Veränderungen umgehen, die ihren Arbeitsdruck erhöhen (Ballet & Kelchtermans, 2009). Die bisherige Forschung betont, dass Schulleiter*innen es oft versäumen, den relationalen Charakter ihrer Arbeit in den Vordergrund zu stellen, da sie selbst eine starke Kultur der Performativität und des Arbeitsdrucks wahrnehmen (Peters & Pearce, 2011). Wie die vorliegende Studie zeigt, erleben Lehrpersonen, die gewohnheitsmäßig einen hohen Arbeitsdruck erleben, weniger positive Schulleiter*innen-Lehrer*innen-Beziehungen. Infolgedessen ergibt sich ein höheres Burnoutisiko (Alamos et al., 2022). Die Vernachlässigung der Beziehungsarbeit durch Schulleiter*innen steht im starken Kontrast dazu, dass Arbeitsbedingungen und somit auch ein hoher Arbeitsdruck von Lehrpersonen nur längerfristig veränderbar sind, während die affektive Beziehungsqualität einfacher verändert werden kann (Hakanen et al., 2006). Verallgemeinert und für praktische Implikationen relevant bedeutet dies, dass Schulleiter*in-

nen durch bestimmte Einstellungen und Verhaltensweisen viel erreichen können (Uslukaya & Demirtas, 2023). Daran anknüpfend können Schulleiter*innen den Arbeitsdruck der Lehrpersonen verringern, indem sie sie fair behandeln, vorhersehbar handeln und eine Atmosphäre schaffen, in der sie ihre Gefühle und Erfahrungen mitteilen können.

Auch wenn erhöhter Arbeitsdruck, wie die Analysen zeigen, zu einer Verschlechterung der Beziehung zwischen Schulleiter*in und Lehrperson führen kann, können Schulleiter*innen angemessene Unterstützung bieten und dadurch die affektive Bindung zu Lehrpersonen stärken. Dies kann sich überdies auf die Schul- und Unterrichtsentwicklung auswirken. Neuere Ansätze im Bereich der Leadership-Forschung plädieren unter anderem für ein stärkeres lernzentriertes Schulleitungshandeln. Dabei wird die Rolle von Lehrpersonen (z. B. im erweiterten Leitungsteam von Schule) anders betont und praktisch die Beziehung zum pädagogischen Personal weniger instruktional betrachtet. Mitwirkung und soziale Teilhabe an der Schul- und Unterrichtsentwicklung – Stichwort Autonomieförderung – werden somit eröffnet sowie persönlichkeitsorientierte Möglichkeiten der Fort- und Weiterbildung geboten (Gröschner & Gerking, 2024; Tulowitzki & Pietsch, 2020). Positive Auswirkungen von (veränderten) Schulleiter*innen-Lehrer*innen-Beziehung werden sich nicht zuletzt im Kontext von Arbeitsdruck und Burnout-Beschwerden, sondern auch in der Arbeitszufriedenheit und dem Verbleib im Beruf – bei gleichbleibenden Herausforderungen – zeigen.

Literatur

- Alamos, P., Corbin, C. M., Klotz, M., Lowenstein, A. E., Downer, J. T., & Brown, J. L. (2022). Bidirectional associations among teachers' burnout and classroom relational climate across an academic year. *Journal of School Psychology, 95*, 43–57. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.09.001>
- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction, 58*, 126–136. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006>
- Allen, M. S., Iliescu, D., & Greiff, S. (2022). Single item measures in psychological science: A call to action [Editorial]. *European Journal of Psychological Assessment, 38*(1), 1–5. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000699>
- Bakker, A. B., & Oerlemans, W. G. M. (2012). Subjective well-being. In K. S. Cameron & G. M. Spreitzer (Hrsg.), *The Oxford handbook of positive organizational scholarship* (S. 178–187). Oxford University Press.
- Ballet, K., & Kelchtermans, G. (2009). Struggling with workload: Primary teachers' experience of intensification. *Teaching and Teacher Education, 25*(8), 1150–1157. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.012>

- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: vol. 1. Attachment* (2. Aufl.). Basic Books.
- Bosman, R. J., Zee, M., de Jong, P. F., Koomen, H. M. Y. (2021). Using relationship-focused reflection to improve teacher-child relationships and teachers' student-specific self-efficacy. *Journal of School Psychology*, 87, 28–47. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.06.001>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The »what« and »why« of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Dehne, M., Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., & Zee, M. (2025). Under pressure? Exploring the moderating and mediating role of principal-teacher relationships in primary and secondary school teachers' burnout symptoms. *Social Psychology of Education*, 28, 64. <https://doi.org/10.1007/s11218-025-10023-x>
- de Jonge, J., & Dormann, C. (2006). Stressors, resources, and strain at work: A longitudinal test of the triple-match principle. *Journal of Applied Psychology*, 91(6), 1359–1374. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.5.1359>
- Elfenbein, H. A. (2016). Emotional division-of-labor: A theoretical account. *Research in Organizational Behavior*, 36, 1–26. <https://doi.org/10.1016/j.riob.2016.11.001>
- Eyal, O., & Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation: Self-determination theory analysis. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 256–275. <https://doi.org/10.1108/09578231111129055>
- Gröschner, A. (2021). (W)Orte finden: Wir reden über Unterricht In M. Schratz, I. Michels & A. Wolters (Hrsg.), *Menschen machen Schule – Mutig eigene Wege gehen* (S. 194–211). Klett/Kallmeyer.
- Gröschner, A. & Gerking, J. (2024). Unterrichtsqualität und Lernerfolg fördern. Gespräch über den Ansatz zum lernzentrierten Leitungshandeln. *Schule leiten*, 36/24, 4–6.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495–513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811–826. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)
- Hawrot, A., & Koniewski, M. (2018). Factor structure of the Maslach Burnout Inventory-Educators Survey in a Polish-speaking sample. *Journal of Career Assessment*, 26(3), 515–530. <https://doi.org/10.1177/1069072717714545>
- Hu, L.-T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Klassen, R. M., Perry, N. E., & Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 150–165. <https://doi.org/10.1037/a0026253>

- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1999). Teacher burnout: A research agenda. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Hrsg.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (S. 295–303). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527784.021>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Maxwell, S. E., & Cole, D. A. (2007). Bias in cross-sectional analyses of longitudinal mediation. *Psychological Methods*, 12(1), 23–44. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.12.1.23>
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2009). An attachment and behavioral systems perspective on social support. *Journal of Social and Personal Relationships*, 26(1), 7–19. <https://doi.org/10.1177/0265407509105518>
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998–2021). *Mplus user's guide* (8. Aufl.). Muthén & Muthén.
- Peters, J., & Pearce, J. (2011). Relationships and early career teacher resilience: a role for school principals. *Teachers and Teaching*, 18(2), 249–262. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.632266>
- Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Hrsg.), *Handbook of Psychology: Educational Psychology* (Bd. 7, S. 199–234). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/0471264385.wei0710>
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2019). Brick by brick: The origins, development, and future of self-determination theory. In A. J. Elliot (Hrsg.), *Advances in motivation science* (S. 111–156). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2019.01.001>
- Schaufeli, W., & van Dierendonck, D. (2000). *Utrechtse Burnout Schaal*. Handleiding. Pearson.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Dimensions of teacher burnout: Relations with potential stressors at school. *Social Psychology of Education*, 20(4), 775–790. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9391-0>
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. *Educational Psychology Review*, 23, 457–477. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>
- Szigeti, R., Balázs, N., Bikfalvi, R., & Urbán, R. (2017). Burnout and depressive symptoms in teachers: Factor structure and construct validity of the Maslach Burnout Inventory—Educators Survey among elementary and secondary school teachers in Hungary. *Stress and Health*, 33(5), 530–539. <https://doi.org/10.1002/smi.2737>
- Tillack, C., Fischer, N., Raufelder, D., & Fetzer, J. (Hrsg.). (2014). *Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 1: Theoretische Grundlagen und praktische Gestaltungen pädagogischer Beziehungen*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzkhc>

- Tulowitzki, P., & Pietsch, M. (2020). Stichwort: Lernzentriertes Leitungshandeln an Schulen – Leadership for Learning. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23, 873–902. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00964-8>
- Uslukaya, A., & Demirtas, Z. (2023). The relationships between teacher presenteeism, emotional demands, trust in principal and emotional exhaustion: A multi-level moderated mediated analysis. *Social Psychology of Education*, 26(6), 1697–1722. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09820-z>
- van Horn, J. E., & Schaufeli, W. B. (1998). *Maslach Burnout Inventory: The Dutch Educators Survey (MBI-NL-ES). Psychometric evaluations. Manual (unpublished manuscript)*. Department of Social and Organizational Psychology, Utrecht University.
- Yao, J., You, Y., & Zhu, J. (2020). Principal–teacher management communication and teachers’ job performance: The mediating role of psychological empowerment and affective commitment. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 29, 365–375. <https://doi.org/10.1007/s40299-019-00490-0>
- Yip, J., Ehrhardt, K., Black, H., & Walker, D. O. (2018). Attachment theory at work: A review and directions for future research. *Journal of Organizational Behavior*, 39(2), 185–198. <https://doi.org/10.1002/job.2204>
- Zee, M., Roorda, D. L., & Hanna, F. (2023). Principal–teacher relationships: Dimensionality and measurement invariance of a measure for primary and secondary school teachers. *Management in Education*. <https://doi.org/10.1177/08920206231154740>
- Zhao, W., Liao, X., Li, Q., Jiang, W., & Ding, W. (2022). The relationship between teacher job stress and burnout: A moderated mediation model. *Frontiers in Psychology*, 12, 784243. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.784243>

Autoreninformationen

Dr. phil. Mathias Dehne, Lehrstuhl für Schulpädagogik und Unterrichtsforschung, Institut für Erziehungswissenschaft, Friedrich-Schiller-Universität Jena. Forschungsschwerpunkte: Motivation und Emotion von Lehrpersonen; Schulleiter*innen-Lehrer*innen-Beziehungen, Quantitative Methoden.

Prof. Dr. phil. habil. Alexander Gröschner, Lehrstuhl für Schulpädagogik und Unterrichtsforschung, Institut für Erziehungswissenschaft; Friedrich-Schiller-Universität Jena. Forschungsschwerpunkte: Unterrichtsqualität, Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion, Unterrichtskommunikation, Wirksamkeit von Lehrpersonenbildung in Aus- und Fortbildung, Mentoring.

Burnout und Intention zum Berufsausstieg von Lehrpersonen

Welche Rolle nimmt die soziale Eingebundenheit ein?

Felix Kruse & Arvid Nagel

Abstract

Die vorliegende Studie untersucht die Rolle der sozialen Eingebundenheit von Lehrpersonen mit Schüler*innen und Kolleg*innen als Prädiktoren für das berufsbezogene Burnout und die Intention zum Berufsausstieg. Es wurde ein Mediationsmodell spezifiziert, um die direkten und indirekten Effekte der sozialen Eingebundenheit auf Burnout und die Berufsausstiegsintention zu analysieren. Dabei wurde untersucht, ob soziale Eingebundenheit direkte Effekte auf Burnout zeigt und ob Burnout die Effekte zwischen sozialer Eingebundenheit und der Intention zum Berufsausstieg vermittelt. Die Ergebnisse zeigen, dass sowohl die Eingebundenheit zu Schüler*innen als auch zu Kolleg*innen signifikant mit einem geringeren Burnout der Lehrpersonen verbunden sind. Burnout vermittelt dabei den Zusammenhang zwischen sozialer Eingebundenheit und der Intention zum Berufsausstieg: Eine geringere soziale Eingebundenheit, besonders zu den Schüler*innen, ist mit einer erhöhten Ausprägung von Burnout assoziiert, welche wiederum die Absicht verstärkt, den Beruf zu verlassen. Der Effekt der sozialen Eingebundenheit zu Schüler*innen auf Burnout sowie die Berufsausstiegsintention ist stärker als der Effekt der Eingebundenheit zu Kolleg*innen. Die Befunde unterstreichen die Bedeutung der Förderung sozialer Ressourcen im schulischen Umfeld, um Burnout sowie die Intention zum Berufsausstieg zu reduzieren. Zukünftige Forschung sollte diese Zusammenhänge in größeren, diverseren Stichproben und durch Längsschnittstudien weiter untersuchen.

1. Einleitung

1.1 Belastungen und Verbleib im Lehrberuf

Der Lehrpersonenmangel ist ein aktuelles und kritisch diskutiertes Problem in der Schweiz, Deutschland und Österreich. Entsprechend rezipieren Medien die Problematik mit Schlagzeilen wie »Deutschschweiz ächzt unter dem Lehrermangel« (Blick, 2022) oder »Lehrermangel an Schulen: Die Flucht der Frustrierten« (Spiegel, 2022). Sandmeier und Herzog (2024) stellen in diesem Kontext zwei

Fragen in den Mittelpunkt: Erstens, wie die Gewinnung neuer Lehrpersonen adressiert werden kann. Hier lassen sich etwa die aktuellen Bemühungen der Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz hinsichtlich des Aufbaus von verkürzten Studiengängen für Quereinsteiger*innen subsumieren (z. B. PHSG, 2023; PHZH, o. J.). Zweitens stellt sich die Frage des Lehrpersonenerhalts. Wie also muss der Lehrberuf gestaltet werden, damit dieser nachhaltig attraktiv ist? Diese zweite Frage aufnehmend, lässt sich der vorzeitige Berufsausstieg von Lehrpersonen als ein zentrales Thema charakterisieren. Das Phänomen ist vielschichtig und wird von einer Reihe individueller, sozialer und organisatorischer Faktoren beeinflusst (z. B. Ingersoll, 2001; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Lehrpersonen können vor diesem Hintergrund aufgrund ihrer spezifischen beruflichen Anforderungen sowie zahlreicher Stressfaktoren, die von administrativen Aufgaben und unklaren Erwartungen bis hin zu belastenden sozialen Interaktionen reichen, als besonders gefährdete Berufsgruppe identifiziert werden, welche über ein erhöhtes Maß an chronischem Stress und stressbedingten Erkrankungen wie Burnout, Angstzuständen und Depressionen leidet (z. B. Agyapong et al., 2022; García-Carmona et al., 2019; Johnson et al., 2005; Travers, 2017). Neben den persönlichen Folgen für die psychische Gesundheit und das Wohlbefinden können diese Herausforderungen zu einer Unterbrechung der Unterrichtskontinuität und einer Verschlechterung der Bildungsqualität führen sowie die Stabilität des Bildungssystems insgesamt beeinträchtigen (z. B. Sorensen & Ladd, 2020). Für die Schweiz hält das Bundesamt für Statistik (BFS, 2022) fest, dass der zukünftige Bedarf an Lehrpersonen durch die Institutionen der Lehrer*innenbildung nicht gedeckt werden kann. Der frühzeitige Austritt aus dem Berufsleben von Lehrpersonen kann entsprechend als zusätzliche Herausforderung für die Organisation des Bildungssystems verstanden werden, auch wenn die Verbleibsquote von Lehrpersonen in der Schweiz vergleichsweise hoch ist (z. B. BFS, 2022). In diesem Kontext muss einschränkend betont werden, dass die bisher vorliegenden Berichte als stark limitiert zu beschreiben sind. So fehlen etwa weiterführende Anhaltspunkte der entsprechenden Gründe für den Berufsausstieg, der mittel- und langfristigen Wiedereinstiege in den Lehrberuf oder der Pensenreduktion, als weiteren Risikofaktor für die Organisation des Bildungssystems.

1.2 Burnout und Intention zum Berufsausstieg

In der Forschung zum Berufsaustritt von Lehrpersonen wird die Intention zum Berufsausstieg oftmals als zentraler Indikator verwendet. Dies ist nicht zuletzt aufgrund der methodischen Herausforderungen der Fall, die mit der Erhebung des beruflichen Verlaufs von Lehrpersonen verbunden sind (z. B. Billingsley, 2004). Forschung zur Berufsausstiegsintention basiert stark auf der Theorie des geplanten Verhaltens von Ajzen (1991), die besagt, dass Verhaltensintentionen die stärksten proximalen Prädiktoren für das tatsächliche Verhalten darstellen.

In der Tat konnte eine Vielzahl empirischer Befunde die starke positive Assoziation von Berufsausstiegsintentionen, sowohl für den kurzfristigen als auch den langfristigen Berufsausschied von Lehrpersonen nachweisen (z. B. Boe et al., 2007; Gersten et al., 2001). Wenn Lehrpersonen darüber nachdenken, ihren Beruf vorzeitig zu beenden, handelt es sich um eine bewusste Überlegung oder Entscheidung, die von einer Vielzahl individueller, arbeitsbezogener und organisatorischer Faktoren beeinflusst wird.

Burnout, verstanden als »a state of physical, emotional and mental exhaustion that results from long-term involvement in work situations that are emotionally demanding« (Schaufeli & Greenglass, 2001), stellt dabei einen entscheidenden Risikofaktor für den vorzeitigen Ausstieg aus dem Lehrberuf dar. Madi-gan und Kim (2021) konnten in ihrer kürzlich veröffentlichten Meta-Analyse gar nachweisen, dass Burnout bzw. die emotionale Erschöpfung den stärksten Prädiktor für die Intention zum Berufsausstieg von Lehrpersonen darstellt. Burnout wird zumeist über das Maslach Burnout Inventory (MBI; Maslach et al., 1997) erhoben, welches die drei Dimensionen der emotionalen Erschöpfung, Depersonalisierung und der reduzierten Leistungsfähigkeit differenziert. Auch wenn das MBI das meistgenutzte Instrument zur Messung von Burnout darstellt, bestehen doch bedeutsame Kritikpunkte etwa hinsichtlich der Generalisierbarkeit oder der unklaren Beziehung der drei unterschiedlichen Dimensionen untereinander sowie zum Konstrukt des Burnouts insgesamt (für eine detaillierte Auseinandersetzung siehe Kristensen et al., 2005). Übereinstimmend mit der Definition von Schaufeli und Greenglass (2001) kann die emotionale Erschöpfung als Kern des Burnout-Konstrukts verstanden werden (z. B. Chang, 2009) und wird daher zumeist in den einschlägigen Studien verwendet. Instrumente wie etwa das Copenhagen Burnout Inventory (CBI; Kristensen et al., 2005) verfügen weiterhin über ergänzende Differenzierungen, welche für Lehrpersonen potenziell wertvoll sein könnten (z. B. bezüglich der Arbeit mit Schüler*innen).

1.3 Soziale Eingebundenheit

Bei den zu Burnout führenden Faktoren spielen die Arbeitsbedingungen eine entscheidende Rolle, wobei der Lehrberuf wie eingangs beschrieben generell als potenziell stressanfällige Profession verstanden werden kann (z. B. Skaalvik & Skaalvik, 2016). Neben belastenden Faktoren lassen sich weiterhin eine Reihe von Ressourcen identifizieren, welche der Entstehung von Burnout als auch der Intention zum Berufsausstieg potenziell entgegenwirken. In der Forschung häufig adressierte Ressourcen sind etwa die Autonomiebefriedigung, die soziale Eingebundenheit mit Kolleg*innen sowie der Schulleitung, die Übereinstimmung von Werten oder eine gemeinsam wahrgenommene Kultur (Boyd et al., 2011; Hakanen et al., 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2020). In einer aktuellen längsschnittlichen Studie konnten Räsänen et al. (2020) bei einer Stichprobe von 1450 fin-

nischen Lehrpersonen zeigen, dass die bedeutsamsten Gründe für die Intention zur Berufsaufgabe in der Arbeitsbelastung, Herausforderungen sozialer Interaktion (z. B. Kolleg*innen, Schüler*innen, Eltern), einem Mangel an Zugehörigkeitsgefühl und dem generellen Schulsystem (z. B. Einfluss auf die Arbeitsbedingungen) bestehen. Vor diesem Hintergrund können Herausforderungen sozialer Interaktionen im Lehrberuf mit unterschiedlichen Akteur*innen auftreten, so etwa mit den Kolleg*innen, der Schulleitung, Erziehungsberechtigten oder den Schüler*innen. Eingebettet in die Selbstbestimmungstheorie (Ryan & Deci, 2017) stellt die soziale Eingebundenheit mit Kolleg*innen eine wichtige soziale Ressource dar, die Lehrpersonen vor arbeitsbedingtem Stress schützen kann. Die soziale Eingebundenheit ist ein bedeutsames Konzept in der psychologischen Forschung und wird als ein fundamentaler Bestandteil des Wohlbefindens von Individuen betrachtet (z. B. Marsh et al., 2020). Im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie (Ryan & Deci, 2017) wird die soziale Eingebundenheit, neben der Autonomie und Kompetenz, als eines der drei psychologischen Grundbedürfnisse beschrieben. Sie bezieht sich auf das Erleben von Zugehörigkeit und die Qualität sozialer Beziehungen, die Individuen in ihrem sozialen Umfeld erfahren. Soziale Eingebundenheit ist durch positive zwischenmenschliche Interaktionen gekennzeichnet, die ein Gefühl von Unterstützung, Wertschätzung und Gemeinschaft fördern (Ryan & Deci, 2017). In ähnlicher Weise argumentiert Coleman (1990), dass soziale Netzwerke, die durch Vertrauen und gegenseitige Unterstützung geprägt sind, als soziale Ressourcen zur Bewältigung beruflicher Herausforderungen dienen. Im Zusammenhang mit Stressbewältigung und Burnout-Prävention postuliert die Pufferhypothese der sozialen Unterstützung (Cohen & Wills, 1985) weiterhin, dass soziale Unterstützung die negativen Auswirkungen von Stress abmildern kann. In diesem Sinne wirkt soziale Eingebundenheit als Schutzfaktor, indem sie Lehrpersonen ermöglicht, berufliche Belastungen durch emotionale Unterstützung, geteilte Problemlösung und kooperative Zusammenarbeit besser zu bewältigen. Soziale Eingebundenheit kann in verschiedenen Kontexten auftreten und ist maßgeblich mit der emotionalen Erschöpfung und der beruflichen Zufriedenheit von Lehrpersonen assoziiert (z. B. Skaalvik & Skaalvik, 2016, 2020; Van Droogenbroeck et al., 2014). Empirische Befunde zur sozialen Eingebundenheit und deren Effekt auf Burnout bei Lehrpersonen verdeutlichen, dass verschiedene soziale Akteure unterschiedliche Funktionen in der Prävention von Burnout übernehmen können. Cano-García et al. (2005) zeigen etwa, dass soziale Unterstützung durch Kolleg*innen und die Schulleitung mit niedrigerer emotionaler Erschöpfung und höherer persönlicher Erfüllung assoziiert ist. Ähnlich berichten Friedman (2003) und Gavish und Friedman (2010), dass positive Interaktionen zwischen Kolleg*innen eine schützende Wirkung gegenüber emotionaler Erschöpfung haben und gleichzeitig die Fähigkeit zur Bewältigung von Belastungen fördern. Die Arbeiten von Klassen et al. (2012) und Van Droogenbroeck et al. (2014) zeigen, dass die Beziehungen

zu Schüler*innen, Kolleg*innen, Vorgesetzten und Eltern dabei differenziert betrachtet werden sollten. Im Rahmen der für den vorliegenden Beitrag relevanten Beziehungen zu Kolleg*innen und Schüler*innen stellen Van Droogenbroeck et al. heraus, dass die Beziehung zu Kolleg*innen mit der emotionalen Erschöpfung von Lehrpersonen assoziiert ist, der Effekt der Beziehung zu den Schüler*innen allerdings einen stärkeren Effekt aufweist. Klassen et al. konnten indes ausschließlich einen Effekt auf die emotionale Erschöpfung seitens der Beziehung zu den Schüler*innen nachweisen. Dies unterstreicht, dass die Interaktion mit Schüler*innen eine zentrale Ressource für Lehrpersonen darstellt, um berufliche Belastungen zu bewältigen. Zusammenfassend deutet die bisherige Befundlage darauf hin, dass positive, unterstützende Beziehungen zu Schüler*innen nicht nur zur Förderung positiver Emotionen und zur Reduzierung negativer Emotionen beitragen, sondern auch eine entscheidende Rolle dabei spielen, das Risiko für Burnout zu senken und die langfristige Motivation und Verweildauer im Lehrberuf zu gewährleisten.

2. Forschungsfragen und Hypothesen

Vor dem Hintergrund der dargestellten Befunde lässt sich zusammenfassend festhalten, dass die bisherige empirische Evidenz auf Effekte zwischen (1) sozialer Eingebundenheit und der Intention zum Berufsausstieg (z. B. Räsänen et al., 2020), (2) sozialer Eingebundenheit und Burnout (z. B. Klassen et al., 2012) sowie (3) Burnout und der Intention zum Berufsausstieg (z. B. Madigan & Kim, 2021) hinweist. Allerdings wurde bislang nicht empirisch untersucht, inwiefern Burnout als Mediator zwischen den Beziehungen zu Kolleg*innen bzw. Schüler*innen und der Intention zum Berufsausstieg fungiert.

Vor diesem Hintergrund untersucht der vorliegende Beitrag, inwiefern die soziale Eingebundenheit zu Kolleg*innen und Schüler*innen sowohl das berufsbezogene Burnout als auch die Intention zum Berufsausstieg vorhersagt, und ob die Effekte auf die Intention zum Berufsausstieg durch das berufsbezogene Burnout mediiert werden. Auf Basis der bisherigen empirischen Evidenz wird angenommen, dass die soziale Eingebundenheit zu den Schüler*innen einen stärkeren Effekt auf das berufsbezogene Burnout und die Intention zum Berufsausstieg aufweist als die zu den Kolleg*innen. Ableitend ergeben sich die folgenden Forschungsfragen:

1. Inwiefern prädictieren die soziale Eingebundenheit mit den Kolleg*innen und Schüler*innen das berufsbezogene Burnout und die Intention zum Berufsausstieg? *Hypothese 1:* Aufgrund der vorgängig explizierten empirischen Evidenz wird davon ausgegangen, dass sowohl die soziale Eingebundenheit zu den Kolleg*innen als auch zu den Schüler*innen substantielle

Prädiktoren für das berufsbezogene Burnout und die Intention zum Berufsausstieg darstellen.

2. Inwiefern unterscheiden sich die Effekte der sozialen Eingebundenheit zu den Kolleg*innen sowie zu den Schüler*innen hinsichtlich der Stärke?

Hypothese 2: Ausgehend von der vorgängig explizierten empirischen Befundlage werden stärkere Effekte ausgehend von der sozialen Eingebundenheit mit den Schüler*innen auf das berufsbezogene Burnout und die Intention zu Berufsausschied erwartet.

3. Inwiefern werden die Effekte der sozialen Eingebundenheit mit Kolleg*innen und Schüler*innen auf die Intention zum Berufsausschied über das berufsbezogene Burnout mediiert?

Hypothese 3: Es wird davon ausgegangen, dass die soziale Eingebundenheit mit Kolleg*innen und Schüler*innen nicht lediglich direkte, sondern ebenfalls indirekte Effekte über Burnout auf die Intention zum Berufsausstieg aufweist. In Anlehnung an die vorgängig explizierte Evidenz wird angenommen, dass eine geringe soziale Eingebundenheit zunächst zu einem höheren Burnout-Risiko führt, welche sich weiterhin indirekt auf die Intention, den Beruf zu verlassen, überträgt.

3. Methode

3.1 Untersuchungsdesign und Stichprobe

Die Analysen basieren auf dem ersten Messzeitpunkt einer Teilstichprobe der Längsschnittstudie »DiStressLS-CH«, welche darauf abzielt, die Wirkungen digitaler Mediennutzung auf bildungs- und gesundheitsbezogene Variablen bei Primarschüler*innen in der Schweiz zu untersuchen. Die Stichprobe umfasst 62 Primarlehrpersonen aus dem Kanton Bern. Das durchschnittliche Alter der Lehrpersonen liegt bei 43 Jahren ($SD = 11.5$). 40 Lehrpersonen sind weiblich (64,5 %). Die durchschnittliche Dauer der Berufstätigkeit beträgt 15,7 Jahre ($SD = 11.5$). Die Lehrpersonen wurden über die Schulleitungen kontaktiert, schriftlich über die Ziele und den Ablauf der Studie informiert und anschließend zur Teilnahme eingeladen. Die Daten wurden mithilfe eines standardisierten Online-Fragebogens erhoben.

3.2 Instrumente

Für die Messung von Burnout wurde aufgrund der im theoretischen Teil dargelegten Kritikpunkte am MBI das CBI verwendet (Kristensen et al., 2005), wobei in den vorliegenden Analysen ausschliesslich die Subskala des berufsbezogenen Burnouts verwendet wurde. Die soziale Eingebundenheit mit den Kolleg*innen

wurde mittels der Skala »Relationships« des Workplace PERMA Profiler (Butler & Kern, 2016) erhoben. Die Antworten wurden auf einer zehnstufigen Likert-Skala erfasst (1 = »gar nicht« bis 10 = »vollständig«). Die Schüler*innen-Lehrperson Beziehung wurde mit einer adaptierten Skala von Aldrup et al. (2018) der Closeness-Subskala der *Student-Teacher Relationship Scale* (Pianta, 2001) auf einer fünfstufigen Likert-Skala (1 = »trifft gar nicht zu« bis 5 = »trifft voll zu«) erfasst. Die Intention zum Berufsausschied wurde mit dem dichotomen Einzelitem »Haben Sie im letzten Monat in Erwägung gezogen, den Lehrberuf aufgrund von Stress oder Unzufriedenheit aufzugeben?« erhoben, wobei die Antwortmöglichkeiten »Ja« oder »Nein« vorgegeben wurden (Carroll et al., 2022; Kyriacou & Sutcliffe, 1978). Das Item wurde so kodiert, dass eine positive Antwort (»Ja«) den Wert 1 und eine negative Antwort (»Nein«) den Wert 0 erhielt. Da ein niedriger Wert auf eine geringere Intention zum Berufsausstieg hinweist, ist das Item invers gepolt. Dies wurde in der Interpretation der Analyse berücksichtigt.

Tabelle 1: Deskriptive Werte, Reliabilitäten und Korrelationen

Faktor	Items	Itembeispiel	M	SD	α	ω	Burnout	SES
Burnout (5)	7	Fühlen Sie sich durch Ihre Arbeit ausgebrannt?	2.33	.63	.87	.88	–	
SES (4)	6	Die Schüler*innen dieser Klasse zeigen mir, dass sie mich mögen.	3.28	.50	.84	.85	–.58***	
SEK (10)	3	Inwieweit fühlen Sie sich von Ihren Kolleg*innen wertgeschätzt?	8.35	1.29	.81	.82	–.41***	.26*

Anmerkung. Die Skalenbreite findet sich in Klammern hinter dem jeweiligen Faktor; SES = Soziale Eingebundenheit Schüler*innen; SEK = Soziale Eingebundenheit Kolleg*innen; * $p < .05$; *** $p < .001$.

Die deskriptiven Werte zeigen, dass der Mittelwert für Burnout bei 2.33 liegt, was auf eine mittlere Ausprägung des Burnouts bei den Lehrpersonen hinweist. Verglichen mit der Studie von Milfont et al. (2008) an einer Stichprobe neuseeländischer Lehrpersonen ($N = 129$) lassen sich ähnliche Werte beobachten. In Anlehnung an das Vorgehen von Kristensen et al. (2005) wurden die Antworten der fünf-stufigen Likert-Skala in 0 (niemals), 25, 50, 75 und 100 (immer) rekodiert. Der errechnete Score der vorliegenden schweizerischen Stichprobe (Score = 38.4, $SD = 12.9$) ist vergleichbar mit dem der neuseeländischen Stichprobe (Score = 41.5, $SD = 18.3$), jedoch weisen die vorliegenden Daten eine geringere Streuung auf. Ein Welch-Test zeigt, dass der Unterschied zwischen den Mittelwerten statistisch nicht signifikant ist ($p = 0.18$). Die soziale Eingebundenheit zu Schüler*innen (SES) weist mit einem Mittelwert von 3.28 einen hohen Wert auf, ebenso wie die soziale Eingebundenheit zu Kolleginnen (SEK) mit einem Mittelwert von 8.35. Die Reliabilitäten der Skalen sind durchweg hoch

(Burnout $\alpha = .87$, SES $\alpha = .84$, SEK $\alpha = .81$), was eine gute interne Konsistenz der Messinstrumente bestätigt. Die Korrelationen zeigen signifikant negative Zusammenhänge zwischen Burnout und der sozialen Eingebundenheit zu Schüler*innen ($r = -.58$) und zu Kolleg*innen ($r = -.41$), was darauf hinweist, dass eine stärkere soziale Eingebundenheit mit geringeren Burnout-Werten assoziiert ist. Zudem besteht eine positive Korrelation zwischen der sozialen Eingebundenheit zu Schüler*innen und zu Kolleg*innen ($r = .26$).

3.3 Analyseverfahren

Das Modell spezifiziert, dass Burnout durch die beiden Faktoren der sozialen Eingebundenheit prädiziert wird, während die Intention zum Berufsausschied als abhängige Variable sowohl durch Burnout als auch die beiden Dimensionen der sozialen Eingebundenheit erklärt wird. Zusätzlich wurden die indirekten Effekte untersucht, um die postulierte Mediation über Burnout zu prüfen (Preacher & Hayes, 2008). Die statistische Analyse wurde mit Mplus Version 8.11 (Muthén & Muthén, 1998–2017) unter Verwendung eines Bayes'schen Schätzverfahrens durchgeführt, das aufgrund der geringen Stichprobengröße gewählt wurde. Das Bayes'sche Schätzverfahren bietet besondere Vorteile in Modellen mit kleinen Stichproben, da es nicht nur punktuelle Schätzungen, sondern auch die gesamte Wahrscheinlichkeitsverteilung der Parameter einbezieht und so robustere und genauere Ergebnisse ermöglicht (Muthén & Asparouhov, 2012). Anders als klassische Maximum-Likelihood-Verfahren kann die Bayes-Schätzung besser mit kleinen Stichproben und komplexen Modellen umgehen, da sie eine stärkere Regularisierung und eine flexiblere Modellierung erlaubt (Gelman et al., 2013). Da die Intention zum Berufsausschied eine kategoriale Variable darstellt, wurde ein logit-Modell für die Schätzung verwendet. Die Anwendung des Bayes'schen Schätzers bei kategorialen Variablen ermöglicht eine genauere Schätzung der Parameter durch die Einbeziehung der Unsicherheiten und eine adäquate Modellierung der nichtlinearen Beziehungen (McElreath, 2016). Als Schätzmethode wurde die Markov Chain Monte Carlo (MCMC) gewählt. Es wurden 10.000 Iterationen für den Burn-in durchgeführt, eine Ausdünnung von 10 wurde verwendet, um die Autokorrelation der posterioren Verteilungen zu reduzieren und zwei parallele Ketten wurden berechnet (Gelman et al., 2013). Basierend auf der Gelman-Rubin R-Statistik (R-hat) und der visuellen Inspektion der MCMC-Ketten konnte festgestellt werden, dass alle Modellparameter zufriedenstellend konvergiert sind.

4. Ergebnisse

In Übereinstimmung mit Hypothese 1 zeigen die Ergebnisse, dass sowohl die soziale Eingebundenheit zu den Schüler*innen ($\beta = -.48, p < .001$) als auch zu den Kolleg*innen ($\beta = -.27, p = .01$) signifikante Prädiktoren für das berufsbezogene Burnout darstellen. Darüber hinaus unterstützten die Analysen die bisherige Evidenz, dass Burnout ein bedeutender Faktor für die Intention zum Berufsausstieg ist ($\beta = -.53, p = .001$). Weiterhin können signifikante direkte Effekte der sozialen Eingebundenheit zu den Schüler*innen ($\beta = .20, p = .05$) und zu den Kolleg*innen ($\beta = .23, p = .03$) auf die Intention zum Berufsausstieg nachgewiesen werden. Dies bedeutet, dass sowohl eine stärkere Eingebundenheit zu den Schüler*innen als auch zu den Kolleg*innen direkt mit einer geringeren Intention zum Berufsausstieg verbunden ist. Die Untersuchung der indirekten Effekte stützt Hypothese 3, wonach die Effekte der sozialen Eingebundenheit zu den Schüler*innen und Kolleg*innen auf die Intention zum Berufsausstieg partiell durch Burnout vermittelt werden. Die Analyse ergab einen signifikanten indirekten Effekt der sozialen Eingebundenheit zu den Schüler*innen auf die Intention zum Berufsausstieg über Burnout ($\beta = .24, p = .001$). Dies deutet darauf hin, dass eine geringere soziale Eingebundenheit zu den Schüler*innen zu einem höheren Maß an Burnout führt, welches wiederum die Intention zum Berufsausstieg erhöht. Analog konnte ein signifikanter indirekter Effekt für die soziale Eingebundenheit zu den Kolleg*innen festgestellt werden, welcher jedoch

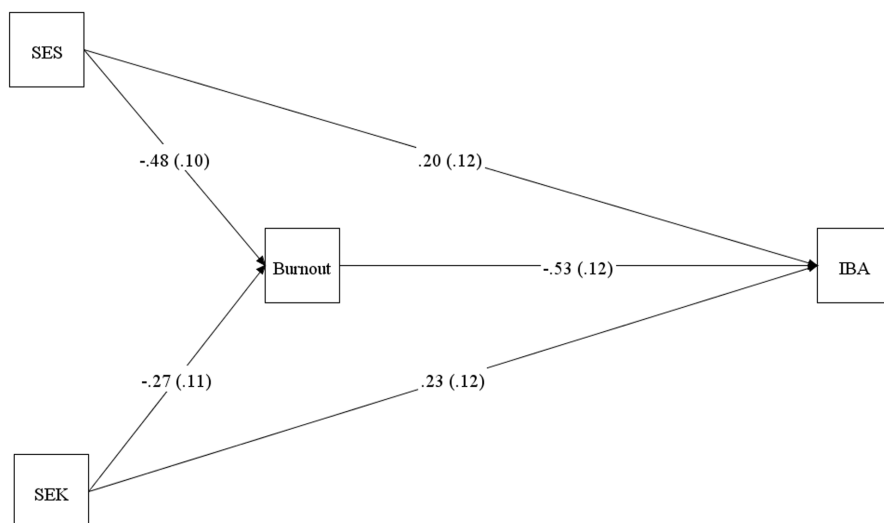


Abbildung 1: Mediationsmodell zur Vorhersage von Burnout und IBA durch SES und SEK
Anmerkung. Standardisierte Regressionskoeffizienten. Alle Koeffizienten sind signifikant ($p < .05$). SES = Soziale Eingebundenheit Schüler*innen; SEK = Soziale Eingebundenheit Kolleg*innen; IBA = Intention zum Berufsausstieg

erwartungskonform geringer ausfällt ($\beta = .13, p = .011$). Diese Ergebnisse zeigen, dass auch eine geringere soziale Eingebundenheit zu den Kolleg*innen zu einer höheren Ausprägung von Burnout führt, welches wiederum die Intention zum Berufsausstieg erhöht. Damit wird die Rolle des Burnouts als Mediator zwischen der sozialen Eingebundenheit und der Intention zum Berufsausstieg in den Daten bestätigt. Um Hypothese 2 zu prüfen, welche postuliert, dass der Effekt der sozialen Eingebundenheit zu den Schüler*innen auf das berufsbezogene Burnout und die Intention zum Berufsausstieg stärker ausfällt als der Effekt der sozialen Eingebundenheit zu den Kolleg*innen, wurden die totalen Effekte verglichen. Die Analyse zeigt, dass der totale Effekt der sozialen Eingebundenheit zu den Schüler*innen auf die Intention zum Berufsausstieg ($\beta = .45, p = .001$) größer ist als der totale Effekt der sozialen Eingebundenheit zu den Kolleg*innen ($\beta = .37, p = .006$). Dies unterstützt die Annahme, dass die soziale Eingebundenheit mit den Schüler*innen einen stärkeren Effekt auf die Intention zum Berufsausstieg hat als die soziale Eingebundenheit mit den Kolleg*innen. Insgesamt klärt das Modell 62 % der Varianz in der Variable Intention zum Berufsausschied und 39 % in der Variable Burnout auf. Die Modellanpassung wurde durch die bayesianische posterior-prädiktive Prüfung bewertet. Die 95 %-Konfidenzintervall-Differenz zwischen den beobachteten und replizierten Chi-Quadrat-Werten lag zwischen -13,64 und 11,92, und der posterior-prädiktive p -Wert betrug 0,50, was auf eine gute Modellanpassung hinweist. Dies unterstützt die Angemessenheit des Modells zur Erklärung der Beziehungen zwischen den untersuchten Variablen.

5. Diskussion

Die vorliegende Studie untersucht die Rolle der sozialen Eingebundenheit zu den Schüler*innen sowie den Kolleg*innen als Prädiktoren für das berufsbezogene Burnout und die Intention zum Berufsausstieg von Lehrpersonen, unter Berücksichtigung der angenommenen Mediation durch Burnout. Die Ergebnisse liefern wichtige Hinweise über die Mechanismen, die den vorzeitigen Berufsausstieg von Lehrpersonen beeinflussen. Die Ergebnisse zeigen, dass sowohl die soziale Eingebundenheit zu den Schüler*innen als auch zu den Kolleg*innen signifikante negative Prädiktoren für berufsbezogenes Burnout sind. Diese Befunde bestätigen frühere Studien, die aufzeigen, dass soziale Unterstützung im Arbeitsumfeld eine zentrale Ressource zur Stressbewältigung darstellt und der Entstehung von Burnout vorbeugt (z. B. Boyd et al., 2011; Klassen et al., 2012). Insbesondere die soziale Eingebundenheit zu den Schüler*innen erwies sich als ein stärkerer Prädiktor für geringeres Burnout, was die Bedeutung positiver Schüler*innen-Lehrperson-Beziehungen unterstreicht (Klassen et al., 2012). Die Ergebnisse verdeutlichen weiterhin, dass Burnout ein zentraler Prädiktor für die

Intention zum Berufsausstieg von Lehrpersonen ist, was die bestehenden Forschungsbefunde untermauert (Madigan & Kim, 2021). Die Analyse zeigt zudem, dass die soziale Eingebundenheit mit den Schüler*innen und Kolleg*innen nicht nur direkt, sondern auch indirekt über Burnout die Intention zum Berufsausstieg prädiziert. Die Mediationsanalyse offenbart, dass Burnout eine Schlüsselrolle dabei spielt, wie die soziale Eingebundenheit mit den Schüler*innen und den Kolleg*innen mit der Intention zum Berufsausstieg interagiert. Eine geringere soziale Eingebundenheit, insbesondere zu den Schüler*innen, ist mit einem höheren Maß an Burnout, das wiederum die Absicht, den Beruf zu verlassen verstärkt, assoziiert. Der indirekte Effekt der sozialen Eingebundenheit mit den Schüler*innen auf die Berufsausstiegsintention über Burnout ist signifikant und stärker als der indirekte Effekt der sozialen Eingebundenheit mit den Kolleg*innen. Diese Unterschiede in der Stärke der indirekten Effekte könnten etwa durch die tägliche Interaktionshäufigkeit und die emotionale Intensität der Beziehungen zu den Schüler*innen erklärt werden. Lehrpersonen sind stark auf die Unterstützung und das positive Feedback ihrer Schüler*innen angewiesen, um ihre berufliche Identität und Motivation zu stärken (Klassen et al., 2012). Ein Mangel an positiver sozialer Interaktion mit Schüler*innen kann daher potenziell zu Burnout führen, was letztlich die Intention zum Berufsausstieg erhöht. Der signifikante, jedoch schwächere indirekte Effekt der sozialen Eingebundenheit zu den Kolleg*innen deutet darauf hin, dass auch diese eine schützende Rolle gegenüber Burnout spielt, wenn auch weniger stark als die soziale Eingebundenheit mit den Schüler*innen. Dies könnte darauf hinweisen, dass zwar ein unterstützendes Kollegium wichtig ist, um ein Gefühl der Zugehörigkeit zu fördern und Stress zu reduzieren, die direkte Interaktion mit den Schüler*innen jedoch eine unmittelbarere und stärkere Auswirkung auf das emotionale Erleben und die Entscheidung, im Beruf zu bleiben oder diesen zu verlassen, hat. Zusammen mit der bisherigen empirischen Evidenz legen die Erkenntnisse nahe, dass Bildungsinstitutionen gezielte Maßnahmen ergreifen sollten, um sowohl die soziale Eingebundenheit mit Schüler*innen als auch mit Kolleg*innen zu fördern, um Burnout zu reduzieren und die berufliche Verweildauer von Lehrpersonen zu erhöhen. Besonders wichtig erscheinen Interventionen, die auf die Verbesserung der Lehrperson-Schüler*innen-Beziehungen abzielen, wie z. B. durch Coaching und Trainings zur Beziehungsarbeit, die den Lehrpersonen helfen, positive Interaktionen und Feedback-Schleifen zu etablieren. Auch das Arbeitsumfeld im Kollegium sollte durch Teamentwicklung und kollegiale Unterstützung gestärkt werden. Programme zur Stärkung von Peer-Support und beruflichen Netzwerken können dazu beitragen, die sozialen Ressourcen zu erweitern und so Burnout und die Berufsausstiegsintention weiter zu mindern. Chang (2009) betont weiterhin die entscheidende Rolle von Emotionsregulation für die Bewältigung beruflicher Herausforderungen im Lehrberuf. Sie argumentiert, dass Lehrpersonen, die ihre Emotionen effektiv regulieren können, besser mit den Belastun-

gen des Berufsalltags umgehen und somit das Risiko für Burnout verringern können. Chang schlägt vor, dass Schulungen in Emotionsregulationstechniken und proaktives Konfliktmanagement wesentliche Elemente von Fortbildungsprogrammen für Lehrpersonen sein sollten. Dies schließt die Entwicklung von Strategien zur Stärkung der Resilienz sowie die Förderung einer positiven Wahrnehmung von sozialen Interaktionen ein. Im Hinblick auf die soziale Eingebundenheit lassen sich aus Changs Vorschlägen spezifische Implikationen ableiten. Eine effektive Emotionsregulation kann Lehrpersonen dabei unterstützen, auch in schwierigen sozialen Interaktionen mit Schüler*innen oder Kolleg*innen konstruktiv zu bleiben. Zudem könnten Schulungen zur Emotionsregulation kombiniert mit Maßnahmen zur Verbesserung der sozialen Beziehungen im schulischen Umfeld angeboten werden, um Synergieeffekte zu erzielen. Diese Kombination würde nicht nur die individuelle Resilienz stärken, sondern auch die Qualität der sozialen Eingebundenheit fördern, indem positive Interaktionen verstärkt und potenzielle Konflikte reduziert werden. Durch eine kognitive Neubewertung belastender sozialer Interaktionen könnten Lehrpersonen etwa Konfliktsituationen als weniger bedrohlich wahrnehmen und deren emotionale Belastung nachhaltig verringern. Indem beispielsweise schwierige Gespräche mit Kolleg*innen oder Schüler*innen als Gelegenheit zur Klärung oder zum Aufbau von Beziehungen interpretiert werden, könnte ein positiver Fokus geschaffen werden, der die emotionale Resilienz stärkt und die soziale Eingebundenheit fördert.

Diese Studie weist einige Limitationen auf, die bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden sollten. Erstens basiert die Studie auf einer relativ kleinen und spezifischen Stichprobe von Lehrpersonen aus der Deutschschweiz, was die Generalisierbarkeit der Ergebnisse einschränkt. Zweitens beruhen die verwendeten Messinstrumente auf Selbstberichten, die Verzerrungen durch soziale Erwünschtheit oder subjektive Wahrnehmungen enthalten können. Weitere Forschung mit größeren, diverseren Stichproben und objektiveren Messmethoden wäre ebenfalls wünschenswert. Drittens handelt es sich um eine Querschnittsstudie, die lediglich Korrelationen und keine kausalen Zusammenhänge aufzeigt. Die identifizierten Mediationspfade zwischen sozialer Eingebundenheit, Burnout und Berufsausstiegsintention sollten in zukünftigen Längsschnittstudien weiter untersucht werden, um kausale Effekte und die zeitliche Abfolge dieser Variablen besser zu verstehen.

Zusammenfassend zeigt die Studie auf, dass die soziale Eingebundenheit mit Schüler*innen und Kolleg*innen wesentliche Prädiktoren für Burnout und die Intention zum Berufsausstieg darstellen, wobei Burnout als entscheidender Mediator fungiert. Die Ergebnisse unterstreichen die besondere Bedeutung der Lehrperson-Schüler*innen-Beziehung für die Prävention von Burnout und die Förderung des beruflichen Verbleibs. Um die psychische Gesundheit und das Wohlbefinden von Lehrpersonen zu stärken, sollten zukünftige Interventions-

programme und Forschungsvorhaben verstärkt auf die Qualität der sozialen Beziehungen im schulischen Umfeld fokussieren.

Literatur

- Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burbach, L., & Wei, Y. (2022). Stress, burnout, anxiety and depression among teachers: A scoping review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17), 17. <https://doi.org/10.3390/ijerph191710706>
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, 58, 126–136. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006>
- BFS. (2022). *Szenarien 2022–2031 für die Lehrkräfte der obligatorischen Schule*. BFS.
- Billingsley, B. S. (2004). Special education teacher retention and attrition: A critical analysis of the research literature. *The Journal of Special Education*, 38(1), 39–55. <https://doi.org/10.1177/00224669040380010401>
- Blick. (2022). *Deutschschweiz ächzt unter Lehrermangel*. Blick. <https://www.blick.ch/schweiz/aushilfen-ohne-lehrerdiplom-deutschschweiz-aechzt-unter-lehrermangel-id17784109.html>
- Boe, E. E., Cook, L. H., & Sunderland, R. J. (2007). Trends in the turnover of teachers from 1991 to 2004: Attrition, teaching area transfer, and school migration. *Philadelphia, PA: University of Pennsylvania*.
- Boyd, D., Grossman, P., Ing, M., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2011). The Influence of School Administrators on Teacher Retention Decisions. *American Educational Research Journal*, 48(2), 303–333. <https://doi.org/10.3102/0002831210380788>
- Butler, J., & Kern, M. L. (2016). The PERMA-Profil: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 6(3), 3. <https://doi.org/10.5502/ijw.v6i3.526>
- Cano-García, F. J., Padilla-Muñoz, E. M., & Carrasco-Ortiz, M. Á. (2005). Personality and contextual variables in teacher burnout. *Personality and Individual Differences*, 38(4), 929–940.
- Carroll, A., Forrest, K., Sanders-O'Connor, E., Flynn, L., Bower, J. M., Fynes-Clinton, S., York, A., & Ziaei, M. (2022). Teacher stress and burnout in Australia: Examining the role of intrapersonal and environmental factors. *Social Psychology of Education*, 25(2), 441–469. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09686-7>
- Chang, M.-L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193–218. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>

- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310–357. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310>
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of social theory*. Harvard university press. <https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=a4Dl8tiX4b8C&oi=fnd&pg=PA1&dq=info:ZnodDK4gnJs:scholar.google.com&ots=qF0tRXIYLi&sig=D9V7F13gwe3h5pSweMDBUIT2PPg>
- Friedman, I. A. (2003). Self-efficacy and burnout in teaching: The importance of interpersonal-relations efficacy. *Social Psychology of Education*, 6(3), 191–215. <https://doi.org/10.1023/A:1024723124467>
- García-Carmona, M., Marín, M. D., & Aguayo, R. (2019). Burnout syndrome in secondary school teachers: A systematic review and meta-analysis. *Social Psychology of Education*, 22(1), 189–208. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9471-9>
- Gavish, B., & Friedman, I. A. (2010). Novice teachers' experience of teaching: A dynamic aspect of burnout. *Social Psychology of Education*, 13(2), 141–167. <https://doi.org/10.1007/s11218-009-9108-0>
- Gelman, A., Carlin, J. B., Stern, H. S., Dunson, D. B., Vehtari, A., & Rubin, D. B. (2013). *Bayesian Data Analysis, Third Edition*. CRC Press. <https://doi.org/10.1201/b16018>
- Gersten, R., Keating, T., Yovanoff, P., & Harniss, M. K. (2001). Working in special education: Factors that enhance special educators' intent to stay. *Exceptional Children*, 67(4), 549–567. <https://doi.org/10.1177/001440290106700408>
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495–513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499–534. <https://doi.org/10.3102/00028312038003499>
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20(2), 178–187. <https://doi.org/10.1108/02683940510579803>
- Klassen, R. M., Perry, N. E., & Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 150–165. <https://doi.org/10.1037/a0026253>
- Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E., & Christensen, K. B. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work & Stress*, 19(3), 192–207. <https://doi.org/10.1080/02678370500297720>
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources, and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48(2), 159–167. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1978.tb02381.x>
- Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Towards an understanding of teacher attrition: A meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers' intentions to quit. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103425. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103425>

- Marsh, H. W., Huppert, F. A., Donald, J. N., Horwood, M. S., & Sahdra, B. K. (2020). The well-being profile (WB-Pro): Creating a theoretically based multidimensional measure of well-being to advance theory, research, policy, and practice. *Psychological Assessment*, 32(3), 294–313. <https://doi.org/10.1037/pas0000787>
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1997). Maslach Burnout Inventory: Third edition. In C. P. Zalaquett & R. J. Wood (Hrsg.), *Evaluating stress: A book of resources* (S. 191–218). Scarecrow Education.
- McElreath, R. (2016). *Statistical Rethinking: A Bayesian Course with Examples in R and Stan*. Chapman and Hall/CRC. <https://doi.org/10.1201/9781315372495>
- Milfont, T. L., Denny, S., Ameratunga, S., Robinson, E., & Merry, S. (2008). Burnout and wellbeing: Testing the Copenhagen Burnout Inventory in New Zealand teachers. *Social Indicators Research*, 89(1), 169–177. <https://doi.org/10.1007/s11205-007-9229-9>
- Muthén, B., & Asparouhov, T. (2012). Bayesian structural equation modeling: A more flexible representation of substantive theory. *Psychological Methods*, 17(3), 313–335. <https://doi.org/10.1037/a0026802>
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998–2017). *Mplus user's guide* (8. Aufl.). Muthen & Muthen.
- PHSG. (2023). *PHSG konzipiert Studiengänge für Quereinsteigende*. <https://www.phsg.ch/de/news/phsg-konzipiert-studiengaenge-fuer-quereinsteigende>
- PHZH. (o. J.). *Lehrpersonenmangel – Unterstützung der PH Zürich*. Abgerufen am 25. September 2024, von <https://phzh.ch/ueber-die-phzh/aktuell/lehrpersonenmangel/>
- Pianta, R. (2001). *Student-teacher relationship scale. Professional manual*. Odessa, Psychological Assessment Resources.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior research methods*, 40(3), 879–891.
- Räsänen, K., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T., & Väisänen, P. (2020). Why leave the teaching profession? A longitudinal approach to the prevalence and persistence of teacher turnover intentions. *Social Psychology of Education*, 23(4), 837–859. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09567-x>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (Hrsg.). (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Sandmeier, A., & Herzog, S. (2024). Maßnahmen gegen den Lehrkräftemangel in der Schweiz. Eine empirische Perspektive. *journal für lehrerInnenbildung*, 24(1), 28–38. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2024-02>
- Schaufeli, W. B., & Greenglass, E. R. (2001). Introduction to special issue on burnout and health. *Psychology & Health*, 16(5), 501–510. <https://doi.org/10.1080/08870440108405523>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029–1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2016). Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. *Creative Education*, 07(13), 1785–1799. <https://doi.org/10.4236/ce.2016.713182>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2020). Teacher burnout: Relations between dimensions of burnout, perceived school context, job satisfaction and motivation for teaching. A longitudinal study. *Teachers and Teaching*, 26(7–8), 602–616. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1913404>
- Sorensen, L. C., & Ladd, H. F. (2020). The hidden costs of teacher turnover. *AERA Open*, 6(1), 233285842090581. <https://doi.org/10.1177/2332858420905812>
- Spiegel. (2022). *Lehrermangel an Schulen: Die Flucht der Frustrierten*. <https://www.spiegel.de/panorama/bildung/lehrermangel-an-schulen-die-flucht-der-frustrieren-a-3586583f-9861-4d4b-894d-ae9d45abd21b>
- Travers, C. (2017). Current knowledge on the nature, prevalence, sources and potential impact of teacher stress. In T. M. McIntyre, S. E. McIntyre & D. J. Francis (Hrsg.), *Educator Stress: An Occupational Health Perspective* (S. 23–54). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-53053-6_2
- Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B., & Vanroelen, C. (2014). Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work. *Teaching and Teacher Education*, 43, 99–109. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.005>

Autoreninformationen

Felix Kruse, Dr. phil., Institut Bewegung, Sport und Gesundheit, Pädagogische Hochschule St. Gallen, F & E Schwerpunkt »Empirische Medienwirkungsforschung«, Pädagogisches Hochschulinstitut NMS Bern. Forschungsschwerpunkte: Prävention und Gesundheitsförderung, Verhaltensmedizin, Motivation.

Arvid Nagel, Dr. phil., Leitung F & E Schwerpunkt »Empirische Medienwirkungsforschung«, Pädagogisches Hochschulinstitut NMS Bern. Forschungsschwerpunkte: Medienwirkung, Digitalisierung, interaktive Mediennutzung.

Die Bedeutung der psychologischen Grundbedürfnisse von Lehrpersonen für den Unterricht und die Motivation der Schülerinnen und Schüler im Fach Sport

Sonja Büchel, Felix Kruse & Christian Brühwiler

Abstract

Die Theorie der drei psychologischen Grundbedürfnisse besagt, dass das Erleben von Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit zentrale Determinanten der Entwicklung von Motivation, Wohlbefinden sowie der Leistung von Individuen sind. Während ein grosser Forschungsfundus hinsichtlich der Effekte der psychologischen Grundbedürfnisse von Schülerinnen und Schülern besteht, waren die psychologischen Grundbedürfnisse von Lehrpersonen weit weniger Gegenstand von Forschungsbemühungen. Der vorliegende Beitrag untersucht die längsschnittlichen Effekte der Erfüllung der drei psychologischen Grundbedürfnisse von Lehrpersonen (N=49) auf die Qualität des unterrichtlichen Handelns sowie die direkten und medierten Effekte auf die Motivation der Schülerinnen und Schüler (N=735). Die Ergebnisse zeigen, dass das Autonomieerleben der Lehrpersonen zu einem kognitiv-motorisch unterstützenden Unterrichtshandeln beiträgt und vermittelt über dieses Unterrichtshandeln die Entwicklung der intrinsischen Motivation der Schülerinnen und Schüler begünstigt. Das Kompetenzerleben sowie die soziale Eingebundenheit konnten keine über das Autonomieerleben hinausgehende Varianz sowohl in Bezug auf den Unterricht als auch auf die Motivation der Schülerinnen und Schüler aufklären. Die Befunde verweisen auf die potenziell bedeutsame Förderung des Autonomieerlebens von Sportlehrpersonen.

1. Theoretischer Hintergrund

1.1 Entwicklung von Motivation bei Schülerinnen und Schülern

Die Förderung der Motivation von Schülerinnen und Schülern kann als ein zentrales Anliegen schulischer Bildungsprozesse verstanden werden – so auch für das Fach Sport. Der Sportunterricht, welcher durch die Thematisierung des Körpers in Bewegung (Wolters & Kemna, 2011) teilweise differente Ziele (z. B. Relevanz motorischer Funktionen) zu anderen Fächern aufweist (z. B. Herrmann et al., 2020), verfügt vor diesem Hintergrund über ein bedeutsames Potenzial, die körperliche Aktivität der Schülerinnen und Schüler nicht nur während der

Schulzeit zu fördern, sondern auch die notwendigen motorischen Kompetenzen und die Motivation zu vermitteln, um sich ausserhalb der Schule körperlich zu betätigen (Hagger & Chatzisarantis, 2016; Kalajas-Tilga et al., 2022). Da körperlich inaktive Kinder mit grösserer Wahrscheinlichkeit auch als Erwachsene körperlich inaktiv bleiben (Kallio et al., 2021; Telama, 2009), kann die flächendeckende und frühe Förderung von sport- und bewegungsbezogenen Handlungen im Rahmen des Schulsports eine Schlüsselrolle für die lebenslange Partizipation an einem körperlich aktiven Lebensstil übernehmen. Motivationale Variablen spielen an dieser Stelle eine entscheidende Rolle. Insbesondere Freude und eine hohe wahrgenommene Kompetenz können als wichtige Einflussfaktoren für die körperliche Aktivität identifiziert werden (Babic et al., 2014; Crane & Temple, 2015; Jaakkola et al., 2017; Sallis et al., 2000). Dabei können Lehrpersonen die Motivation von Schülerinnen und Schülern insbesondere im Rahmen des Unterrichts beeinflussen, indem sie eine Umgebung schaffen, welche entsprechend motivierend und emotional unterstützend ist (Brophy, 2004; Reeve, 2012). So zeigen sich motivationsfördernde Effekte hinsichtlich eines positiven und informationalen Feedbacks, der Autonomieunterstützung, der Beziehung zur Lehrperson sowie der Beziehung zu den Mitschülerinnen und Mitschülern innerhalb der Klasse (Burgueño et al., 2024; Koka & Hein, 2006; Kruse et al., 2024b, Mouratidis et al., 2008). Im Rahmen einer von der Gesellschaft perzipierten Verantwortung von Lehrpersonen für den Lernerfolg ihrer Schülerinnen und Schüler und dem damit verbundenen Berufsdruck kann ein zunehmendes Interesse an kontextuellen Faktoren der Arbeit von Lehrpersonen festgestellt werden, bei welchen Wirkungen auf die Motivation, das Wohlbefinden sowie das unterrichtliche Handeln angenommen werden (Pelletier & Rocchi, 2016). Die Selbstbestimmungstheorie betont in diesem Kontext, dass die Befriedigung der drei psychologischen Grundbedürfnisse von Lehrpersonen einen direkten Einfluss auf das unterrichtliche Handeln hat (Deci et al., 1982).

1.2 Bedeutung psychologischer Grundbedürfnisse von Lehrpersonen

Betrachtet man die Forschung der psychologischen Grundbedürfnisse im Bildungsbereich, haben sich bisherige Bemühungen zumeist auf Schülerinnen und Schüler konzentriert, weniger auf Lehrpersonen (z. B. Marshik et al., 2017; Pelletier & Rocchi, 2016). Bezogen auf den Arbeitskontext von Lehrpersonen kann *Autonomieerleben* bedeuten, die Freiheit zu haben, den Unterricht in der Art selbst gestalten zu können, dass pädagogische Entscheidungen selbstbestimmt getroffen oder inhaltliche Entscheidungen hinsichtlich der Lerninhalte selbstständig definiert bzw. angepasst werden können. Marshik et al. (2017) konnten herausstellen, dass Lehrpersonen, die eine hohe Autonomie erleben, ihre Schülerinnen und Schüler stärker unterstützen und motivieren, was mit gesteigerten schulischen Leistungen assoziiert ist. Abseits des Lehrberufs konnten Van

den Broeck et al. (2016) zusammenfassend aufzeigen, dass das Empfinden von Autonomie im Arbeitskontext eine entscheidende Rolle für die Motivation und die Arbeitszufriedenheit spielt (siehe Kengatharan (2020) für Lehrpersonen). Negative Effekte konnten hingegen in einem die Lehrperson kontrollierenden Umfeld nachgewiesen werden. Pelletier et al. (2002) zeigen auf, dass ein höherer Druck sowohl von oben (Schulleitung, Kolleginnen und Kollegen) als auch von unten (Schülerinnen und Schüler) mit einem weniger selbstbestimmten Unterricht assoziiert ist und Lehrpersonen ein kontrollierendes Verhalten hinsichtlich ihrer Schülerinnen und Schüler aufweisen. Analog konnten Taylor et al. (2008) aufzeigen, dass ein stärker wahrgenommener beruflicher Druck zu einer geringeren Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse bei Lehrpersonen sowie zu einer geringer ausgeprägten selbstbestimmten Motivation führt, welche sich wiederum negativ in den drei Unterrichtsmerkmalen, den Schülerinnen und Schülern mehr Verständnis entgegenzubringen, konkrete Hilfe und Unterstützung anzubieten sowie der Förderung der Sinnhaftigkeit, manifestiert. Weiterhin konnten direkte Effekte der Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse auf die ersten beiden Unterrichtsmerkmale nachgewiesen werden. Kritisch einzuwenden ist, dass die Modellierung der drei psychologischen Grundbedürfnisse in einem übergeordneten Faktor zusammengeführt wurde, sodass keine Rückschlüsse auf den individuellen Beitrag der unterschiedlichen Faktoren gezogen werden können. Weiterhin wurden die Unterrichtsmerkmale aus der Perspektive der Lehrperson eingeschätzt, was kritisch zu hinterfragen ist.

Kompetenzerleben im Lehrberuf kann sich etwa darauf beziehen, dass Lehrpersonen sich fähig fühlen, ihre Schülerinnen und Schüler effektiv zu unterrichten, ihre beruflichen Fähigkeiten kontinuierlich weiterzuentwickeln und erfolgreich im Klassenzimmer zu agieren. Die Befriedigung des Kompetenzbedürfnisses bei Lehrpersonen ist mit dem generellen Wohlbefinden, der Berufszufriedenheit sowie der Motivation assoziiert (Collie et al., 2016). Weiterhin lassen die vielfältigen Befunde hinsichtlich der positiven Wirkungen von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrpersonen auf die Unterrichtsqualität (z. B. Fauth et al., 2019; Holzberger et al., 2013) die Schlussfolgerung zu, dass positive Effekte für das verwandte Konstrukt des Kompetenzerlebens ebenfalls zutreffen. Allerdings muss an dieser Stelle auf die konzeptuellen Unterschiede der beiden Konstrukte hingewiesen werden (z. B. Marsh et al., 2019).

Soziale Eingebundenheit im Lehrberuf kann positive Beziehungen zu Kolleginnen und Kollegen, Schülerinnen und Schülern oder der Schulleitung betreffen. Lehrpersonen fühlen sich unterstützt und als wertvolles Mitglied der Schulgemeinschaft. Klassen et al. (2012) betonten die Bedeutung der sozialen Eingebundenheit für das emotionale Wohlbefinden der Lehrpersonen und fanden heraus, dass Lehrpersonen, die gute Beziehungen zu ihren Schülerinnen und Schülern pflegen, weniger negative Emotionen und höheres berufliches Engagement zeigen. Bezüglich der sozialen Eingebundenheit mit Kolleginnen und Kollegen

konnten Klassen et al. (2012) hingegen keine bedeutsamen Effekte auf das berufliche Engagement oder die emotionale Erschöpfung der Lehrpersonen nachweisen. Collie et al. (2016) konnten ebenfalls bedeutsame Effekte der sozialen Eingebundenheit mit den Schülerinnen und Schülern auf die identifizierte Regulation sowie negative Effekte auf die externale Regulation nachweisen, wohingegen die soziale Eingebundenheit mit den Kolleginnen und Kollegen mit dem generellen und schulbezogenen Wohlbefinden assoziiert ist. Zudem konnten Collie et al. (2012) einen geringen Effekt der Kollaboration von Lehrpersonen auf die selbstberichtete Unterrichtsselbstwirksamkeit nachweisen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Lehrpersonen die Motivation ihrer Schülerinnen und Schüler insbesondere über den Unterricht beeinflussen können (Ahn et al., 2021; Brophy, 2004). Erste Evidenz der Befriedigung der drei psychologischen Grundbedürfnisse von Lehrpersonen belegt deren Vorhersagekraft für unterrichtliche Variablen und die Motivation der Schülerinnen und Schüler. Insbesondere die bisherigen Befunde für das Autonomieerleben von Lehrpersonen (z. B. Marshik et al., 2017; Pelletier et al., 2002) weisen auf dessen hohe Bedeutung für ein motivationsförderndes unterrichtliches Handeln hin.

2. Forschungsfrage und Hypothesen

Im Rahmen interindividueller Unterschiede eines motivationsfördernden Unterrichts (z. B. Reeve, 2012) und ausgehend von der Selbstbestimmungstheorie und erster empirischer Evidenz (z. B. Marshik et al., 2017; Pelletier et al., 2002; Taylor et al., 2008) untersucht der vorliegende Beitrag, inwiefern kontextuelle Voraussetzungen der Arbeitsumgebung in Form der Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse von Lehrpersonen einen Einfluss auf die Unterrichtsqualität sowie die Motivation der Schülerinnen und Schüler haben. In Anlehnung an die bereits bestehenden empirischen Befunde werden insbesondere Effekte ausgehend vom Autonomieerleben der Lehrpersonen erwartet (z. B. Marshik et al., 2017; Pelletier et al., 2002). Vor dem Hintergrund der theoretischen und empirischen Evidenz der Selbstbestimmungstheorie lassen sich im Kontext eines adaptierten Modells der drei Basisdimensionen von Unterrichtsqualität (Kruse et al., 2024a) Effekte auf die motivational-emotionale Unterstützung postulieren. Weiterhin können vor dem Hintergrund unterschiedlicher theoretischer Bezüge (z. B. Theorie der kognitiven Belastung; Selbstregulationstheorie) sowie der empirischen Befunde zum Feedback im Sportunterricht (z. B. Koka & Hein, 2006; Mouratidis et al., 2008) insbesondere Effekte auf die kognitiv-motorische Unterstützung erwartet werden. Es werden somit folgende Forschungshypothesen abgeleitet und im theoretischen Pfadmodell (vgl. Abb. 1) verortet:

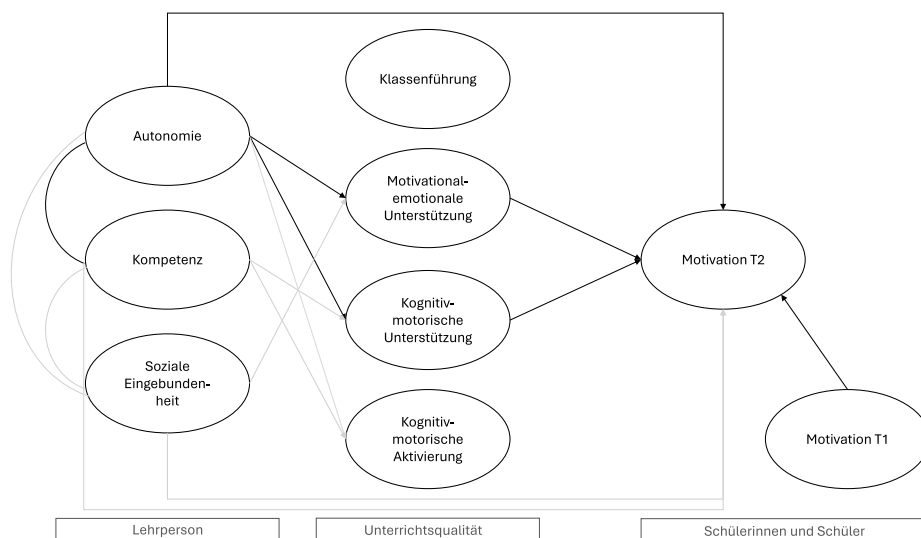


Abbildung 1: Theoretisches Pfadmodell der hypothesierten Wirkungen

Anmerkung: Schwarze Pfeile markieren die hypothesierten Hauptpfade, die in die Analysen einfließen; graue Pfeile markieren die weiteren, theoretisch annehmbaren Pfeile

1. Die Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse (insbesondere das Autonomieerleben) von Lehrpersonen hat einen direkten Effekt auf die motivational-emotionale sowie kognitiv-motorische Unterstützung im Sportunterricht.
2. Die Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse (insbesondere das Autonomieerleben) von Lehrpersonen weist einen direkten Effekt auf die Entwicklung der intrinsischen Motivation der Schülerinnen und Schüler auf.
3. Die Effekte der psychologischen Grundbedürfnisse von Lehrpersonen auf die intrinsische Motivation der Schülerinnen und Schüler werden über die Unterrichtsqualität (motivational-emotionale sowie kognitiv-motorische Unterstützung) mediert.

3. Methode

3.1 Untersuchungsdesign und Stichprobe

Grundlage für die Analysen ist ein Teildatensatz der vom Schweizerischen Nationalfonds (SNF) geförderten längsschnittlich angelegten Studie EPiC-PE – Effekte professioneller Kompetenzen von Sportlehrpersonen und ihre Wirkungen auf Unterricht und Schüler:innenleistungen (Messmer et al., 2022), die die Aus-

wirkungen der professionellen Kompetenzen von Sportlehrpersonen auf die Unterrichtsqualität und die Schülerinnen- und Schülerleistungen und -motivation untersucht. Insgesamt umfasst die Stichprobe 735 Schülerinnen und Schüler aus 57 Klassen bzw. von 49 Lehrpersonen, die an den beiden in der Studie vorgesehenen Messzeitpunkten (t1 und t2) teilgenommen haben. Es wurden Sekundarschulen in mehreren Deutschschweizer Kantonen auf freiwilliger Basis rekrutiert. Die Datenerhebung fand zwischen Oktober 2021 und April 2022 statt. Die Lehrpersonen füllten während der Schülerinnen- und Schülerbefragung einen eigenen Fragebogen aus und waren während der gesamten Untersuchung anwesend. Zwischen den beiden Messzeitpunkten führten die Lehrpersonen eine Unterrichtsreihe von 12 Lektionen im technisch-taktischen Kompetenzbereich durch. Den Lehrpersonen wurden motorische Ziele, wie z. B. »Die Schülerinnen und Schüler können einen Ball sicher und abgeschirmt um Hindernisse herum dribbeln«, basierend auf dem Lehrplan 21 der Schweiz vorgegeben, die sie in der 12 Lektionen umfassenden Unterrichtsreihe erreichen sollten. Die Lehrpersonen wurden gebeten, den Sportunterricht anhand der vorgegebenen Lernziele so zu gestalten, wie sie es üblicherweise tun. Dadurch können über die natürliche Varianz in den Kompetenzen der Lehrpersonen sowie der Gestaltung des Unterrichts Effekte auf die Entwicklung von Schülerinnen und Schülern untersucht werden. Die Schülerinnen und Schüler bewerteten die wahrgenommene Unterrichtsqualität zum zweiten Messzeitpunkt, bezogen auf die Unterrichtsreihe, sodass die Annahme plausibel erscheint, dass die Lehrperson und die Unterrichtsqualität kausal vor der Veränderung der abhängigen Variablen liegen (Naumann et al., 2020). Die Motivation der Schülerinnen und Schüler wurde durch wiederholte Messungen direkt vor und nach der Unterrichtsreihe erfasst, um die Entwicklung zwischen den beiden Messzeitpunkten zu untersuchen. Die durchschnittliche Klassengrösse der Stichprobe lag bei 14.5 Schülerinnen und Schüler pro Klasse. Das Durchschnittsalter der Schülerinnen und Schüler aus den Klassenstufen sieben bis neun betrug 14.5 Jahre ($SD = 1.6$). Siebenundvierzig Prozent der Probandinnen und Probanden waren weiblich. Das Durchschnittsalter der Sportlehrpersonen betrug 39.5 Jahre ($SD = 9.1$), wobei 61 Prozent weiblich waren.

3.2 Instrumente

Für die Messung der drei psychologischen Grundbedürfnisse wurde die von Büchel (2019) für Sportlehrpersonen adaptierte und gekürzte Skala der Work-related Basic Need Satisfaction Scale (Van den Broeck et al., 2010) verwendet. Argumente für die Validität der Skala können Büchel (2019) entnommen werden. Auf eine erneute Prüfung der faktoriellen Struktur wurde aufgrund der geringen Stichprobengrösse ($N = 49$) verzichtet. Unterrichtsqualität wurde mit einem für den Sportunterricht erweiterten Modell der drei Basisdimensionen

erhoben (Kruse et al., 2024a, Büchel et al., in press). Angelehnt an die Erweiterung von Kleickmann et al. (2020) differenziert das Instrument zwischen den Dimensionen Klassenführung, motivational-emotionale Unterstützung, kognitiv-motorische Unterstützung und kognitiv-motorische Aktivierung. Für die Prüfung der in diesem Beitrag formulierten Hypothesen werden allerdings nur zwei der vier Unterrichtsqualitätsmerkmale – die motivational-emotionale Unterstützung und die kognitiv-motorische Unterstützung – verwendet. Die intrinsische Motivation für Basketball wurde anhand einer adaptierten Skala, basierend auf Büchel (2019), erhoben. Die psychometrischen Eigenschaften der Skala sowie die Testung auf skalare Messinvarianz über die Zeit lassen sich bei Kruse et al. (2024b) finden. Die deskriptiven Werte der Skalen sind in Tabelle 1 dargestellt.

Tabelle 1: Deskriptive Werte auf Lehrpersonen- und Schülerinnen- und Schülerebene

	Faktor	Items	Beispielitem	<i>M</i>	<i>SD</i>	α
Lehrpersonen	Autonomie	3	Ich kann den Sportunterricht so gestalten, wie ich es für richtig halte.	3.36	0.69	0.67
	Kompetenz	3	Ich erteile guten Sportunterricht.	3.35	0.57	0.63
	Soziale Eingebundenheit	3	Ich fühle mich im Kollegium unterstützt.	3.62	0.58	0.77
Schülerinnen und Schüler	Motivational-emotionale Unterstützung	5	Unsere Sportlehrperson kümmert sich um Probleme der Schüler*innen.	3.02	0.64	0.81
	Kognitiv-motorische Unterstützung	6	Unsere Sportlehrperson gibt uns Hinweise, um die Übungsausführung zu verbessern.	3.22	0.63	0.84
	Intrinsische Motivation T1	3	Basketball macht mir Spass.	2.73	0.86	0.94
	Intrinsische Motivation T2	3	Basketball macht mir Spass.	2.83	0.83	0.93

Anmerkung. Antwortvorgaben: (1) *stimmt gar nicht* bis (4) *stimmt genau*; Cronbachs alpha (α) für standardisierte Items; $N_{\text{Schüler:innen}}=735$; $N_{\text{Lehrpersonen}}=49$

3.3 Analyseverfahren

Damit die hierarchische Abhängigkeit in den Daten adäquat berücksichtigt wird, wurden Mehrebenenmodelle (MLM) spezifiziert. Auf beiden Ebenen (Individual- und Klassenebene) können Prädiktoren in die Analysen einfließen. Die

Unterrichtsqualität wird als geteilte Unterrichtswahrnehmung mittels Aggregation auf Klassenebene einbezogen. Die aggregierten Daten weisen eine zufriedenstellende Reliabilität auf (vgl. Büchel et al., in press). Aufgrund der eher geringen Stichprobengrösse auf Klassenebene werden die Analysen auf manifester Ebene durchgeführt. Angenommene Mediatoreffekte werden mittels Pfadanalysen untersucht. Als Schätzmethode wurde die Maximum-Likelihood-Methode (ML) und für den Umgang mit fehlenden Werten das Full-Information-Maximum-Likelihood-Verfahren (FIML) angewendet (z. B. Christ & Schlüter, 2012). Die Analysen wurden mit der Software Mplus Version 8.0 (Muthén & Muthén, 2019) durchgeführt.

4. Ergebnisse

Die Ergebnisdarstellung folgt den formulierten Forschungshypothesen (vgl. Kapitel 2) und beantwortet die forschungsleitende Frage nach der Bedeutung der Erfüllung der psychologischen Grundbedürfnisse von Lehrpersonen für die Unterrichtsqualität sowie die Motivation der Schülerinnen und Schüler im Fach Sport.

4.1 Korrelationen der Konstrukte

In Tabelle 2 sind die Zusammenhänge der in diesem Beitrag verwendeten Konstrukte auf Klassenebene (aggregiert) abgebildet.

Tabelle 2: Manifeste bivariate Korrelationen zwischen den Konstrukten auf Klassenebene

	1	2	3	4	5	6
1 Autonomie (L) t1	–					
2 Kompetenz (L) t1	.30*					
3 Soziale Eingebundenheit (L) t1	.05	.25(*)				
4 Motivational-emotionale Unterstützung (S) t2	.18	.15	.19			
5 Kognitiv-motorische Unterstützung (S) t2	.27(*)	.12	.16	.84***		
6 Intrinsische Motivation (S) t1	.19	.42***	.18	.45***	.40**	
7 Intrinsische Motivation (S) t2	.28*	.42**	.30*	.55***	.63***	.72***

Anmerkung. $N_{\text{Lehrpersonen}} = 49$; $N_{\text{Klassen}} = 57$; L = Lehrpersonenperspektive; S = Schülerinnen- und Schülerperspektive
Signifikanzniveau: (*) $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; signifikante Werte sind *kursiv* gedruckt.

Auf Klassenebene korrelieren das Autonomieerleben und das Kompetenzerleben der Lehrperson mit $r = .30$ ($p = .022$). Zwischen dem Autonomieerleben und dem Erleben sozialer Eingebundenheit gibt es keinen statistisch bedeutsa-

men Zusammenhang ($r = .05$; $p = .695$). Die soziale Eingebundenheit korreliert mit dem Kompetenzerleben auf dem 10 %-Signifikanzniveau ($r = .25$; $p = .066$). Zwischen den drei psychologischen Grundbedürfnissen der Lehrperson und den Merkmalen der Unterrichtsqualität gibt es lediglich eine tendenzielle Korrelation zwischen dem Autonomieerleben und der kognitiv-motorischen Unterstützung ($r = .27$; $p = .064$). Das Autonomieerleben der Lehrperson hängt zudem mit der intrinsischen Motivation der Schülerinnen und Schüler zu t2 zusammen ($r = .28$; $p = .050$). Auch das Kompetenzerleben weist statistisch bedeutsame Korrelationen mit der intrinsischen Motivation der Schülerinnen und Schüler zu t1 ($r = .42$; $p < .001$) und zu t2 ($r = .42$; $p = .003$) auf. Die soziale Eingebundenheit hängt bedeutsam mit der intrinsischen Motivation der Schülerinnen und Schüler zu t2 zusammen ($r = .30$; $p = .038$). Die beiden Unterrichtsmerkmale korrelieren auf Klassenebene hoch miteinander ($r = .84$; $p < .001$). Sie weisen mit der intrinsischen Schülerinnen- und Schülermotivation mittelhohe und statistisch bedeutsame Zusammenhänge auf. Die intrinsische Motivation der Schülerinnen und Schüler korreliert über die Messzeitpunkte hinweg mit $r = .72$ ($p < .001$).

4.2 Effekte der drei psychologischen Grundbedürfnisse auf die Unterrichtsqualität

Zur Prüfung der Effekte der psychologischen Grundbedürfnisse von Sportlehrpersonen auf die Unterrichtsqualität wurden zwei Mehrebenenregressionsmodelle (M1 und M2; vgl. Tab. 3) spezifiziert. Die Unterrichtsqualitätsmerkmale motivational-emotionale Unterstützung und kognitiv-motorische Unterstützung werden als je eine abhängige Variable in die Modelle aufgenommen, im Sinne einer auf Klassenebene geteilten Schülerinnen- und Schülerwahrnehmung. Auf der Individualebene wird das Geschlecht der Schülerinnen und Schüler kontrolliert und auf der Klassenebene werden die drei psychologischen Grundbedürfnisse der Lehrpersonen zu t1 simultan als Prädiktoren modelliert.

In Modell M1 lassen sich keine statistisch bedeutsamen Effekte der simultanen Berücksichtigung der drei psychologischen Grundbedürfnisse der Lehrperson auf die durch die Schülerinnen und Schüler wahrgenommene motivational-emotionale Unterstützung beschreiben ($p > .05$). Die aufgeklärte Varianz durch die Prädiktoren auf Klassenebene liegt bei 11 %. In Modell M2 erweist sich das Autonomieerleben der Lehrperson mit $\beta = .40$ ($p = .005$) als statistisch hoch signifikant für die kognitiv-motorische Unterstützung, auch unter Berücksichtigung der weiteren psychologischen Grundbedürfnisse der Lehrperson. Die Varianzaufklärung in Modell M2 liegt auf Klassenebene bei 17 %. Das Geschlecht der Schülerinnen und Schüler zeigt sich auf Individualebene in den zwei Modellen als wenig bis nicht bedeutsam.

Tabelle 3: Mehrebenenregressionsmodelle zur Prüfung direkter Effekte der psychologischen Grundbedürfnisse von Lehrpersonen auf die Wahrnehmung der Unterrichtsqualität (standardisierte Koeffizienten)

	Wahrnehmung Unterrichtsqualität t2	
	M1 Motivational-emotionale Unterstützung t2	M2 Kognitiv-motorische Unterstützung t2
	β (SE)	β (SE)
Individualebene (within)		
Geschlecht	-.02 (.06)	-.06 (.05)
Klassenebene (between)		
Autonomie Lehrperson t1	.25 (.17)	.40 (.14)**
Kompetenz Lehrperson t1	.02 (.20)	-.02 (.16)
Soziale Eingebundenheit Lehrpersonen t1	.20 (.16)	.13 (.17)
Varianzaufklärung (R^2) within	.00 (.01)	.01 (.01)
Varianzaufklärung (R^2) between	.11 (.12)	.17 (.11)

Anmerkung. β = standardisierter Regressionskoeffizient; SE = Standardfehler
Signifikanzniveau: (*) $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; signifikante Werte sind *kursiv* gedruckt.

4.3 Direkte Effekte der drei psychologischen Grundbedürfnisse auf die Motivation der Schülerinnen und Schüler

Die zweite Hypothese (vgl. Kapitel 2) geht von direkten Effekten der psychologischen Grundbedürfnisse der Lehrperson auf die Entwicklung der intrinsischen Schülerinnen- und Schülermotivation aus. Für die empirische Prüfung dieser Annahme werden Mehrebenenregressionsmodelle mit der intrinsischen Motivation der Schülerinnen und Schüler als abhängige Variable spezifiziert. Auf der Individualebene wird das Geschlecht der Schülerinnen und Schüler kontrolliert. Auf der Klassenebene werden neben der Kontrolle der intrinsischen Motivation der Schülerinnen und Schüler zu t1 die psychologischen Grundbedürfnisse der Lehrperson zu t1 als Prädiktoren modelliert. In M1 bis M3 werden die psychologischen Grundbedürfnisse je einzeln in die Modelle aufgenommen. In M4 werden die Grundbedürfnisse simultan modelliert, um die eigenständige Varianzaufklärung der Konstrukte zu prüfen (vgl. Tab. 4).

Nicht in Tabelle 4 dargestellt ist das Modell M0, welches die Entwicklung der intrinsischen Motivation der Schülerinnen und Schüler unter Berücksichtigung der beiden Ebenen (within und between) modelliert, ohne Einbezug von Prädiktoren. Durch die selbstberichtete intrinsische Motivation zu t1 können auf der Individualebene 49 % der Varianz und auf Klassenebene 37 % der Varianz der intrinsischen Motivation zu t2 erklärt werden.

Das Autonomieerleben der Lehrperson weist in Modell M1 einen direkten statistisch signifikanten Effekt auf die Entwicklung der intrinsischen Motivation der Schülerinnen und Schüler auf ($\beta = .31$; $p = .034$). Die Varianzaufklärung

Tabelle 4: Mehrebenenregressionsmodelle zur Prüfung direkter Effekte der psychologischen Grundbedürfnisse von Lehrpersonen auf die Entwicklung der intrinsischen Motivation der Schülerinnen und Schüler (standardisierte Koeffizienten)

Intrinsische Motivation Schüler*innen t2				
	M1	M2	M3	M4
	β (SE)	β (SE)	β (SE)	β (SE)
Individualebene (within)				
Intrinsische Motivation Schüler*innen t1	.70 (.02)***	.70 (.02)***	.70 (.03)***	.70 (.03)***
Geschlecht	.06 (.04) ^(*)	.06 (.04) ^(*)	.07 (.04)*	.07 (.04)*
Klassenebene (between)				
Aggregierte Intrinsische Motivation Schüler*innen t1	.62 (.16)***	.53 (.18)**	.61 (.16)***	.53 (.20)**
Autonomie Lehrperson t1	.31 (.15)*			.32 (.16)*
Kompetenz Lehrperson t1		.30 (.15)*		.14 (.19)
Soziale Eingebundenheit Lehrpersonen t1			.30 (.17) ^(*)	.30 (.19)
Varianzaufklärung (R^2) within	.49 (.03)***	.49 (.03)***	.50 (.03)***	.50 (.04)***
Varianzaufklärung (R^2) between	.58 (.15)***	.54 (.19)**	.52 (.17)**	.56 (.16)***

Anmerkung. β = standardisierter Regressionskoeffizient; SE = Standardfehler
Signifikanzniveau: ^(*) $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; signifikante Werte sind *kursiv* gedruckt.

auf Klassenebene liegt bei 58 %. Das Autonomieerleben vermag 21 % zusätzliche Varianz gegenüber dem Modell M0 aufzuklären. In Modell M2 zeigt sich das Kompetenzerleben der Lehrperson als statistisch bedeutsam für die Entwicklung der intrinsischen Schülerinnen- und Schülermotivation ($\beta = .30$; $p = .049$). Die aufgeklärte Varianz auf Klassenebene beträgt 54 %. Es entfallen 17 % der erklärten Varianz auf das Kompetenzerleben. Der direkte Effekt der sozialen Eingebundenheit der Lehrperson auf die Motivation der Schülerinnen und Schüler liegt in Modell M3 mit $\beta = .30$ ($p = .075$) über dem 5 %-Signifikanzniveau. Die Varianzaufklärung auf Klassenebene beträgt 52 %, wovon 15 % erklärter Varianz auf die soziale Eingebundenheit entfallen. Werden in Modell M4 alle drei psychologischen Grundbedürfnisse simultan als Prädiktoren spezifiziert, erweist sich das Autonomieerleben der Lehrperson als statistisch bedeutsam für die Entwicklung der Schülerinnen- und Schülermotivation ($\beta = .32$; $p = .048$). In Modell M4 können auf Klassenebene 56 % der Varianz der Schülerinnen- und Schülermotivation aufgeklärt werden, d. h. 19 % der Varianzaufklärung entfallen auf die drei psychologischen Grundbedürfnisse. Auf Individualebene vermag das Geschlecht kaum zusätzliche Varianz aufzuklären.

4.4 **Medierte Effekte der drei psychologischen Grundbedürfnisse auf die Motivation der Schülerinnen und Schüler über die Unterrichtsqualität**

Basierend auf dem theoretischen Pfadmodell in Abbildung 1 werden nun die hypothesierten medierten Wirkungen des Autonomieerlebens auf die Schülerinnen- und Schülermotivation über die motivational-emotionale Unterstützung und die kognitiv-motorische Unterstützung mittels Mehrebenen-Mediatormodellen geprüft.

Tabelle 5: Mediatormodelle zur Prüfung der medierten Effekte des Autonomieerlebens von Lehrpersonen auf die Entwicklung der intrinsischen Motivation der Schülerinnen und Schüler über die Wahrnehmung der Unterrichtsqualität (standardisierte Koeffizienten)

	Intrinsische Motivation Schüler*innen t2	
	M1	M2
	β (SE)	β (SE)
Individualebene (within)		
Intrinsische Motivation Schüler*innen t1	.68 (.03)***	.69 (.03)***
motivational-emotionale Unterstützung t2	.09 (.03)**	
kognitiv-motorische Unterstützung t2		.11 (.03)***
Klassenebene (between)		
Aggregierte intrinsische Motivation Schüler*innen t1	.52 (.19)**	.42 (.19)*
Autonomie Lehrperson t1	.21 (.14)	.10 (.16)
Aggregierter motivational-emotionale Unterstützung t2	.36 (.21)(*)	
Aggregierter kognitiv-motorische Unterstützung t2		.59 (.18)***
Autonomie Lehrperson t1 auf aggregierte motivational-emotionale Unterstützung t2	.26 (.15)(*)	
Autonomie Lehrperson t1 auf aggregierte kognitiv-motorische Unterstützung t2		.39 (.13)**
Indirekter Effekt über motivational-emotionale Unterstützung	.09 (.08)	
Indirekter Effekt über kognitiv-motorische Unterstützung		.23 (.12)*
Totaler Effekt	.31 (.13)*	.43 (.18)*
Varianzaufklärung (R^2) within	.50 (.03)***	.50 (.03)***
Varianzaufklärung (R^2) between	.73 (.10)***	.85 (.10)***

Anmerkung. β = standardisierter Regressionskoeffizient; SE = Standardfehler
Signifikanzniveau: (*) $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; signifikante Werte sind *kursiv* gedruckt.

In Modell M1 wird die motivational-emotionale Unterstützung zu t2 als Mediator modelliert. Es wird deutlich, dass der Effekt ausgehend vom Autonomieerleben der Lehrperson nicht mehr statistisch signifikant ist ($\beta = .21$; $p = .123$). Die aggregierte Wahrnehmung der motivational-emotionalen Unterstützung weist

nur einen tendenziellen Effekt auf die Entwicklung der intrinsischen Schülerinnen- und Schülermotivation auf ($\beta = .26$; $p = .076$). Es zeigt sich kein statistisch signifikanter indirekter Effekt ($\beta = .09$; $p = .236$) und somit auch keine medierende Wirkung. Die Varianzaufklärung auf Klassenebene liegt im Mediatormodell M1 bei 73 %, davon entfallen 15 % auf die wahrgenommene aggregierte motivational-emotionale Unterstützung. Auf der Individualebene hat die Wahrnehmung der motivational-emotionalen Unterstützung zwar einen statistisch signifikanten, jedoch sehr kleinen Effekt auf die intrinsische Schülerinnen- und Schülermotivation ($\beta = .09$; $p = .006$). Es werden 50 % der Varianz aufgeklärt. Modell M2 spezifiziert die wahrgenommene kognitiv-motorische Unterstützung als Mediator zwischen dem Autonomieerleben und der intrinsischen Motivation der Schülerinnen und Schüler. Der direkte Effekt des Autonomieerlebens der Lehrperson ist nicht mehr statistisch signifikant ($\beta = .10$; $p = .539$). Die kognitiv-motorische Unterstützung weist einen hohen statistisch bedeutsamen Effekt auf die intrinsische Schülerinnen- und Schülermotivation auf ($\beta = .59$; $p < .001$). Das Autonomieerleben prädiziert die Wahrnehmung der kognitiv-motorischen Unterstützung statistisch bedeutsam ($\beta = .39$; $p = .004$). Der indirekte Effekt erweist sich in Modell M2 als statistisch signifikant ($\beta = .23$; $p = .050$). Es kann somit ein vollständiger Mediatoreffekt nachgewiesen werden. Die aufgeklärte Varianz liegt auf Klassenebene bei 85 %, wovon 27 % auf die wahrgenommene aggregierte kognitiv-motorische Unterstützung entfallen. Auch in Modell M2 hat die Wahrnehmung der kognitiv-motorischen Unterstützung auf der Individualebene nur einen geringen, wenn auch statistisch signifikanten Effekt auf die Schülerinnen- und Schülermotivation ($\beta = .11$; $p < .001$). Die Varianzaufklärung auf Individual-ebene liegt bei 50 %.

5. Diskussion

Die vorliegende Studie leistet einen bedeutenden Beitrag zur Erforschung der psychologischen Grundbedürfnisse von Lehrpersonen im Kontext des Sportunterrichts und über diesen hinaus. Während die Effekte der psychologischen Grundbedürfnisse von Schülerinnen und Schülern bereits umfangreich untersucht wurden, wurden diese bei Lehrpersonen bislang nur marginal betrachtet. Der Beitrag setzt an dieser Stelle an und untersucht die längsschnittlichen Effekte der Befriedigung der drei psychologischen Grundbedürfnisse von Lehrpersonen auf die Unterrichtsqualität und die intrinsische Motivation der Schülerinnen und Schüler. In Übereinstimmung mit bisherigen Forschungsbefunden (z. B. Pelletier & Sharp, 2009) zeigen die Ergebnisse auf, dass das Autonomieerleben von Lehrpersonen zu einer höheren Unterrichtsqualität und einer gesteigerten Motivation der Schülerinnen und Schüler führt. Das Kompetenzerleben und das Erleben sozialer Eingebundenheit von Lehrpersonen hängen nicht si-

gnifikant mit der Unterrichtsqualität zusammen, allerdings scheinen sie für die Motivation der Schülerinnen und Schüler eine gewisse Bedeutung zu haben. Die Effekte auf die Schülerinnen- und Schülermotivation sind allerdings bei simultaner Modellierung der drei Grundbedürfnisse nur noch für das Autonomieerleben bedeutsam. Der vorliegende Beitrag untersucht erstmals die direkten und medierten Effekte der Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse von Lehrpersonen auf die Motivationsentwicklung der Schülerinnen und Schüler (z. B. Marshik et al., 2017 = academic achievement; Pelletier et al., 2002 = teaching behaviors). Eine wesentliche Stärke der Studie liegt dabei im längsschnittlichen Untersuchungsdesign, sodass die Modellierung der Motivationsentwicklung zwischen den beiden Messzeitpunkten ermöglicht wird und somit kausale Schlussfolgerungen plausibler erscheinen. Weiterhin sollte die simultane Betrachtung der verschiedenen psychologischen Grundbedürfnisse betont werden, welche es ermöglicht, den individuellen und additiven Beitrag eines jeden Konstrukts zu untersuchen.

Trotz dieser Stärken weist die Studie einige Limitationen auf. Die soziale Eingebundenheit der Lehrpersonen wurde nur in Bezug auf das Kollegium, nicht jedoch in Bezug auf die Schülerinnen und Schüler, gemessen. Eine Berücksichtigung der Verbundenheit zu den Schülerinnen und Schülern könnte interessante, zusätzliche Hinweise diesbezüglich generieren. Die Studie kann lediglich einen Ausschnitt aus einem umfangreicheren Prozessmodell untersuchen (vgl. Pelletier & Rocchi, 2016). Insbesondere die Motivation von Lehrpersonen als Mediator zwischen der Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse und dem Unterricht sowie der Motivation der Schülerinnen und Schüler wäre eine wertvolle Ergänzung. Die fehlende Berücksichtigung lässt sich vor dem Hintergrund der kompetenzbereichsspezifischen Messung der Motivation der Schülerinnen und Schüler erklären, sodass die Lehrpersonenmotivation im Kontext der Gesamtstudie ebenfalls kompetenzbereichsspezifisch (Interesse für Sportspiele) erfolgte. Weiterhin wäre im Rahmen zukünftiger Studien die Untersuchung des gesamten Prozessmodells ausgehend von kontextuellen Einflüssen bis hin zu Schülerinnen- und Schüleroutcomes wertvoll, um die komplette Wirkungskette in den Blick zu nehmen. Zu berücksichtigen an dieser Stelle wäre die selbstbestimmte Motivation der Schülerinnen und Schüler nicht lediglich als Outcome, sondern ebenfalls als Prädiktor für die Befriedigung der drei psychologischen Grundbedürfnisse von Lehrpersonen (s. Abb. 1). Zudem wäre interessant zu untersuchen, inwiefern geringe Need Satisfaction bzw. Need Thwarting zu kontrollierten Formen der Motivation bzw. Amotivation bei Schülerinnen und Schülern führt. Hinsichtlich der Modellierung lassen sich Einschränkungen aufgrund der relativ geringen Stichprobengröße auf Klassenebene identifizieren. Zukünftige Studien mit grösseren Stichproben könnten vor diesem Hintergrund Mess- und Stichprobenfehler im Rahmen einer doppel-latenten Modellierung adressieren (Marsh et al., 2009). Aufgrund der Freiwilligkeit der Teilnahme an der Studie

kann nicht ausgeschlossen werden, dass die Stichprobe aus eher überdurchschnittlich engagierten Lehrpersonen besteht, was Einschränkungen bezüglich Repräsentativität und Generalisierbarkeit zur Folge hat.

Schliesslich könnten Interventionsstudien, die gezielt die psychologischen Grundbedürfnisse der Lehrpersonen fördern, praktische Implikationen für die Verbesserung der Unterrichtsqualität und der Motivation der Schülerinnen und Schüler aufzeigen. Die Förderung der Autonomie von Lehrpersonen kann nicht nur deren eigenes Wohlbefinden und die Berufszufriedenheit steigern, sondern auch die Unterrichtsqualität und die intrinsische Motivation ihrer Schülerinnen und Schüler. Die Befunde legen nahe, dass bildungspolitische Strategien und schulische Massnahmen verstärkt Autonomiebedürfnisse unterstützen sollten, um langfristig positive Bildungsergebnisse zu erzielen.

Literatur

- Ahn, I., Chiu, M. M., & Patrick, H. (2021). Connecting teacher and student motivation: Student-perceived teacher need-supportive practices and student need satisfaction. *Contemporary Educational Psychology*, 64, 101950. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101950>
- Babic, M. J., Morgan, P. J., Plotnikoff, R. C., Lonsdale, C., White, R. L., & Lubans, D. R. (2014). Physical activity and physical self-concept in youth: Systematic review and meta-analysis. *Sports Medicine*, 44(11), 1589–1601. <https://doi.org/10.1007/s40279-014-0229-z>
- Brophy, J. (2004). *Motivating Students to Learn* (2. Aufl.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410610218>
- Büchel, S. (2019). *Lehrermotivation im Sportunterricht*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23187-3>
- Büchel, S., Kruse, F., & Brühwiler, C. (in press). Lehren und Lernen im Sportunterricht – Wirkungen professioneller Kompetenzen und unterrichtlichem Handeln von Lehrpersonen auf die Schüler:innenmotivation. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*.
- Burgueño, R., García-González, L., Abós, Á., & Sevil-Serrano, J. (2024). Students' motivational experiences across profiles of perceived need-supportive and need-thwarting teaching behaviors in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 29(1), 82–96. <https://doi.org/10.1080/17408989.2022.2028757>
- Christ, O., & Schlüter, E. (2012). *Strukturgleichungsmodelle mit Mplus: Eine praktische Einführung*. Oldenbourg Wissenschaftsverlag. <https://doi.org/10.1524/9783486714807>
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189–1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
- Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E., & Martin, A. J. (2016). Teachers' psychological functioning in the workplace: Exploring the roles of contextual beliefs, need satis-

- faction, and personal characteristics. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), 788–799. <https://doi.org/10.1037/edu0000088>
- Crane, J., & Temple, V. (2015). A systematic review of dropout from organized sport among children and youth. *European Physical Education Review*, 21(1), 114–131. <https://doi.org/10.1177/1356336X14555294>
- Deci, E., Spiegel, N., Ryan, R., Koestner, R., & Kauffman, M. (1982). Effects of performance standards on teaching styles: Behavior of controlling teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74, 852–859. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.74.6.852>
- Fauth, B., Decristan, J., Decker, A.-T., Büttner, G., Hardy, I., Klieme, E., & Kunter, M. (2019). The effects of teacher competence on student outcomes in elementary science education: The mediating role of teaching quality. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102882. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102882>
- Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N. L. D. (2016). The trans-contextual model of autonomous motivation in education: Conceptual and empirical issues and meta-analysis. *Review of Educational Research*, 86(2), 360–407. <https://doi.org/10.3102/0034654315585005>
- Herrmann, C., Gogoll, A., & Gerlach, E. (2020). Unterrichtsqualität im Fach Sport. In E. Balz, C. Krieger, W.-D. Miethling & P. Wolters (Hrsg.), *Empirie des Schulsports 2.0*. Meyer & Meyer.
- Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M. (2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 774. <https://doi.org/10.1037/a0032198>
- Jaakkola, T., Yli-Piipari, S., Barkoukis, V., & Liukkonen, J. (2017). Relationships among perceived motivational climate, motivational regulations, enjoyment, and PA participation among Finnish physical education students. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15(3), 273–290. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2015.1100209>
- Kalajas-Tilga, H., Hein, V., Koka, A., Tilga, H., Raudsepp, L., & Hagger, M. S. (2022). Application of the trans-contextual model to predict change in leisure time physical activity. *Psychology & Health*, 37(1), 62–86. <https://doi.org/10.1080/08870446.2020.1869741>
- Kallio, P., Pahkala, K., Heinonen, O. J., Tammelin, T. H., Pälve, K., Hirvensalo, M., Juonala, M., Loo, B.-M., Magnussen, C. G., Rovio, S., Helajärvi, H., Laitinen, T. P., Jokinen, E., Tossavainen, P., Hutri-Kähönen, N., Viikari, J., & Raitakari, O. T. (2021). Physical inactivity from youth to adulthood and adult cardiometabolic risk profile. *Preventive Medicine*, 145, 106433. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2021.106433>
- Kengatharan, N. (2020). The effects of teacher autonomy, student behavior and student engagement on teacher job satisfaction. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/Educational Sciences: Theory & Practice*, 20(4), 1–15.
- Klassen, R. M., Perry, N. E., & Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 150. <https://doi.org/10.1037/a0026253>

- Kleickmann, T., Steffensky, M., & Praetorius, A.-K. (2020). Quality of teaching in science education: More than three basic dimensions? *Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft*, 66(1), 1. <https://doi.org/10.3262/ZPB2001037>
- Koka, A., & Hein, V. (2006). Perceptions of teachers' general and informational feedback and intrinsic motivation in physical education: Two-year effects. *Perceptual and Motor Skills*, 103(2), 321–332. <https://doi.org/10.2466/pms.103.2.321-332>
- Kruse, F., Büchel, S., & Brühwiler, C. (2024a). Dimensionality of instructional quality in physical education. Obtaining individual and aggregated student's perceptions using Bifactor exploratory structural equation modeling and multilevel confirmatory factor analysis. *Frontiers in Psychology*, 15, 1370407. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1370407>
- Kruse, F., Büchel, S., & Brühwiler, C. (2024b). Longitudinal effects of basic psychological need support on the development of intrinsic motivation and perceived competence in physical education. A multilevel study. *Frontiers in Psychology*, 15, 1393966, 1393966. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1393966>
- Marsh, H. W., Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U., Asparouhov, T., Muthén, B., & Nagengast, B. (2009). Doubly-latent models of school contextual effects: integrating multilevel and structural equation approaches to control measurement and sampling error. *Multivariate Behavioral Research*, 44(6), 764–802. <https://doi.org/10.1080/00273170903333665>
- Marsh, H. W., Pekrun, R., Parker, P. D., Murayama, K., Guo, J., Dicke, T., & Arens, A. K. (2019). The murky distinction between self-concept and self-efficacy: Beware of lurking jingle-jangle fallacies. *Journal of Educational Psychology*, 111(2), 331–353. <https://doi.org/10.1037/edu0000281>
- Marshik, T., Ashton, P. T., & Algina, J. (2017). Teachers' and students' needs for autonomy, competence, and relatedness as predictors of students' achievement. *Social Psychology of Education*, 20(1), 39–67. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9360-z>
- Messmer, R., Brühwiler, C., Gogoll, A., Büchel, S., Vogler, J., Kruse, F., Wittwer, M., Steinberg, M., & Nadenbousch, A. (2022). Wissen und Können bei Lehrpersonen und Lernenden im Sportunterricht. Zum Design und zur Modellierung von Schüler*innen und Lehrer*innenkompetenzen. In R. Messmer & C. Krieger (Hrsg.), *Narrative zwischen Wissen und Können. Aktuelle Befunde aus Sportdidaktik und Sportpädagogik* (S. 209–231). Academia. <https://doi.org/10.5771/9783985720118-209>
- Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Sideridis, G. (2008). The motivating role of positive feedback in sport and physical education: Evidence for a motivational model. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30(2), 240–268. <https://doi.org/10.1123/jsep.30.2.240>
- Muthén, L., & Muthén, B. (2019). *Mplus user Guide*. Muthén & Muthén.
- Naumann, A., Kuger, S., Köhler, C., & Hochweber, J. (2020). Conceptual and methodological challenges in detecting the effectiveness of learning and teaching. *Empirische Forschung zu Unterrichtsqualität*. <https://doi.org/10.3262/ZPB2001179>
- Pelletier, L. G., & Rocchi, M. (2016). Teachers' motivation in the classroom. In W. C. Liu, J. C. K. Wang & R. M. Ryan (Hrsg.), *Building Autonomous Learners: Perspectives*

- tives from Research and Practice using Self-Determination Theory* (S. 107–127). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0_6
- Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 186–196. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.1.186>
- Pelletier, L. G., & Sharp, E. C. (2009). Administrative pressures and teachers' interpersonal behaviour in the classroom. *Theory and Research in Education*, 7(2), 174–183. <https://doi.org/10.1177/1477878509104322>
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Hrsg.), *Handbook of Research on Student Engagement* (S. 149–172). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_7
- Sallis, J. F., Prochaska, J. J., & Taylor, W. C. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine and science in sports and exercise*, 32(5), 963–975. <https://doi.org/10.1097/00005768-200005000-00014>
- Taylor, I. M., Ntoumanis, N., & Standage, M. (2008). *A Self-Determination Theory Approach to Understanding the Antecedents of Teachers' Motivational Strategies in Physical Education*. <https://doi.org/10.1123/jsep.30.1.75>
- Telama, R. (2009). Tracking of physical activity from childhood to adulthood: A review. *Obesity facts*, 2(3), 187–195. <https://doi.org/10.1159/000222244>
- Van Den Broeck, A., Ferris, D. L., Chang, C.-H., & Rosen, C. C. (2016). A review of self-determination theory's basic psychological needs at work. *Journal of Management*, 42(5), 1195–1229. <https://doi.org/10.1177/0149206316632058>
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Soenens, B., & Lens, W. (2010). Capturing autonomy, competence, and relatedness at work: Construction and initial validation of the Work-related Basic Need Satisfaction scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(4), 981–1002. <https://doi.org/10.1348/096317909X481382>
- Wolters, P. & Kemna, P. (2011). Qualitätskriterien für den Sportunterricht – Entwurf eines Rahmenmodells und einer Skala zur erlebten Sicherheit. In K.-O. Bauer & N. Logemann (Hrsg.), *Unterrichtsqualität und fachdidaktische Forschung* (S. 159–185). Waxmann.

Autor*inneninformationen

Sonja Büchel, Dr., Institut Schule und Profession, Pädagogische Hochschule St. Gallen. Forschungsschwerpunkte: Professionelle Kompetenzen von Lehrpersonen, Motivation und Emotion in Lehr-Lernprozessen, Unterrichtsqualität, Sportunterricht.

Felix Kruse, Dr., Institut Bewegung, Sport und Gesundheit, Pädagogische Hochschule St. Gallen. Forschungsschwerpunkte: Prävention und Gesundheitsförderung, Positive Psychologie, Motivation, Sportunterricht.

Christian Brühwiler, Prof. Dr., Prorektorat Forschung & Entwicklung, Pädagogische Hochschule St. Gallen. Forschungsschwerpunkte: Professionelle Kompetenzen von Lehrpersonen, Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Unterrichtsqualität, Vergleichende Leistungsmessung.

Wohlbefinden, Arbeitszufriedenheit und Enthusiasmus von Lehrpersonen

Zum Versuch einer Abgrenzung der Konstrukte

Tina Hascher, Jakob Schnell, Julia Mori & Katja Saxer

Abstract

Während weitreichender Konsens dahingehend besteht, dass motivationale und emotionale Faktoren die Ausübung des Lehrberufs beeinflussen, zeigt sich in der empirischen Untersuchung dieser Thematik große Heterogenität, zum Beispiel bezüglich der Vielfalt eingesetzter Instrumente zur Untersuchung des Befindens von Lehrpersonen. Dies wirft die Frage auf, ob diese Instrumente jeweils verschiedene oder im Wesentlichen ähnliche Konstrukte messen. In unserem Beitrag greifen wir diese Frage auf und überprüfen exemplarisch die Beziehungen zwischen drei etablierten Skalen, welche die Motivation und Emotionen von Lehrpersonen adressieren: Wohlbefinden von Lehrpersonen, Arbeitszufriedenheit und Lehrer*innen-Enthusiasmus.

Anhand einer konfirmatorischen Faktorenanalyse und Reliabilitätsanalysen eines Datensatzes von $N = 208$ Lehrpersonen aus der Schweiz und Russland lässt sich zeigen, dass die Konstrukte zwar Überschneidungen aufweisen, aber nicht identisch sind. Aus den Ergebnissen leiten wir ab, dass es für die Qualität der künftigen Wohlbefindensforschung wichtig ist, die Rolle der untersuchten Konstrukte für das Wohlbefinden theoretisch besser zu klären und in der Lehrpersonenforschung differenzierter zwischen den verschiedenen motivationalen und emotionalen Aspekten zu unterscheiden.

1. Einleitung

Schulische Bildung wird weltweit als ein sehr hohes Gut angesehen und es ist bekannt, dass Lehrpersonen dabei eine Schlüsselrolle einnehmen. Zugleich verdichten sich die Hinweise darauf, dass das berufliche Wohlbefinden von Lehrpersonen und damit auch die Bildungsqualität durch hohe Stresslevels sowie Leistungs- und Erwartungsdruck gefährdet sind. Der markante Anstieg an Forschungsarbeiten zum Wohlbefinden von Lehrpersonen in den letzten Jahren (siehe dazu beispielsweise die internationalen Überblicksarbeiten von Hascher & Mori, 2023; Hascher & Waber, 2021; McCallum et al., 2017) verdeutlicht, dass in der Wissenschaft intensiv nach evidenzbasierten Lösungen dafür ge-

sucht wird, wie die Arbeitsbedingungen von Lehrpersonen verbessert werden können und ihr Wohlbefinden gezielt gefördert werden kann. Dabei wird aber auch ersichtlich, dass wenig Einigkeit dahingehend besteht, was unter Wohlbefinden verstanden und wie es gemessen werden soll. Hier setzt unser Beitrag an: Wir möchten zu einer ersten Klärung beitragen, indem wir die Zusammenhänge zwischen drei Konstrukten, die Emotionen und Motivation von Lehrpersonen adressieren, nämlich Wohlbefinden, Arbeitszufriedenheit und Lehrpersonenenthusiasmus, untersuchen. Diese drei Konstrukte wurden ausgewählt, weil sie im Kontext der Wohlbefindensforschung mitunter synonym verwendet werden. Wir gehen dabei davon aus, dass eine empirische Überprüfung der Zusammenhänge zwischen diesen Konstrukten Aufschluss über die Unabhängigkeit der Konstrukte gibt und in Folge dazu beiträgt, das eher unübersichtliche Forschungsfeld zu Motivation und Emotionen von Lehrpersonen besser zu konturieren.

2. Theoretische Grundlagen

2.1 Wohlbefinden von Lehrpersonen

Im Kontext der wissenschaftlichen Diskussion um emotionale und motivationale Faktoren des Lehrberufs kommt dem Wohlbefinden eine besondere Rolle zu. Dafür sprechen zwei Gründe:

(a) Das Wohlbefinden von Lehrpersonen gilt als eine Schlüsselvariable für Unterrichtsqualität und für das Wohlbefinden von Schüler*innen (z. B. Harding et al., 2019). Die anspruchsvollen Aufgaben im Rahmen der schulischen Bildung erfordern, dass Lehrpersonen nicht nur fachlich kompetent sind, sondern auch über personale Ressourcen verfügen, darunter das Wohlbefinden, die sie in der Erfüllung dieser Aufgabe unterstützen.

(b) Das Wohlbefinden wird als eine Schlüsselvariable für die Gesundheit und den Verbleib im Lehrberuf angesehen (z. B. Madigan & Kim, 2021). Die Anforderungen an Lehrpersonen sind so hoch, dass beispielsweise intensive Stresslevel und psychische Belastungen das individuelle Wohlbefinden mindern können, was wiederum zu gesundheitlichen Beeinträchtigungen und Kündigungsabsichten führen kann.

Diese hohe Bedeutung mag ein Grund dafür sein, dass sich verschiedene Disziplinen mit dem Wohlbefinden von Lehrpersonen beschäftigen, etwa die Psychologie, die Gesundheitsforschung und die Erziehungswissenschaft. In der Vielfalt der vorliegenden Arbeiten zeigt sich, dass das Wohlbefinden von Lehrpersonen sowohl allgemein als auch berufsspezifisch verstanden und untersucht werden kann. Allgemeines Wohlbefinden wird beispielsweise in der Positiven Psychologie anhand des sog. PERMA Profilers (Kern et al., 2014) oder mit dem

WHO-5 Index des Wohlbefindens (Wagner et al., 2016) untersucht. Mit diesen Instrumenten werden Indikatoren des Wohlbefindens auf einer generellen Basis erfragt, z. B. die generelle Stimmungslage (gut gelaunt) oder das allgemeine Befinden (genug Energie). Berufsspezifische Ansätze dagegen adressieren Anforderungen und Ressourcen im Lehrberuf (z. B. basierend auf der Job Demands-Resources Theorie von Bakker & Demerouti, 2017; aktuell erweitert durch Bakker et al., 2023) oder professionsbezogene Faktoren wie Verbundenheit mit der Schule, berufliche Selbstwirksamkeit, Freude am Unterrichten (z. B. Collie et al., 2015).

Gemein ist den meisten Zugängen, dass sie das Wohlbefinden von Lehrpersonen als multi-dimensionales Konstrukt verstehen. Dies bedeutet: Nicht eine Variable allein vermag das breite Konstrukt des Wohlbefindens zu repräsentieren. Vielmehr müssen mehrere Aspekte einbezogen werden, damit von Wohlbefinden gesprochen werden kann.

Dabei bleibt allerdings die Frage offen, *welche* Aspekte und Variablen konstitutiv für das Wohlbefinden sind bzw. welche Variablen das Wohlbefinden repräsentieren (sollen). Verschiedene Modelle versuchen, diese Frage zu beantworten, indem sie auf der Basis theoretischer Grundlagen die Dimensionen des Wohlbefindens bestimmen. Wichtig ist zudem der Bezug zum Berufsfeld, um das Wohlbefinden von Lehrpersonen unter Berücksichtigung ihrer Arbeitssituation zu spezifizieren. Diese Anforderungen sind beispielsweise im Modell des Wohlbefindens von Lehrpersonen nach Hascher (2020; 2022) erfüllt. Ausgehend von den Pionierarbeiten von Diener (1984) zum mehrdimensionalen Modell subjektiven Wohlbefindens und den frühen Arbeiten von Grob und Kollegen (1991) zur Erfassung des Wohlbefindens von Jugendlichen entwickelte Hascher für den deutschsprachigen Raum das sechs-dimensionale Modell schulischen Wohlbefindens. Je drei positive Dimensionen – Positive Einstellungen zur Schule, Freude in der Schule und Schulischer Selbstwert – und drei negative Dimensionen – Sorgen wegen der Schule, Körperliche Beschwerden wegen der Schule und Soziale Probleme in der Schule – repräsentieren das Wohlbefinden, das als eine »positive Dysbalance« verstanden wird. Das heißt, Wohlbefinden zeigt sich darin, dass die positiven Dimensionen stärker ausgeprägt sind als die negativen. Das sechsdimensionale Modell und die sechs Skalen wurden zunächst für Schüler*innen entwickelt (2004), in der Folge auch für Lehramtsstudierende und Lehrpersonen adaptiert (z. B. Hascher, 2020, 2023).

2.2 Arbeitszufriedenheit

Der Begriff der Arbeitszufriedenheit ist ein ähnlich vielstimmiger Begriff. Forschungsarbeiten zu Arbeitszufriedenheit stammen häufig aus der Arbeitspsychologie und basieren einerseits auf Motivationstheorien, die Zufriedenheit als Ergebnis der Erfüllung von Bedürfnissen verstehen (z. B. Herzberg, 1966), ande-

rerseits auf Einstellungstheorien, die Zufriedenheit als generalisierte Einstellung zum Beruf untersuchen (z. B. Bruggemann et al., 1975). Neben der allgemeinen Zufriedenheit werden bei Lehrpersonen verschiedene Facetten der Arbeitszufriedenheit erhoben, wie Zufriedenheit mit dem Arbeitsumfeld und Zufriedenheit mit dem Beruf (z. B. Kunter et al., 2011).

Auch im Kontext der Wohlbefindensforschung hat die Zufriedenheit als Indikator des Wohlbefindens eine lange Tradition. So wurde das Wohlbefinden von Lehrpersonen oft sehr global anhand der Lebenszufriedenheit erfasst (z. B. Rahm & Heise, 2019; Shoshani & Eldor, 2016), und es wurde daraus abgeleitet, wie es Lehrpersonen generell (mitunter im Vergleich zu anderen Berufsgruppen) geht. Andere Studien analysierten gezielt die Arbeitszufriedenheit von Lehrpersonen als Indikator des Wohlbefindens von Lehrpersonen (z. B. international im Kontext der TALIS-Studie: Yildirim, 2014), um die spezifischen Bedingungen und Anforderungen des Lehrberufs zu berücksichtigen. Auch in Bezug auf die COVID-19 Pandemie wurde das Wohlbefinden von Lehrpersonen mit Instrumenten der Zufriedenheit erhoben (z. B. Herman et al., 2021; Stang-Rabrig et al., 2022). Gemein ist diesen Ansätzen, dass sie die Zufriedenheit bzw. Arbeitszufriedenheit als eine positive Komponente des Wohlbefindens erheben. Dies kann in Kombination mit Instrumenten zu anderen – oftmals negativen – motivationalen und emotionalen Komponenten wie Burnout (z. B. Lavy & Eshet, 2018; Soykan et al., 2019) oder Stress (z. B. Collie et al., 2015; Taxer & Frenzel, 2015) erfolgen.

2.3 Enthusiasmus von Lehrpersonen

Das Konzept des Enthusiasmus wurde für den Lehrberuf sowohl als strategisch-instrumentelles Verhalten als auch affektiv-motivationales Merkmal von Lehrpersonen definiert (Bleck, 2019; Keller et al., 2016). Enthusiasmus wird damit einerseits als eine Form der Begeisterung definiert, die eine Lehrperson bei der Ausübung ihrer beruflichen Tätigkeit zum Ausdruck bringt, um die Aufmerksamkeit der Schüler*innen zu steuern und sie zum Lernen zu motivieren. Andererseits bezeichnet Enthusiasmus das authentische Erleben von Begeisterung und Freude beim Unterrichten (Kunter et al., 2011). Die positiven Emotionen, welche die Lehrpersonen selbst erleben, hängen eng mit ihrer Motivation zusammen und beeinflussen in Folge die Motivation und die positiven Emotionen der Lernenden. Aufgrund dieser Wirkung auf das Lernen der Schüler*innen lässt sich Enthusiasmus ebenfalls als ein Element guter Unterrichtsgestaltung verstehen (Moe & Katz, 2022).

Da Enthusiasmus als affektiv-motivationales Merkmal das subjektive Erleben von Freude im Beruf impliziert (Keller et al., 2016), finden sich in der Wohlbefindensforschung auch Beiträge, die Enthusiasmus von Lehrpersonen als positiven Indikator des Wohlbefindens von Lehrpersonen verstehen (z. B. Aldrup et al.,

2018, Huang & Yin, 2018; Yin et al., 2018). Die Argumentation ist dabei, dass erlebter Enthusiasmus zum Ausdruck bringt, dass sich eine Lehrperson in der Ausübung ihrer beruflichen Tätigkeit wohl fühlt.

3. Fragestellung und Hypothesen

Vorliegende thematische und systematische Reviews verdeutlichen, dass das Wohlbefinden von Lehrpersonen anhand einer Vielzahl von Konstrukten untersucht wird (z. B. Hascher & Waber, 2021). Diese hohe Heterogenität in der empirischen Forschung legt die Frage nach der Beziehung zwischen den verschiedenen Konstrukten nahe. In zahlreichen Studien wurde die Arbeitszufriedenheit als ein eher kognitiver, positiver Indikator des Wohlbefindens erhoben. Auch der Enthusiasmus von Lehrpersonen, verstanden als eine eher emotionale, positive Facette ihres Wohlbefindens, wurde untersucht. Zugleich finden sich Studien, welche andere Operationalisierungen des Wohlbefindens (z. B. Emotionen im Lehrberuf, Zugehörigkeitsgefühl, geringe Ausprägungen von Burnout) vorgenommen und mit Arbeitszufriedenheit oder Enthusiasmus korreliert haben, wobei sich kleine bis mittlere positive Zusammenhänge zwischen dem Wohlbefinden von Lehrpersonen, ihrer Arbeitszufriedenheit bzw. ihrem Enthusiasmus zeigen (z. B. Skaalvik & Skaalvik, 2011). Allerdings gibt es wenige Studien, die diese Zusammenhänge gezielt erforschen.

In unserer Studie wollten wir deshalb der Frage nachgehen, wie die sechs Dimensionen des Wohlbefindens von Lehrpersonen nach Hascher (2020, 2023) mit den beiden Konstrukten Arbeitszufriedenheit und Enthusiasmus zusammenhängen, und damit Erkenntnisse zur kriterialen Validität der Konstrukte gewinnen. Wir gingen dabei von den folgenden Hypothesen zu den Korrelationen bzw. zur Faktorenstruktur aus:

- Hypothese 1a: Die drei positiven Dimensionen des Wohlbefindens korrelieren untereinander positiv und positiv mit der Arbeitszufriedenheit und dem Enthusiasmus der Lehrpersonen.
- Hypothese 1b: Die drei negativen Dimensionen korrelieren positiv untereinander und negativ mit Arbeitszufriedenheit und Enthusiasmus.
- Hypothese 1c: Arbeitszufriedenheit und Enthusiasmus von Lehrpersonen korrelieren positiv.
- Hypothese 2: Die Konstrukte Wohlbefinden, Arbeitszufriedenheit und Enthusiasmus von Lehrpersonen bilden separate Faktoren.

4. Design und Methode

4.1 Stichprobe

Die Daten stammen aus der ersten Erhebungswelle des Projekts »Well-Being in School in Switzerland and Russia« (WESIR), welche im Frühjahr 2022 stattfand. Das Projekt wurde ursprünglich in Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Staatlichen Universität Moskau in Russland konzipiert und war als binationales Partnerprojekt vorgesehen. Aufgrund des Ukraine-Krieges und den damit einhergehenden Sanktionen gegenüber Russland, welche von der Schweiz mitgetragen wurden, wurde die Zusammenarbeit im Frühjahr 2023 vorzeitig beendet, so dass nur die Antworten zum ersten Messzeitpunkt vorliegen¹.

Die Daten wurden per Online-Fragebogen simultan an $N = 17$ Deutschschweizer und $N = 7$ Moskauer Sekundarschulen erhoben, die ihre Teilnahme am Projekt zugesichert hatten. Insgesamt füllten zum ersten Messzeitpunkt 102 Schweizer und 106 russische Lehrpersonen den Fragebogen aus, die Gesamtstichprobe betrug somit $N = 208$ Lehrpersonen. Die teilnehmenden Lehrpersonen waren im Mittel 43.24 Jahre alt ($SD = 12.68$), 69 % identifizierten sich mit dem weiblichen, 31 % mit dem männlichen Geschlecht.

4.2 Instrumente

Für die vorliegende Fragestellung wurden die folgenden Skalen verwendet: Das *schulische Wohlbefinden der Lehrpersonen* wurde mit dem sechsdimensionalen Fragebogen zum Wohlbefinden von Lehrpersonen, bestehend aus drei positiven und drei negativen Dimensionen (Hascher, 2020) erhoben, der *Lehrpersonen-Enthusiasmus* mit der Teaching Enthusiasm Scale (Gehrmann, 2019; Kunter et al., 2011). Die *Arbeitszufriedenheit* wurde mit der deutschen Übersetzung der Teacher Job Satisfaction Scale (OECD, 2019) erhoben. Die Lehrpersonen in der Schweiz beantworteten die Fragen auf Deutsch, die Lehrpersonen in Russland auf Russisch. Alle Skalendimensionen, Antwortoptionen, Anzahl Items und Beispielitems sind in Tabelle 1 ersichtlich.

1 Wir danken Frau Prof. Dr. Tatjana Kuzmishina und Prof. Dr. Tatjana Sakharova von der Pädagogischen Staatlichen Universität Moskau für ihre geleisteten Beiträge zum Projekt und zur Datensammlung in Russland.

Tabelle 1: Skalen und Dimensionen mit Beispielimens

Skala (Antwortoptionen)	Dimensionen	Items	Beispielimens
Schulisches Wohlbefinden (1 = nie bis 6 = sehr oft)	Positive Einstellungen zur Schule	4	Ich arbeite gerne in der Schule.
	Freude in der Schule	4	Kam es in den vergangenen paar Wochen vor, dass Sie sich gefreut haben, weil Ihnen der Unterricht gut gelungen ist?
	Schulischer Selbstwert	3	Wenn ich an die nächsten Schuljahre denke, dann habe ich ein gutes Gefühl.
	Sorgen wegen der Schule	3	Haben Sie sich in den vergangenen paar Wochen Sorgen gemacht wegen der Schule?
	Körperliche Beschwerden wegen der Schule	5	Kam es in den vergangenen paar Wochen vor, dass Sie Bauchschmerzen wegen der Schule hatten?
Lehrpersonenenthusiasmus(1 = trifft nicht zu; 2 = trifft eher nicht zu; 3 = trifft eher zu; 4 = trifft zu)	Soziale Probleme in der Schule	5	Kam es in den vergangenen paar Wochen vor, dass Sie Schwierigkeiten mit einer Klasse hatten?
	Lehrpersonenenthusiasmus	5	Ich unterrichte mit Begeisterung.
	Zufriedenheit mit dem Lehrberuf	4	Die Vorteile des Lehrberufs überwiegen eindeutig die Nachteile.
Arbeitszufriedenheit (1 = stimme gar nicht zu; 2 = stimme nicht zu; 3 = stimme zu; 4 = stimme völlig zu)	Zufriedenheit mit dem Arbeitsumfeld	4	Ich würde diese Schule als einen guten Arbeitsplatz empfehlen.

4.3 Analyse

Zur Beantwortung der Hypothesen 1a bis 1c wurden Korrelationen zwischen den Konstrukten bzw. Konstruktdimensionen berechnet. Zur Überprüfung der Skalensvalidität (Hypothese 2) wurden konfirmatorische Faktoranalysen unter Einbezug aller drei Konstrukte durchgeführt. Da die verwendeten Daten aus zwei Ländern stammen, wurde für jeden Faktor einzeln die Messinvarianz zwischen den Teilstichproben geprüft. In einem ersten Schritt wurde die konfigurale Invarianz geprüft, indem Modelle mit der gleichen Faktorstruktur für beide Teilstichproben berechnet wurden. Zur Prüfung der metrischen Invarianz wurden in einem zweiten Schritt die Faktorladungen für beide Teilstichproben gleichgesetzt. Beim dritten Schritt, der Prüfung der skalaren Invarianz, wurden zusätzlich die Intercepts für beide Teilstichproben gleichgesetzt. Basierend auf den Empfehlungen von Tabachnick und Fidell (2013) wurde die konfigurale Invarianz akzeptiert, wenn die Werte des Comparative Fit Index (CFI) bei mindestens 0.90 lagen. Metrische bzw. skalare Invarianz wurden bei einer Senkung des CFI um maximal 0.01 im Vergleich zum vorherigen Modell akzeptiert (Chen, 2007). Für die vorliegende Studie wurde eine Annahme der konfiguralen Invarianz als genügend erachtet, da sich die weiteren Analysen lediglich auf die Prüfung der Faktorstruktur bezogen.

Anschließend wurden sieben konfirmatorische Faktormodelle berechnet (siehe Abbildungen 1–5), welche in Tabelle 3 in folgender Reihenfolge dargestellt sind:

- (1) Einfaktormodell: Alle Items laden auf einen übergeordneten Faktor (ein sogenannter g-Faktor; Abbildung 1);
- (2) Zweifaktormodell: ein übergeordneter Faktor für die positiven Wohlbefindensdimensionen, Lehrpersonenenthusiasmus und Arbeitszufriedenheit und ein übergeordneter Faktor für die negativen Wohlbefindensdimensionen (Abbildung 2);
- (3) Dreifaktormodell a: ein übergeordneter Faktor für die positiven Wohlbefindensdimensionen, ein übergeordneter Faktor für die negativen Wohlbefindensdimensionen und ein übergeordneter Faktor für Lehrpersonenenthusiasmus und Arbeitszufriedenheit (Abbildung 3);
- (4) Dreifaktormodell b: ein übergeordneter Faktor für die positiven Wohlbefindensdimensionen und Lehrpersonenenthusiasmus, ein übergeordneter Faktor für die negativen Wohlbefindensdimensionen und ein übergeordneter Faktor für Arbeitszufriedenheit;
- (5) Dreifaktormodell c: ein übergeordneter Faktor für die positiven Wohlbefindensdimensionen und Arbeitszufriedenheit, ein übergeordneter Faktor für die negativen Wohlbefindensdimensionen und ein übergeordneter Faktor für Lehrpersonenenthusiasmus;

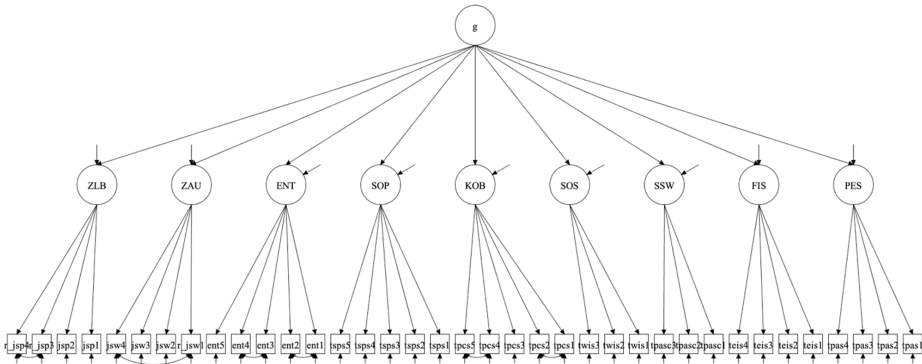


Abbildung 1: Einfaktormodell

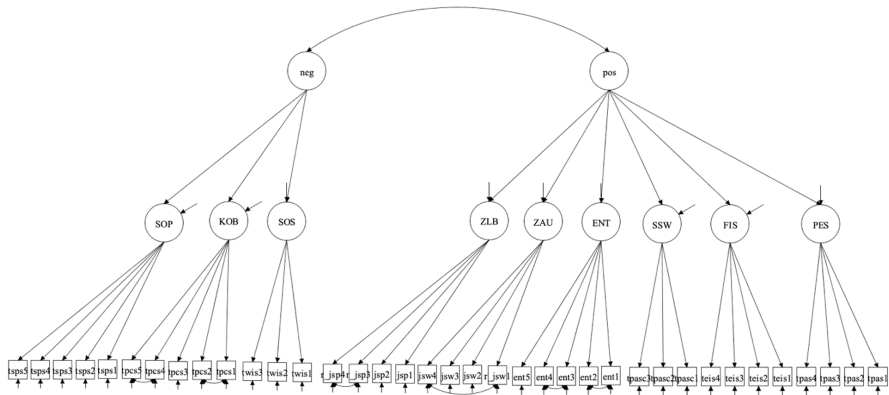


Abbildung 2: Zweifaktormodell

- (6) Vierfaktormodell: ein übergeordneter Faktor für die positiven Wohlbefindensdimensionen, ein übergeordneter Faktor für die negativen Wohlbefindensdimensionen, ein übergeordneter Faktor für Lehrpersonenenthusiasmus und ein übergeordneter Faktor für Arbeitszufriedenheit (Abbildung 4);
- (7) Neunfaktormodell: sechs separate Faktoren für jede Wohlbefindensdimension, ein Faktor für Lehrpersonenenthusiasmus und zwei Faktoren für Berufszufriedenheit (Abbildung 5)

Der Modellfit wurde anhand gängiger Passungskriterien überprüft, namentlich CFI, TLI, RMSEA und SRMR. Der Modellfit wird als akzeptabel angesehen, wenn RMSEA und SRMR < .08 und CFI und TLI > .90 sind (Hu & Bentler, 1999). Aufgrund der Annahme, dass Wohlbefinden, Lehrpersonenenthusiasmus und Berufszufriedenheit unterschiedliche Konstrukte darstellen, wurde erwartet, dass das Modell 7 mit neun separaten Faktoren den besten Modellfit

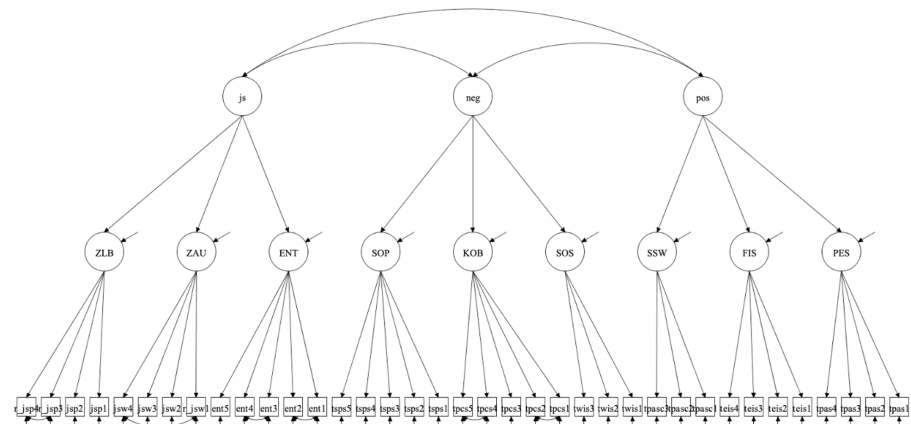


Abbildung 3: Dreifaktormodell a

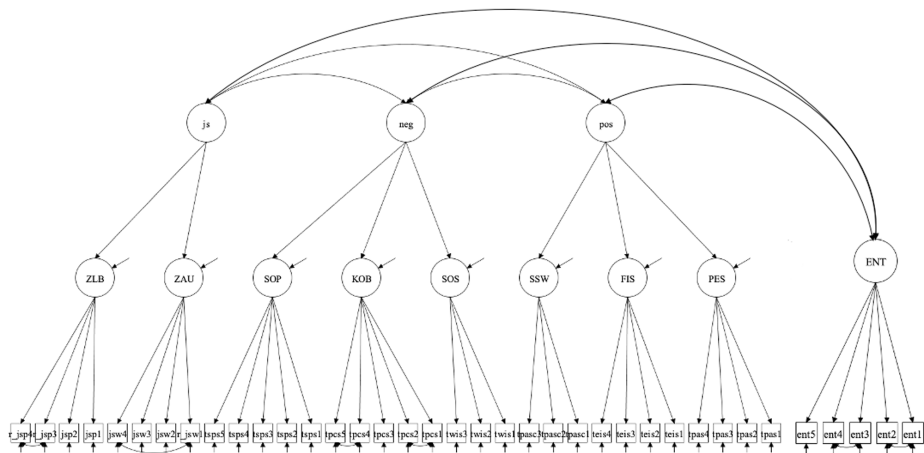


Abbildung 4: Vierfaktormodell

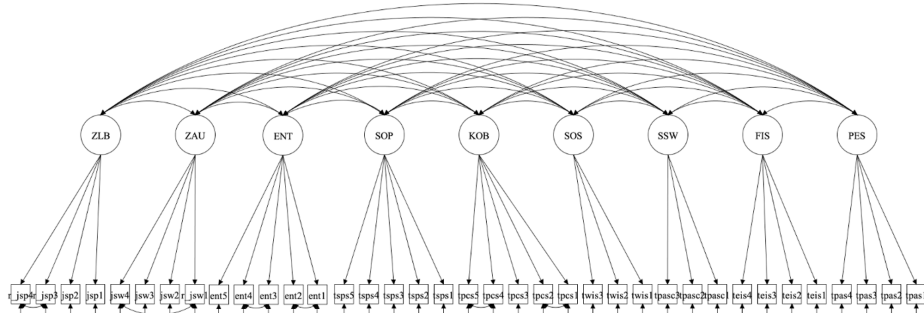


Abbildung 5: Neunfaktormodell

aufweisen würde. Deskriptive Analysen, Korrelationen und Skalenreliabilitäten wurden in R 4.0.3 berechnet (R Core Team, 2020), Messinvarianzprüfung und konfirmatorische Faktorenanalysen in *MPlus* 8.10 (Muthén & Muthén, 1998–2017).

5. Ergebnisse

Die deskriptiven Ergebnisse bezüglich Mittelwerten, Standardabweichungen, Skalenreliabilitäten und Korrelationen zwischen den Skalen finden sich in Tabelle 2. Alle Skalen weisen einen akzeptablen Reliabilitätswert auf (McDonald’s $\omega > .70$). Die Korrelationen fallen wie erwartet aus: Positive Wohlbefindensdimensionen korrelieren positiv untereinander und positiv mit Lehrpersonenenthusiasmus und Berufszufriedenheit (Hypothese 1a). Negative Wohlbefindensdimensionen korrelieren positiv miteinander und negativ mit den positiven Wohlbefindensdimensionen, Arbeitszufriedenheit und Lehrpersonenenthusiasmus (Hypothese 1b). Arbeitszufriedenheit korreliert zudem positiv mit Lehrpersonenenthusiasmus (Hypothese 1c).

Tabelle 2: Reliabilitäten, Mittelwerte, Standardabweichungen und Korrelationen

Variable	ω	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5	6	7	8
1. PES	.87	5.25	0.76								
2. FIS	.82	4.67	0.91	.57**							
3. SSW	.83	4.55	1.09	.70**	.60**						
4. SOS	.82	3.34	1.31	-.24**	-.15*	-.30**					
5. KOB	.84	1.97	1.07	-.37**	-.14	-.35**	.51**				
6. SOP	.72	1.89	0.78	-.46**	-.41**	-.49**	.44**	.47**			
7. ENT	.89	3.54	0.47	.74**	.50**	.60**	-.10	-.21**	-.24**		
8. ZAU	.87	3.40	0.56	.56**	.39**	.57**	-.23**	-.24**	-.48**	.47**	
9. ZLB	.82	3.15	0.60	.57**	.38**	.57**	-.24**	-.30**	-.35**	.55**	.55**

Anmerkung. ω = McDonald’s Omega; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung; PES = Positive Einstellungen zur Schule; FIS = Freude in der Schule; SSW = Schulischer Selbstwert; SOS = Sorgen wegen der Schule; KOB = Körperliche Beschwerden wegen der Schule; SOP = Soziale Probleme in der Schule; ENT = Lehrpersonenenthusiasmus; ZAU = Zufriedenheit mit dem Arbeitsumfeld; ZLB = Zufriedenheit mit dem Lehrberuf.

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

Die Prüfung der Messinvarianz bestätigt konfigurale Invarianz für alle Faktoren zwischen den Teilstichproben aus beiden Ländern (CFI zwischen 0.90 und 1). Die Ergebnisse der konfirmatorischen Faktoranalysen (Hypothese 2) sind in Tabelle 3 dargestellt. Wie erwartet, weist Modell 1 mit einem Generalfaktor den schlechtesten Modellfit, das Modell 7 mit neun separaten Faktoren den besten Modellfit auf. Die χ^2 -Differenz zum postulierten Modell 7 fällt zudem bei allen

anderen Modellen signifikant aus, was darauf hindeutet, dass dieses Modell am besten mit den Daten übereinstimmt. Der zweitbeste Modellfit weist das Modell 6 mit vier übergeordneten Faktoren auf.

Tabelle 3: Modellfit Statistiken der konfirmatorischen Faktoranalysen zur Überprüfung konkurrierender Modelle bezüglich der Faktorstruktur von Lehrpersonenwohlbefinden, Lehrpersonenenthusiasmus und Arbeitszufriedenheit

CFA Modell	χ^2 (df)	Δdf	$\Delta\chi^2$	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
(1) Einfaktormodell	1064.070(614)	27	167.385***	.877	.867	.060	.088
(2) Zweifaktormodell	980.888(613)	26	74.754***	.900	.891	.054	.075
(3) Dreifaktormodell 1	971.914(611)	24	66.827***	.902	.893	.054	.075
(4) Dreifaktormodell 2	974.344(611)	24	69.280***	.901	.892	.054	.075
(5) Dreifaktormodell 3	961.715(612)	25	55.616***	.905	.896	.053	.071
(6) Vierfaktormodell	955.028(609)	22	49.621***	.906	.897	.053	.071
(7) Neunfaktormodell	904.485(587)	–	–	.913	.902	.051	.065

Anmerkung. χ^2 = Chi-Quadrat; df = Freiheitsgrade; Δdf = Differenz der Freiheitsgrade im Vergleich zu Modell 7; $\Delta\chi^2$ = Satorra-Bentler-korrigierte Differenz des Chi-Quadrats im Vergleich zu Modell 7; CFI = Comparative Fit Index; TLI = Tucker-Lewis Index; RMSEA = Root Mean Squared Error of Approximation; SRMR = Standardized Root Mean Square Residual.
** $p < .001$

6. Diskussion

Das Anliegen unseres Beitrags ist es, die Diskussion um die Frage, was unter Wohlbefinden von Lehrpersonen verstanden werden kann, empirisch zu bereichern. Dazu haben wir die Zusammenhänge des sechs-dimensionalen Modells schulischen Wohlbefindens von Lehrpersonen (Hascher, 2020, 2022) mit den Konstrukten Arbeitszufriedenheit und Enthusiasmus untersucht. Die Korrelationsanalysen bestätigen, dass diese Konstrukte, die zur Messung der Motivation und Emotionen von Lehrpersonen eingesetzt werden, signifikant zusammenhängen (Hypothesen 1a–1c) und damit nicht als völlig unabhängig voneinander betrachtet werden können. Ein genauerer Blick auf die Korrelationen innerhalb der positiv formulierten Skalen verdeutlicht dabei, dass die Wohlbefindensskalen ›Positive Einstellungen zur Schule‹ sowie »Schulischer Selbstwert« die relativ höchsten Korrelationen mit beiden Skalen der Arbeitszufriedenheit und Enthusiasmus aufweisen. Die unterschiedlichen Korrelationsstärken können als Indikator für die Spezifität von Zusammenhängen mehrdimensionaler Konstrukte gedeutet werden (Law et al., 1998). Interessanterweise zeigt sich auch, dass ›Freude in der Schule‹ die relativ niedrigsten Korrelationen mit Arbeitszufriedenheit (beide Skalen) und Enthusiasmus aufweist. Dieses Ergebnis ist erstaunlich, da sowohl Freude als auch Enthusiasmus von Lehrpersonen als

Konstrukte, die positive Emotionen im Lehrberuf abbilden, verstanden werden (Bleck, 2019; Hascher, 2023; Keller et al., 2016). Möglicherweise lassen sich die schwachen Korrelationen darauf zurückführen, dass die Skala ›Freude in der Schule‹ auch Items zu Freudeerlebnissen außerhalb des Unterrichts beinhaltet.

Für die Forschung zum Lehrberuf legen unsere Ergebnisse nahe, dass vermutlich von verschiedenen Qualitäten des Wohlbefindens gesprochen werden muss – je nachdem, mit welchen Konstrukten das Wohlbefinden bzw. die motivationalen und emotionalen Faktoren erhoben werden (Hascher & Krapp, 2014). Weitere Untersuchungen zur längsschnittlichen Entwicklung oder mittels Profilanalysen könnten dazu beitragen, die Zusammenhänge der Konstrukte noch detaillierter zu beleuchten.

Gemäß der konfirmatorischen Faktorenanalysen sind die neun erhobenen Faktoren als miteinander verbundene, aber distinkte Dimensionen zu interpretieren (Hypothese 2). Dies bedeutet, dass Ergebnisse zum Wohlbefinden von Lehrpersonen, die auf verschiedenen Dimensionen bzw. Skalen beruhen, nur bedingt miteinander verglichen werden können (Hascher & Waber, 2021). Interessant ist, dass die zweitbeste und mit akzeptablem Fit verbundene Lösung nahelegt, vier Faktoren zu differenzieren: (1) die drei positiven Dimensionen schulischen Wohlbefindens, (2) die drei negativen Dimensionen, (3) Arbeitszufriedenheit und (4) Enthusiasmus. Darin deutet sich an, dass die früh von Bradburn (1969) eingeführte Grundidee eines mehrdimensionalen Modells des Wohlbefindens mit zwei Hauptbereichen (positiv und negativ) auch für das schulische Wohlbefinden angemessen sein könnte (Bradburn, 1969).

Als klare Einschränkung unserer Erkenntnisse gilt es jedoch zu berücksichtigen, dass unsere Hypothesen anhand der Aussagen einer selektiven, eher kleinen Stichprobe überprüft wurden. Der Vorteil einer größeren Stichprobe bestünde insbesondere darin, dass weitere Skalen, die im Kontext von Wohlbefinden verwendet werden, einbezogen und in einem breiteren Zusammenhang sowie mit verlässlicherer statistischer Güte überprüft werden könnten. Eine Überprüfung der kriterialen Validität der Konstrukte konnte in unserer Studie nur in Ansätzen erreicht werden. Da die skalare Invarianz zwischen den Teilstichproben nicht für alle Faktoren bestätigt werden konnte, sind weitere Analysen (z. B. der Einbezug von Prädiktoren oder Outcomes) mit der Gesamtstichprobe nicht zielführend. Zudem war es weder möglich, den geplanten Längsschnitt umzusetzen, noch weitere Einflussfaktoren wie individuelle Merkmale und Bedingungen des Arbeitskontexts zu berücksichtigen. Dies schränkt die Validität und Interpretierbarkeit der Ergebnisse zusätzlich ein.

7. Implikationen für die Forschung

Die Ergebnisse unserer Studie legen nahe, die konstitutiven Faktoren des Wohlbefindens von Lehrpersonen zu erläutern und das Konstrukt genau zu definieren, da unterschiedliche Konstruktzusammensetzungen mit hoher Wahrscheinlichkeit zu unterschiedlichen Schlussfolgerungen in Bezug auf das Wohlbefinden von Lehrpersonen führen. Zudem lässt sich aus den Ergebnissen schließen, dass der Einbezug aller drei Konstrukte Wohlbefinden, Enthusiasmus und Arbeitszufriedenheit mehr und differenziertere Aussagen über die emotionale Verfassung von Lehrpersonen erlaubt. Offen bleibt die Frage nach den konkreten Wirkzusammenhängen der Konstrukte, also beispielsweise, ob Enthusiasmus als Prädiktor oder Outcome des Wohlbefindens fungiert und inwiefern sich reziproke Zusammenhänge nachweisen lassen.

Neben einer systematischen Überprüfung der oben dargestellten Zusammenhänge mit großen Stichproben würde es sich lohnen, die Relationen mit weiteren Konstrukten zu überprüfen, die im Kontext des Wohlbefindens von Lehrpersonen erhoben werden wie Arbeitsfreude (z. B. Renshaw et al., 2015), Arbeitsengagement (z. B. Fernandes et al., 2019; Tadić Vujčić et al. 2017) oder Flourishing (Collie et al., 2016; MacIntyre et al., 2019). Im Weiteren ließe sich der kürzlich von Collie und Hascher (2024) formulierte Vorschlag, zwischen Forschungsarbeiten, die sich konsequent an einem Modell orientieren (theory determined), und solchen, welche die Modelle eher als grobe Anhaltspunkte verwenden (theory informed), diskutieren. Damit könnte die Orientierung im heterogenen Feld der Wohlbefindensforschung weiter erhöht werden.

Literatur

- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, 58, 126–136. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). The job demands-resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. (2023). Job demands-resources theory: ten years later. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 10, 25–53. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-120920-053933>
- Bleck, V. (2019). *Lehrerenthusiasmus: Entwicklung, Determinanten, Wirkungen*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23102-6>
- Bradburn, N. M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Aldine. <https://doi.org/10.1037/t10756-000>

- Bruggemann, A., Groskurth, P., & Ulich, E. (1975). *Arbeitszufriedenheit*. Huber.
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 14(3), 464–504. <https://doi.org/10.1080/10705510701301834>
- Collie, R. J., & Hascher, T. (2024). Student well-being: advancing knowledge of the construct and the role of learning and teaching factors. *Learning and Instruction*, 94, 102002. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.102002>
- Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E., & Martin, A. J. (2015). Teacher well-being: exploring its components and a practice-oriented scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(8), 744–756. <https://doi.org/10.1177/0734282915587990>
- Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E., & Martin, A. J. (2016). Teachers' psychological functioning in the workplace: exploring the roles of contextual beliefs, need satisfaction, and personal characteristics. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), 788–799. <https://doi.org/10.1037/edu0000088>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Fernandes, L., Peixoto, F., Gouveia, M. J., Silva, J. C., & Wosnitza, M. (2019). Fostering teachers' resilience and well-being through professional learning: effects from a training programme. *The Australian Educational Researcher*, 46(4), 681–698. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00344-0>
- Gehrmann, F. (2019). *Lehrerenthusiasmus als zweidimensionales Konstrukt und sein Zusammenhang mit differierenden Charakteristika der Schüler Freude, Interesse und Motivation*. Zulassungsarbeit, Universität Regensburg.
- Grob, A., Wearing, A. J., Little, T. D., & Wanner, B. (1991). Berner Fragenbogen zum Wohlbefinden Jugendlicher (BFW). *Diagnostica*, 37(1), 66–75.
- Harding, S., Morris, R., Gunnell, D., Ford, T., Hollingworth, W., Tilling, K., Evans, R., Bell, S., Grey, J., Brockman, R., Araye, R., Murphy, S., Kidger, J., & Campbell, R. (2019). Is teachers' mental health and wellbeing associated with students' mental health and wellbeing? *Journal of Affective Disorders*, 242, 180–187. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.08.080>
- Hascher, T. (2004). *Wohlbefinden in der Schule*. Waxmann.
- Hascher, T. (2020). *Fragebogen zum Wohlbefinden von Lehrpersonen*. Abteilung Schul- und Unterrichtsforschung, Institut für Erziehungswissenschaft. Universität Bern, Schweiz.
- Hascher, T. (2023). Well-being and learning. In R. Tierney, F. Rizu & K. Ercikan (Hrsg.), *International Encyclopedia of Education 4th Edition*, 14082, 721–729. Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.14082-5>
- Hascher, T., & Krapp, A. (2014). Forschung zu Emotionen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl.) (S. 679–697). Waxmann.
- Hascher, T., & Mori, J. (2023). Teacher and student well-being. In G. Hagenauer, R. Lazarides & H. Järvenoja (Hrsg.), *EARLI Book Series: Motivation and Emotion in Learning and Teaching across Educational Contexts – Theoretical and methodological perspectives and empirical insights* (S. 114–127). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003303473>

- Hascher, T., & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the Research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review*, 34, 100411. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>
- Herman, K. C., Sebastian, J., Reinke, W. M., & Huang, F. L. (2021). Individual and school predictors of teacher stress, coping, and wellness during the COVID-19 pandemic. *School Psychology*, 36(6), 483–493. <https://doi.org/10.1037/spq0000456>
- Herzberg, F. (1966). *Work and the nature of man*. World.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Huang, S., & Yin, H. (2018). Teacher efficacy and affective well-being in Hong Kong: An examination of their relationships and individual differences. *ECNU Review of Education*, 1(2), 102–126. <https://doi.org/10.30926/ecnuoe2018010205>
- Keller, M. M., Woolfolk Hoy, A., Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2016). Teacher enthusiasm: Reviewing and redefining a complex construct. *Educational Psychology Review*, 28(4), 743–769. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9354-y>
- Kern, M. L., Waters, L., Adler, A., & White, M. (2014). Assessing employee wellbeing in schools using a multifaceted approach: Associations with physical health, life satisfaction, and professional thriving. *Psychology*, 5(6), 500–513. <https://doi.org/10.4236/psych.2014.56060>
- Kunter, M., Frenzel, A., Nagy, G., Baumert, J., & Pekrun, R. (2011). Teacher enthusiasm: Dimensionality and context specificity. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 289–301. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.07.001>
- Lavy, S., & Eshet, R. (2018). Spiral effects of teachers' emotions and emotion regulation strategies: Evidence from a daily diary study. *Teaching and Teacher Education*, 73, 151–161. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.001>
- Law, K. S., Wong, C.-S., & Mobley, W. H. (1998). Toward a taxonomy of multidimensional constructs. *The Academy of Management Review*, 23(4), 741–755. <https://doi.org/10.2307/259060>
- MacIntyre, P. D., Ross, J., Talbot, K., Mercer, S., Gregersen, T., & Banga, C. A. (2019). Stressors, personality and wellbeing among language teachers. *System*, 82, 26–38. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.02.013>
- Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Towards an understanding of teacher attrition: A meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers' intentions to quit. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103425. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103425>
- McCallum, F., Price, D., Graham, A., & Morrison, A. (2017). *Teacher wellbeing: A review of the literature*. Australia: Association of Independent Schools of NSW.
- Moe, A. & Katz, I. (2022). Need satisfied teachers adopt a motivating style: The mediation of teacher enthusiasm. *Learning and Individual Differences*, 99, 102203. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102203>
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998–2017). *Mplus User's Guide. Eighth Edition*.
- OECD [Organization for Economic Cooperation and Development]. (2019). *TALIS 2018 Technical Report*. TALIS, OECD Publishing.

- R Core Team. (2020). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing. <https://www.R-project.org/>
- Rahm, T., & Heise, E. (2019). Teaching happiness to teachers – development and evaluation of a training in subjective well-being. *Frontiers in Psychology*, 10, 1–16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02703>
- Renshaw, T. L., Long, A. C., & Cook, C. R. (2015). Assessing teachers' positive psychological functioning at work: Development and validation of the teacher subjective wellbeing questionnaire. *School Psychology Quarterly*, 30(2), 289–306. <https://doi.org/10.1037/spq0000112>
- Shoshani, A., & Eldor, L. (2016). The informal learning of teachers: learning climate, job satisfaction and teachers' and students' motivation and well-being. *International Journal of Educational Research*, 79, 52–63. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.06.007>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029–1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>
- Soykan, A., Gardner, D., & Edwards, T. (2019). Subjective wellbeing in New Zealand teachers: An examination of the role of psychological capital. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 29(2), 130–138. <https://doi.org/10.1017/jgc.2019.14>
- Stang-Rabrig, J., Brüggemann, T., Lorenz, R., & McElvany, N. (2022). Teachers' occupational well-being during the COVID-19 pandemic: The role of resources and demands. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103803. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103803>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed). Pearson.
- Tadić Vujčić, M., Oerlemans, W. G., & Bakker, A. B. (2017). How challenging was your work today? The role of autonomous work motivation. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 26(1), 81–93. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2016.1208653>
- Taxer, J. L., & Frenzel, A. C. (2015). Facets of teachers' emotional lives: A quantitative investigation of teachers' genuine, faked, and hidden emotions. *Teaching and Teacher Education*, 49, 78–88. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.003>
- Wagner, L., Baumann, N., & Hank, P. (2016). Enjoying influence on others: Congruently high implicit and explicit power motives are related to teachers' well-being. *Motivation and Emotion*, 40(1), 69–81. <https://doi.org/10.1007/s11031-015-9516-8>
- Yildirim, K. (2014). Main factors of teachers' professional well-being. *Educational Research and Reviews*, 9(6), 153–163. <https://doi.org/10.5897/ERR2013.1691>
- Yin, H., Huang, S., & Lv, L. (2018). A multilevel analysis of job characteristics, emotion regulation, and teacher well-being: A job demands-resources model. *Frontiers in Psychology*, 9, 2395. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02395>

Autor*inneninformationen

Tina Hascher, Prof. Dr., Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Schul- und Unterrichtsforschung. Forschungsschwerpunkte: Wohlbefinden und Resilienz in der Schule; Emotionen und Motivation in der Schule; Gesundheitsförderung im Kontext der Schule; Interventionsforschung; Lehrer*innenbildung.

Jakob Schnell, MSc, Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Schul- und Unterrichtsforschung. Forschungsschwerpunkte: Wohlbefinden in der Schule, schulisches Engagement, soziale Ungleichheit.

Julia Mori, PD Dr., Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Schul- und Unterrichtsforschung. Forschungsschwerpunkte: Wohlbefinden, Resilienz, Gesundheitsförderung in der Schule und Lehrer*innenbildung; Schulentfremdung; Emotionen und Motivation in der Schule; Interventionsforschung.

Katja Saxer, MA, Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Schul- und Unterrichtsforschung. Forschungsschwerpunkte: Wohlbefinden, Lehrer*innen-Schüler*innen Beziehungen, Schüler*innen-Schüler*innen-Beziehungen, Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Natürliche und gezielte Veränderung von Selbstwirksamkeit

Wie individuell sind die Prozesse?

Doris Holzberger, Janina Täschner* & Anna Hartl*

Abstract

Im Fokus des vorliegenden Beitrags steht die Frage, inwiefern sich die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften individuell unterschiedlich entwickelt. Dabei werden auf der einen Seite natürliche Veränderungen über die Zeit und auf der anderen Seite gezielte Veränderungen durch Interventionen in den Blick genommen. Die Analyse eines längsschnittlichen Datensatzes ($n = 198$) zeigte dabei, dass die Selbstwirksamkeit von Beginn bis Ende des Vorbereitungsdienstes leicht zugenommen hat und bis ca. zwei Jahre nach Berufseintritt auf einem hohen Niveau bleibt. Zudem fanden sich kleine signifikante Unterschiede zwischen Personen in der Veränderung der Selbstwirksamkeit. Die meta-analytische Auswertung von 105 Interventionsstudien zeigte, dass die Variabilität von Prä- zu Posttest sowohl für angehende Lehrkräfte ($n = 6321$) als auch für Lehrkräfte im Beruf ($n = 4445$) abnahm, was auf eine homogenisierende Wirkung von Interventionen hinweist. Insgesamt liefert der Beitrag erste empirische Hinweise dafür, dass sich die Höhe der Selbstwirksamkeitserwartungen am Berufsbeginn individuell unterschiedlich entwickelt und gleichzeitig Interventionen insbesondere für Personen mit niedriger Selbstwirksamkeitserwartung hilfreich sein könnten. Zukünftige Forschung sollte verstärkt klären, welche Rolle individuelle Verarbeitungsprozesse bei der Entwicklung von Selbstwirksamkeit spielen und wie Selbstwirksamkeitserwartungen in verschiedenen Karrierestufen reliabel und valide erfasst werden können. Nur so können frühzeitig gezielte Interventionen beispielsweise bei niedriger Selbstwirksamkeit angeboten werden.

1. Einleitung

Selbstwirksamkeit ist wohl eines der populärsten Konstrukte in der Forschungsliteratur zu motivationalen Merkmalen von Lehrkräften, das sowohl bei angehenden Lehrkräften im Studium und im Vorbereitungsdienst als auch bei Lehrkräften im Beruf untersucht wird (Bach, 2022). Dabei wird Selbstwirksamkeit meist als Prädiktor für erwünschte Variablen aufseiten von (angehenden) Lehr-

* geteilte Erstautorinnenschaft

kräften oder Schülerinnen und Schülern gesehen (Übersichtsarbeiten z. B. von Klassen & Tze, 2014; Zee & Koomen, 2016). Vor dem Hintergrund der Vielzahl an positiven Effekten von hohen Selbstwirksamkeitserwartungen stellt sich die Frage, wie Lehrkräfte im Laufe ihrer Ausbildung und Berufspraxis zu solch wünschenswert hohen Selbstwirksamkeitserwartungen gelangen. Längsschnittstudien, die die natürliche Veränderung im Verlauf (d. h. ohne gezielte, vom Alltag abweichende, Maßnahme) in verschiedenen bedeutsamen Phasen wie dem Studium, dem Vorbereitungsdienst oder dem Berufsalltag untersuchen, weisen auf signifikante Veränderungen (meist Zuwächse) der Selbstwirksamkeit bei angehenden Lehrkräften im Studium und im Vorbereitungsdienst sowie mittlere bis hohe Stabilitäten bei Lehrkräften im Beruf hin (z. B. im Studium: Böhnert et al., 2018; Dursun, 2019; Ma et al., 2022; Ma et al., 2024; im Vorbereitungsdienst: Burger, 2024; Dicke et al., 2015; Himbert & Imhof, 2022; Pereira Kastens et al., 2020; Richter et al., 2013; im Beruf: Bosse et al., 2016; Burić et al., 2022; Künsing et al., 2016; Praetorius et al., 2017). Neben dem natürlichen Verlauf gibt es auch die Möglichkeit, durch Interventionen gezielte Veränderungen der Selbstwirksamkeit herbeizuführen. Zwei Meta-Analysen, die die gezielte Veränderung von Selbstwirksamkeit durch Interventionen untersuchen, finden in allen untersuchten Phasen signifikant höhere Selbstwirksamkeitserwartungen nach den Interventionen (Mok et al., 2023; Täschner et al., 2024).

Während aktuelle Studien also prinzipiell auf natürliche Veränderungen insbesondere während der Ausbildung sowie gezielte Veränderungen unabhängig von der Erfahrungsstufe hinweisen, ist die Frage, inwiefern diese natürlichen und gezielten Veränderungen für alle Personen gleichermaßen verlaufen, kaum Gegenstand bisheriger Forschungsarbeiten (sondern vielmehr eher Nebenprodukt längsschnittlicher Untersuchungen). Während eines 4-monatigen Zeitraums finden Ma et al. (2024) beispielsweise drei unterschiedliche Entwicklungsverläufe (zunehmend, abnehmend, stagnierend) bei Studierenden – jeweils in Abhängigkeit vom Ausgangsniveau der Selbstwirksamkeitserwartung. Bei Pereira Kastens et al. (2020) hingegen nimmt die Selbstwirksamkeit der angehenden Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst für alle gleichermaßen zu (gleichbleibende Varianz). Hartl und Holzberger (2022) wiederum berichten für den Zeitraum vom Ende des Vorbereitungsdienstes bis zu zwei Jahre nach Berufseintritt signifikant unterschiedliche Entwicklungen. Auch eine Studie zu verschiedenen Weiterbildungsangeboten rund um den Mathematikunterricht konnte beispielsweise zeigen, dass sich nach den Weiterbildungen nicht nur die durchschnittliche Selbstwirksamkeit, sondern auch die Streuung der Selbstwirksamkeit erhöht hatte (Carney et al., 2019).

Vor dem Hintergrund dieses inkonsistenten und vor allem kaum untersuchten Bilds zu individuellen Entwicklungsverläufen, geht der vorliegende Beitrag der Frage nach, inwieweit interindividuelle Unterschiede in der natürlichen und gezielten Veränderung von Selbstwirksamkeit über die Zeit bestehen. Am Beispiel der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung-Skala von Schwarzer et al. (1999) unter-

sucht Studie 1, inwiefern sich interindividuelle Unterschiede in der natürlichen Veränderung von Beginn des Vorbereitungsdienstes (t1) über das Ende des Vorbereitungsdienstes (t2), bis hin zu ca. zwei Jahren nach Berufseintritt (t3) zeigen. Studie 2 fokussiert auf die Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES) von Tschannen-Moran und Woolfolk Hoy (2001) und untersucht meta-analytisch, ob sich interindividuelle Unterschiede in den Effekten von Interventionen auf die Selbstwirksamkeit von angehenden Lehrkräften und Lehrkräften im Beruf finden lassen.

2. Gründe für interindividuelle Unterschiede in den Veränderungen von Selbstwirksamkeit

Gemäß den theoretischen Grundlagen von Albert Bandura (1997) kommt bei der Frage nach der Veränderung von Selbstwirksamkeit den vier Quellen der Selbstwirksamkeit eine zentrale Bedeutung zu. Neben den als am einflussreichsten geltenden eigenen Erfolgserfahrungen (auch mastery experiences) sind dies stellvertretende Erfahrungen (vicarious experiences, beispielsweise Beobachtung einer anderen Lehrkraft), verbale Rückmeldungen (verbal persuasion, beispielsweise Feedback) sowie körperliche und emotional-affektive Reaktionen (physiological and affective states, beispielsweise Vorfreude oder Angst).

Einerseits wird angenommen, dass sich die Verfügbarkeit dieser selbstwirksamkeitsrelevanten Informationen (= Quellen) je nach Erfahrungsstufen der Lehrkräfte (z. B. Studierende, angehende Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst oder Lehrkräfte im Beruf) unterscheidet. Während Lehrkräfte im Beruf beispielsweise über eine Vielzahl von selbstwirksamkeitsrelevanten Erfahrungen (z. B. Klassenführung oder Motivierung von Schülerinnen und Schülern) im Alltag verfügen, haben angehende Lehrkräfte meist noch wenig pädagogische Erfahrungen, an die sie anknüpfen können. Es stellt sich also die Frage, inwieweit sich die Veränderung von Selbstwirksamkeit in Abhängigkeit der Erfahrungsstufe der Lehrkräfte unterscheidet.

Andererseits entfalten die Quellen der Selbstwirksamkeit ihre Wirkung erst durch individuelle kognitive Verarbeitungsprozesse (z. B. Reflexions-, Bewertungs- und Gewichtungsprozesse), die zwischen Personen unterschiedlich ablaufen können (Bandura, 1997; Kozhevnikov, 2007; Zhang & Soergel, 2014). Vor dem jeweils individuellen Kontext bisheriger Erfahrungen, muss eine oder mehrere Erfahrungen (= Quellen) als bedeutsam eingeschätzt werden, um selbstwirksamkeitsrelevant zu werden. So kann beispielsweise der Umgang mit einer schwierigen Schülerin im Unterricht oder in einem Rollenspiel in einer Intervention für Person 1 eine Erfolgserfahrung darstellen, für Person 2 eine Misserfolgserfahrung und für Person 3 wiederum überhaupt keine Bedeutung haben (s. auch Chen & Usher, 2013). Auch der Prozess, wie gemeinsam auftretende Quellen (z. B. mastery experience und verbal persuasion) gewichtet werden, kann je nach Person

und Domäne der Selbstwirksamkeit variieren (Bach, 2022; Bandura, 1997; Chen & Usher, 2013). Darüber hinaus können auch das Beanspruchungserleben oder die positiven Emotionen einer Person Veränderungen in der Selbstwirksamkeit vorhersagen (z. B. Kim & Burić, 2020). Schließlich wird auch die Rolle von bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen für die Höhe und Veränderung der Selbstwirksamkeit diskutiert (z. B. Djigić et al., 2014).

Zusätzlich zu diesen generellen individuellen kognitiven Verarbeitungsprozessen geht man in der Theorie von weiteren quellspezifischen Merkmalen aus, die zu interindividuellen Unterschieden in der Selbstwirksamkeit führen können. Beispiele dafür sind u. a. bei mastery experiences die individuell empfundene Schwierigkeit einer Aufgabe, bei vicarious experiences die Ähnlichkeit des Modells, bei verbal persuasion die zugesprochene Kompetenz bzw. Vertrauenswürdigkeit der Person, die Rückmeldung gibt und bei physiological and affective states das Niveau der Erregung (s. ausführlicher bei Bach, 2022; empirische Untersuchungen u. a. Braaksma et al., 2002; Weber et al., 2018).

3. Natürliche Veränderung von Selbstwirksamkeit im Vorbereitungsdienst und beim Berufseinstieg

Trotz zunehmender Gelegenheiten für Praxiserfahrungen im Lehramtsstudium (z. B. durch die Einführung von Praxissemestern, s. auch Böhnert et al., 2018; Ulrich et al., 2020) stellt der Vorbereitungsdienst die größte Praxisphase in der Lehramtsausbildung in Deutschland dar. Angehende Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst finden sich hier in einer Doppelrolle wieder, auf der einen Seite Lernende und auch Bewertete, erteilen sie auf der anderen Seite eigenverantwortlichen Unterricht, sind Teil des Kollegiums und für den Fortschritt und das Wohlergehen ihrer Schülerinnen und Schüler verantwortlich. Diese Phase geht also einerseits mit vielen Herausforderungen einher, bietet aber andererseits besonders im Hinblick auf die Entwicklung der Selbstwirksamkeit viele relevante Lerngelegenheiten: Die angehenden Lehrkräfte können nicht nur viele eigene Erfolgserfahrungen (mastery experiences) im Hinblick auf die Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsdurchführung machen, sie haben nun auch die Möglichkeit längerfristigen Beziehungsaufbau mit den Schülerinnen und Schülern zu erleben oder erstmalig Gespräche mit Erziehungsberechtigten zu führen. Gleichzeitig erhalten sie regelmäßig Rückmeldung von betreuenden Seminarlehrkräften (verbal persuasion), können Erlebtes mit Kolleginnen und Kollegen besprechen (verbal persuasion) und bei anderen Lehrkräften hospitieren (vicarious experiences). Entsprechend finden die wenigen Längsschnittstudien zur Entwicklung der Selbstwirksamkeit im Vorbereitungsdienst übereinstimmend signifikante Zunahmen (Burger, 2024; Dicke et al., 2015; Himbert & Imhof, 2022; Pereira Kastens et al., 2020). Dass Veränderungen über die Zeit aber nicht not-

wendigerweise für alle Individuen gleichermaßen erfolgen, darauf deutet eine Studie von Richter et al. (2013) hin. Bei insgesamt sehr kleinen Effekten, finden sie bei einer Kohorte eine leichte Zunahme, bei einer anderen Kohorte eine signifikante Abnahme der Selbstwirksamkeit.

Noch uneindeutiger stellt sich die Befundlage dar, wenn es um den Übergang aus der Lehramtsausbildung in den Berufseinstieg geht. Während einige Längsschnittstudien bei dieser Phase keine Veränderungen entdecken (z. B. Hartl & Holzberger, 2022; Lazarides et al., 2020), finden Abele & Candova (2007) eine signifikante Zunahme und Mintz et al. (2020) einen signifikanten Rückgang der Selbstwirksamkeit. Bislang deuten die Studien vorsichtig in die Richtung, dass eine natürliche Veränderung der Selbstwirksamkeit vor allem während des Vorbereitungsdienstes und weniger im Berufseinstieg stattfindet. Inwiefern diese Veränderungen der Selbstwirksamkeit aber für alle angehenden Lehrkräfte gleichermaßen erfolgen, soll in der vorliegenden Studie betrachtet werden.

4. Gezielte Veränderung von Selbstwirksamkeit durch Interventionen

Neben Studien zur natürlichen Entwicklung von Selbstwirksamkeit sind in den letzten Jahren auch immer mehr Studien entstanden, welche die gezielte Veränderung der Selbstwirksamkeit durch Interventionen betrachtet haben (z. B. Eder-Karavaya et al., 2021; McCullough et al., 2021). Wir fassen unter Interventionen alle organisierten und strukturierten Lerngelegenheiten auf, die von alltäglichen Erfahrungen im Ausbildungs- und Berufsalltag der Lehrkräfte abweichen. Beispiele für Interventionen im Lehramtsstudium finden sich unter anderem bei Eder-Karavaya et al. (2021; selbstwertdienliche Attributionsübungen und Stressbewältigungsstrategien) oder bei Thiel et al. (2020; Analyse von Lehrkräftereaktionen auf Unterrichtsstörungen). Ein Beispiel für eine Intervention für Lehrkräfte im Beruf kann ein unterrichtsbegleitendes Coaching sein (z. B. Hoogendijk et al., 2018; McCullough et al., 2021). Die Meta-Analysen von Mok et al. (2023) und Täschner et al. (2024) fanden insgesamt vielversprechende Effekte der verschiedenen Interventionen auf die durchschnittliche Höhe der Selbstwirksamkeit. Interessanterweise konnte der Zuwachs der Selbstwirksamkeit größtenteils weder durch Merkmale der Intervention¹ noch durch Merkmale der Personen (Erfahrungsstufe der Lehrkräfte) erklärt werden. Bislang fehlt es allerdings an Untersuchungen, die nicht nur den mittleren Zuwachs, sondern auch die Veränderung der Variabilität analysieren, um Aussagen darüber treffen zu können, inwiefern (alle) Lehrkräfte von (allen) Interventionen gleichermaßen profitieren.

1 Ausnahme: Die Gelegenheit zur Reflexion moderierte die Effekte signifikant bei Täschner et al. (2024).

Im vorliegenden Beitrag wird die Veränderung der Variabilität von Selbstwirksamkeit in zwei Studien untersucht. Auswertungssyntaxen und Ergebnisse zu (weiterführenden) Analysen sind auf OSF verfügbar (<https://osf.io/kf4az/>).

5. Studie 1 – Veränderungen über die Zeit und interindividuelle Unterschiede

Studie 1 untersucht mithilfe einer Re-Analyse einer großangelegten Längsschnittstudie, wie sich die Selbstwirksamkeit im Laufe des Vorbereitungsdienstes bis hin zu ca. zwei Jahren nach Berufseintritt verändert (Fragestellung 1.1) und inwiefern interindividuelle Unterschiede (Variabilität) in der natürlichen Veränderung der Selbstwirksamkeit bestehen (Fragestellung 1.2).

5.1 Methode

5.1.1 Stichprobe

Die Daten stammen aus dem Bilwiss-Forschungsprogramm (Kunter et al., 2014; Daten verfügbar via IQB). Zur Beantwortung der Fragestellungen wurden Daten einer Längsschnittstichprobe von Anwärter(inne)n für das Lehramt an allgemeinbildenden Schulen untersucht. Für den Beitrag hier werden die Veränderungen vom Beginn des Vorbereitungsdienstes (t_1 ; $N = 3809$; Alter: $M = 26.69$, $SD = 3.11$) zum Ende des Vorbereitungsdienstes (t_2 ; $N = 670$; Alter: $M = 28.14$, $SD = 3.31$) und bis ca. zwei Jahre nach dem Berufseinstieg (t_3 ; $N = 205$; Alter: $M = 30.01$, $SD = 3.91$) analysiert. Die Analysen basieren auf der Teilstichprobe, die an allen drei Messzeitpunkten teilgenommen hat ($n = 198$ Personen; 77.8 % weiblich; 12.4 % Gymnasium oder Gesamtschule bzw. Sekundarstufe II, 47.5 % Grundschule, Haupt- und Realschule). Die Ergebnisse der Dropout-Analysen sprechen dafür, dass sich die Teilstichprobe nicht systematisch von den Stichproben der jeweiligen Messzeitpunkte in der Selbstwirksamkeit unterscheidet (s. OSF-Ordner »2 Dropout Analysen«).

5.1.2 Instrument und Datenanalyse

Die Selbstwirksamkeit (10 Items) wurde im Selbstbericht anhand der Skala zur *Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung* von Schwarzer et al. (1999) erfasst (Items seff1 – seff10; 1: stimme nicht zu, 4: stimme zu). Die vollständigen Itemtexte (inkl. Kürzel) sind im Skalenhandbuch des BilWiss-Forschungsprogramms (Kunter et al., 2016) zu finden. Infolge konfirmatorischer Faktorenanalysen wurde das invers kodierte Item seff7 aus den Analysen entfernt. Für das Gesamtmodell über die verbleibenden neun Items konnte kein zufriedenstellender Mo-

dellfit erreicht werden. Im vorliegenden Beitrag werden die Ergebnisse daher getrennt für zwei Faktoren der Selbstwirksamkeit berechnet (s. OSF-Ordner »Konfirmatorische Faktorenanalysen« für sämtliche Fit Indizes). Faktor 1 umfasst sechs Items (seff1 bis seff6) und befasst sich inhaltlich mit herausfordernden Situationen im Lehrerberuf (Beispielitem: »Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schüler(inne)n den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln«). Faktor 2 beinhaltet drei Items (seff8 bis seff10) die inhaltlich innovative bzw. kreative Situationen im Klassenzimmer ansprechen (Beispielitem: »Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere«). Zur Beurteilung der internen Konsistenz der beiden Faktoren wurde McDonalds Omega herangezogen ($t1/t2/t3$: Faktor 1: .672/.786/.712, Faktor 2: .652/.635/.717).

Für die Durchführung der Analysen zur Veränderung der Selbstwirksamkeit ist skalare Messinvarianz über die Zeit hinweg als Voraussetzung nötig (Davidov et al., 2014). Hierfür wurden Messinvarianzanalysen über die drei Messzeitpunkte hinweg gerechnet, in denen untersucht wurde, ob die Struktur der Daten (konfigurale Invarianz), die Ladungen (metrische Invarianz) sowie die Intercepts (skalare Invarianz) über die Messzeitpunkte hinweg gleichblieben.

Zur Analyse der Veränderung der Selbstwirksamkeit über die Zeit (Fragestellung 1.1) und zur Erfassung der interindividuellen Variabilität (Fragestellung 1.2) wurden latente Veränderungsmodelle (Latent Change Score Models) berechnet. Um die verschiedenen Faktoren der Selbstwirksamkeit zu berücksichtigen, wurden zwei univariate Veränderungsmodelle über drei Messzeitpunkte spezifiziert. Jedes univariate Modell beinhaltet drei latente Variablen ($t1/t2/t3$) mit den Items der Selbstwirksamkeit als multiple Indikatoren. Zudem beinhaltet jedes Modell zwei latente Change Variablen, die die Veränderung zwischen $t1$ und $t2$ und $t2$ und $t3$ abbilden. Die exakte Modellspezifikation kann in der Syntax auf OSF eingesehen werden. Die Analysen wurden in R mit dem Paket *lavaan* berechnet (Rosseel, 2012) und das Signifikanzniveau auf $\alpha = .05$ festgelegt. Zur Beurteilung des Modells wurden neben dem Chi-Quadrat-Test auch die gängigen Kriterien (CFI, TLI, RMSEA, SRMR) herangezogen (Chen, 2007). Fehlende Werte wurden mittels des Full-Information-Maximum-Likelihood-Verfahren geschätzt (Lüdtke et al., 2007).

5.2 Ergebnisse

Die Ergebnisse der Messinvarianz deuten auf partiell skalare Messinvarianz hin, sodass die Voraussetzungen für die Veränderungsmodelle gegeben sind. Die Veränderungsmodelle für die beiden Selbstwirksamkeitsfaktoren (Modell 1: herausfordernde Situationen im Lehrerberuf, Modell 2: innovative/kreative Ideen) zeigen auf allen gängigen Modellparametern einen akzeptablen bis sehr guten Modellfit (Modell 1: $CFI = .910$, $TLI = .910$, $RMSEA = .044$, $SRMR = .078$; Modell

2: $CFI = .903$, $TLI = .895$, $RMSEA = .071$, $SRMR = .071$). Die latenten Mittelwerte zu Beginn des Vorbereitungsdienstes (herausfordernde Situationen im Lehrerberuf: $M = 2.520$; innovative/kreative Ideen: $M = 3.118$) deuten darauf hin, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Stichprobe sich überwiegend bereits als hoch selbstwirksam einschätzen.

Hinsichtlich Fragestellung 1.1, der Veränderung von Selbstwirksamkeit über die Zeit, sind insbesondere die Veränderungen in den beiden latenten Change Variablen bedeutsam. Für das erste Modell – herausfordernde Situationen im Lehrerberuf – zeigt sich ein statistisch signifikanter und positiver Mittelwert der ersten latenten Change Variable (t1-t2: $M = 0.133$, $p < .000$) was auf einen minimalen Anstieg der Selbstwirksamkeit von Beginn bis Ende des Vorbereitungsdienstes hindeutet. Für die zweite latente Change Variable zeigt sich ebenfalls ein positiver, jedoch nicht signifikanter, Mittelwert (t2-t3: $M = 0.030$, $p < .370$). Dieser Befund deutet darauf hin, dass die Selbstwirksamkeit vom Ende des Vorbereitungsdienstes bis ca. zwei Jahre nach Berufseinstieg stabil bleibt. Das zweite Modell – innovative/kreative Ideen – zeichnet ein identisches Bild. Die erste latente Change Variable zeigt einen signifikanten Mittelwertsunterschied (t1-t2: $M = 0.092$, $p < .021$), gefolgt von einer nicht signifikanten latenten Change Variable (t2-t3: $M = -0.066$, $p < .115$). Fragestellung 1.2 zielt auf die Variabilität von Selbstwirksamkeit über die Zeit. Hier konnten geringe, aber signifikante, Unterschiede in den Varianzen für alle latenten Change Variablen gefunden wurden (Faktor 1: latent Change 1, t1-t2: $\sigma = 0.102$, $p < .000$; latent Change 2, t2-t3: $\sigma = 0.105$, $p < .000$; Faktor 2: latent Change 1, t1-t2: $\sigma = 0.074$, $p < .020$; latent Change 2, t2-t3: $\sigma = 0.136$, $p < .006$). Das bedeutet, dass sowohl von Beginn bis Ende des Vorbereitungsdienstes als auch vom Ende des Vorbereitungsdienstes bis ca. zwei Jahre nach Berufseintritt interindividuelle Unterschiede in der Veränderung der Selbstwirksamkeit bestehen.

6. Studie 2 – Interindividuelle Unterschiede in der Wirksamkeit von Selbstwirksamkeitsinterventionen

Studie 2 evaluiert mithilfe der Re-Analyse von meta-analytischen Daten, inwiefern es Hinweise auf interindividuelle Unterschiede (Variabilität) in der Wirkung von Interventionen auf die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften gibt (Fragestellung 2.1a). Darüber hinaus werden speziell die zwei häufigsten Quellkombinationen der Interventionen mit Hinblick auf interindividuelle Unterschiede ausgewertet (Fragestellung 2.1b und 2.1c). Es wird auch der Frage nachgegangen, inwiefern Interventionen die Variabilität von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften im Beruf gleichermaßen beeinflussen (Fragestellung 2.2a). Zum Schluss wird geprüft, ob die Domäne der Selbstwirksamkeit (hier Klassenführung, Instruktionsstrategien und Motivierung von Schülerinnen und Schülern),

die Dauer der Intervention und der Zeitraum zwischen Prä- und Posttest Veränderungen der Variabilität moderieren (Fragestellungen 2.2b–d).

6.1 Methode

6.1.1 Datengrundlage

Der frei verfügbare Datensatz für Studie 2 stammt aus einer Meta-Analyse der Autorinnen, in der die Effekte von Interventionen auf die Höhe der Selbstwirksamkeit von Lehrkräften untersucht wurden (Täschner et al., 2024; <https://osf.io/65vfq/>). In allen Studien wurde die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften im Beruf oder angehenden Lehrkräften (vorwiegend Studierende, aber auch Personen im Vorbereitungsdienst) vor und nach einer Intervention gemessen. Der verwendete Fragebogen musste dabei entweder die *Teachers' Sense of Efficacy Scale* (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) oder ein Fragebogen mit vergleichbaren Subskalen sein. 14 Studien mussten für die hier vorliegende Studie ausgeschlossen werden, weil:

- die verwendete Stichprobe die beiden Erfahrungsstufen »angehende Lehrkraft« und »Lehrkraft im Beruf« zusammen abbildete ($n = 4$) und damit keine Unterschiede analysiert werden konnten.
- keine Standardabweichung der Experimentalgruppe zu Prä- und Posttest berichtet wurde, die für die Berechnung der Effektstärke benötigt wurde ($n = 4$)
- die Effektstärken im Rahmen von Ausreißeranalysen auffällig wurden ($n = 6$).

Insgesamt wurden $n = 105$ Studien aus den Jahren 2005 bis 2022 berücksichtigt, die sich auf Daten von 4.445 Lehrkräften im Beruf und 6.321 Lehramtsstudierenden stützen.

6.1.2 Statistische Analysen

Die geeignete Effektstärke für die Variabilität von zwei Messungen ist der sogenannte »log transformed variability ratio« (lnVR) (Nakagawa et al., 2015; Senior et al., 2020). Dabei werden die Standardabweichungen zweier Messungen zueinander ins Verhältnis gesetzt. Wir haben für alle Studien den lnVR zwischen Post- und Prätest der Experimentalgruppen berechnet ($k = 283$). Für die Berechnung des Stichprobenfehlers wurde die in *metafor* implementierte Formel basierend auf Senior et al. (2020) verwendet. Bei der Aggregation der lnVR haben wir Abhängigkeiten (bspw. korrelierte Effektstärken aufgrund von mehreren Subskalen pro Studie) durch ein zweistufiges Mehrebenenmodell (Level 1: Effektstärke, Level 2: Studie) und eine anschließende Korrektur mithilfe von *robust variance estimation* (RVE, Tanner-Smith et al., 2016) berücksichtigt. Alle meta-analytischen Modelle sind random-effects Modelle.

Ein $\ln VR < 0$ bedeutet in unserem Fall, dass die Variabilität beim Posttest niedriger als beim Prätest ist. Die Gruppen sind sich in ihren Selbstwirksamkeitswerten also ähnlicher geworden. Ein $\ln VR = 0$ zeigt eine gleiche Variabilität zu beiden Messzeitpunkten an. Alle Experimentalgruppen haben exakt gleich von der Intervention profitiert. Ein $\ln VR > 0$ weist auf eine höhere Variabilität beim Posttest im Vergleich zum Prätest hin. Das heißt, die Gruppen sind sich unähnlicher geworden.

Zur Beantwortung der Fragestellungen 2.1b und 2.1c wurden zwei Subgruppenanalysen durchgeführt (Quellkombination 2.1b: Eigene Erfahrungen, stellvertretende Erfahrungen und verbale Rückmeldungen; Quellkombination 2.1c: eigene Erfahrungen und verbale Rückmeldungen). Für die Fragestellungen 2.2 a-d wurden vier Meta-Regressionsmodelle mit Intercept mit den Moderatoren Erfahrungsstufe, Domäne der Selbstwirksamkeit, Dauer der Intervention in Stunden und zeitlicher Abstand der Messungen in Wochen durchgeführt. Die Analysen wurden in R mit den Paketen *metafor* und *clubSandwich* durchgeführt (Pustejovsky, 2022; Viechtbauer, 2010).

6.2 Ergebnisse

Wie in Tabelle 1 dargestellt zeigte sich über alle Studien hinweg eine signifikant geringere Variabilität in der Selbstwirksamkeit nach der Intervention im Vergleich zur Messung vor der Intervention. Dieser Effekt zeigte sich auch für Interventionen, die ausschließlich die Kombination eigene Erfahrungen, stellvertretende Erfahrungen und verbale Rückmeldungen beinhalteten (Fragestellung 2.1b). Bei Interventionen, die ausschließlich die Kombination eigene Erfahrungen und verbale Rückmeldungen ansprachen, zeigte sich kein signifikanter Unterschied in der Variabilität der Post- und Prä-Messung (Fragestellung 2.1c).

Tabelle 1: Veränderung der Variabilität von Prä- zu Posttest über alle Studien hinweg (Gesamteffekt) und in zwei Subgruppen mit verschiedenen Quellkombinationen

Interventionen	<i>n</i>	<i>k</i>	<i>lnVR</i>	<i>SE</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	95 % <i>CI</i>	95 % <i>PI</i>
Gesamteffekt (Fragestellung 2.1a)	105	283	-0.07	0.01	97.27	< .0001	[-0.10, -0.04]	[-0.31, 0.18]
Eigene Erfahrungen, stellvertretende Erfahrungen und verbale Rückmeldungen (Fragestellung 2.1b)	37	102	-0.07	0.03	33.96	< .01	[-0.13, -0.02]	[-0.34, 0.20]
Eigene Erfahrungen und verbale Rückmeldungen (Fragestellung 2.1c)	21	49	-0.05	0.04	19.32	0.25	[-0.13, 0.04]	[-0.40, 0.30]

Anmerkung. *n* = Anzahl der Studien; *k* = Anzahl der Effektstärken.

Wie in Tabelle 2 dargestellt wurde die über alle Studien und Interventionen hinweg signifikant geringere Variabilität bei der Post-Messung weder von der Berufserfahrung der Lehrkräfte (Fragestellung 2.2a), der Domäne der Selbstwirksamkeit (Fragestellung 2.2b), der Interventionsdauer (Fragestellung 2.2c), noch von dem Zeitraum zwischen Prä- und Postmessung (Fragestellung 2.2d) signifikant beeinflusst.

Tabelle 2: Ergebnisse der Metaregressionsanalysen zum Einfluss von Berufserfahrung, Domäne der Selbstwirksamkeit, Dauer der Intervention und Zeitraum zwischen den Messzeitpunkten auf die Veränderung der Variabilität von Prä- zu Posttest

	<i>n</i>	<i>k</i>	<i>lnVR</i>	<i>SE</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	95 % <i>CI</i>
Berufserfahrung (Fragestellung 2.2a)	105	283				0.77	
Lehrkräfte im Beruf	48	111	-0.07	0.02	43.78	< 0.01	[-0.11, -0.03]
angehende Lehrkräfte	57	172	-0.01	0.03	91.17	0.77	[-0.05, 0.06]
Domäne der Selbstwirksamkeit (Fragestellung 2.2b)	75 ^a	215				0.12	
Klassenführung	67	85	-0.05	0.02	65.48	<0.01	[-0.09, -0.01]
Instruktionsstrategien	58	73	-0.04	0.02	31.41	0.08	[-0.08, 0.00]
Motivierung von Schülerinnen und Schülern	48	57	0.01	0.02	31.77	0.65	[-0.03, 0.04]
Dauer der Intervention (Fragestellung 2.2c)	46	129				0.82	
Intercept (0.5 h)			-0.09	0.02	27.6	<0.01	[-0.14, -0.04]
Slope			-0.00	0.00	4.85	0.82	[-0.00, 0.00]
Zeitraum zwischen Prä- und Posttest (Fragestellung 2.2d)	86	238				0.64	
Intercept			-0.06	0.03	47.37	0.02	[-0.11, -0.01]
Slope			-0.00	0.00	33.52	0.64	[-0.00, 0.00]

Anmerkung. *n* = Anzahl der Studien; *k* = Anzahl der Effektstärken. Die Werte sind jeweils in Abhängigkeit von der ersten Kategorie (= Referenzkategorie) angegeben.
a. Der Großteil der Studien ist in mehr als einer Kategorie dieses Moderators beteiligt, weshalb die Studienzahl der einzelnen Kategorien diese Gesamtzahl hier übersteigt.

7. Diskussion

Der vorliegende Beitrag untersucht, inwieweit interindividuelle Unterschiede in den Veränderungen der Selbstwirksamkeit von Lehrkräften über verschiedene Phasen der Lehrkräftebildung bestehen. Der Vergleich der latenten Mittelwerte beider Modelle zu Beginn des Vorbereitungsdienstes in Studie I lässt darauf schließen, dass angehende Lehrkräfte sich selbstwirksamer in innovativen bzw. kreativen Situationen im Klassenzimmer fühlen im Vergleich zu herausfordernden

Situationen. Möglicherweise ergibt sich für angehende Lehrkräfte bereits im Rahmen des Studiums die Möglichkeit kreative Fähigkeiten zu trainieren, während die tatsächlich herausfordernden Situationen im Klassenzimmer erst in der praktischen Ausbildungsphase, dem Vorbereitungsdienst, erprobt werden können. Für beide Veränderungsmodelle zeigt sich ein geringer, aber signifikanter Anstieg der Selbstwirksamkeit vom Anfang des Vorbereitungsdienstes bis zum Ende des Vorbereitungsdienstes, während der Zuwachs vom Ende des Vorbereitungsdienstes bis ca. zwei Jahre nach Berufseinstieg stabil, auf einem hohen Niveau bleibt. Der geringe Zuwachs während des Vorbereitungsdienstes kann damit begründet werden, dass die Studienteilnehmerinnen und Studienteilnehmer bereits auf einem sehr hohen Ausgangsniveau starteten (vgl. Bönke et al., 2024; Zee et al., 2016).

Bezüglich der interindividuellen Unterschiede in der natürlichen Veränderung der Selbstwirksamkeit zeigt sich über beide Veränderungsmodelle hinweg, dass es kleine, aber signifikante Unterschiede zwischen den Personen gibt und sich die Selbstwirksamkeitserwartung individuell unterschiedlich entwickelt. Dieser Befund entspricht den Ergebnissen bei Dicke et al. (2015) sowie Hartl und Holzberger (2022), die das erste Jahr des Vorbereitungsdienstes bzw. den Zeitraum vom Ende des Vorbereitungsdienstes bis zu zwei Jahre nach Berufseinstieg untersucht haben. Da die hier analysierten Daten aus dem gleichen Forschungsprojekt wie bei diesen beiden Studien stammen, sollte zukünftige Forschung diese Befunde an weiteren Stichproben replizieren. Andere Längsschnittstudien zur natürlichen Veränderung der Selbstwirksamkeit betrachten Veränderungen der Variabilität bislang vorwiegend deskriptiv und finden dabei eher gleichbleibende Varianzen (z. B. für den Vorbereitungsdienst Pereira Kasten et al., 2020; Richter et al., 2013; für den Beruf Bosse et al., 2016; Burić et al., 2022).

Die Ergebnisse der Meta-Analyse (Studie 2), welche die gezielte Veränderung der Selbstwirksamkeit in den Blick nimmt, zeigen, dass sich Personen nach einer Intervention ähnlicher werden. Im Detail weisen die meta-analytischen Ergebnisse – basierend auf einer Fülle an Studien (und Stichproben) – auf grundsätzlich vielversprechende, homogenisierende Effekte von Interventionen hin, die über viele methodische Facetten (Domäne der Selbstwirksamkeit, Dauer der Intervention, Abstand der Messungen) hinweg robust sind. Die Analyse der verschiedenen Quellkombinationen in der Intervention deutet interessante Befunde an: Sowohl Interventionen, die eigene Erfahrungen, stellvertretende Erfahrungen und verbale Rückmeldungen beinhalten als auch Interventionen mit eigenen Erfahrungen und verbalen Rückmeldungen zeigen eine geringere Variabilität im Posttest, wenn auch letztere Quellkombination nicht signifikant ist. Wir vermuten hier eine zu geringe Testpower als Ursache für die Nichtsignifikanz, es ist aber genauso denkbar, dass negative Effekte von verbaler Rückmeldung (z. B. kontraproduktive oder neutrale Effekte von Feedback, siehe auch Cianci et al., 2010; Wisniewski et al., 2020) ohne stellvertretende Erfahrungen

stärker zum Tragen kommen und zu einer größeren Heterogenität der Ergebnisse führen.

Insgesamt weisen beide Studien demnach auf interindividuelle Unterschiede bei der Veränderung von Selbstwirksamkeit hin. Zugleich muss darauf hingewiesen werden, dass sowohl in der Studie zum natürlichen Verlauf im Vorbereitungsdienst als auch in der Meta-Analyse die individuellen Ursachen von Variabilität nur sehr global betrachtet wurden. Zukünftige Forschung könnte mit der Untersuchung spezieller Subgruppen (z. B. Lehrkräfte mit niedriger Selbstwirksamkeit, feingliedrigere Unterscheidung der Berufserfahrung) und dem Einbezug weiterer Variablen (z. B. Persönlichkeitsfacetten) weitere Hinweise auf zugrundeliegende Wirkmechanismen liefern. Auch Studien zur Frage, inwiefern Lehrkräfte selbstwirksamkeitsrelevante Informationen in verschiedenen Kontexten (z. B. unterschiedliche Klassen) unterschiedlich interpretieren, könnten hilfreiche Informationen zu individuellen Verarbeitungsprozessen geben (z. B. Malmberg et al., 2014; Täschner et al., 2022). Ebenso sollte die Erfassung der Selbstwirksamkeit stärker mit Blick auf die Frage der Verfügbarkeit selbstwirksamkeitsrelevanter Information erfolgen. So ist anzunehmen, dass in Kontexten mit viel selbstwirksamkeitsrelevanter Information die eigene Selbstwirksamkeit präziser eingeschätzt werden kann. Dies hat beispielsweise Folgen für die Erfassung von Selbstwirksamkeit zu Beginn des Lehramtsstudiums, an dem sehr wahrscheinlich noch wenige Informationen zur Einschätzung der eigenen Selbstwirksamkeit vorliegen (Bach, 2022). Vor diesem Hintergrund sind auch die hohen Ausgangswerte in Studie 1 kritisch zu interpretieren. Andererseits scheint die Verwendung desselben Messinstruments zu verschiedenen Messzeitpunkten unerlässlich für die Analyse der Veränderung von Selbstwirksamkeit über die Zeit hinweg. Daran schließt sich außerdem die Frage nach der Messinvarianz von Messungen an. Für die Interpretation von Veränderung bzw. Stabilität ist es unabdingbar, dass sich das Konstrukt und dessen Messung über die Zeit hinweg nicht qualitativ verändert. In der hier betrachteten Studie 1 findet sich partielle skalare Messinvarianz. Bislang ist jedoch noch unklar, in welchen Kontexten Messinvarianz gegeben ist und in welchen nicht (z. B. Messinvarianz bei Künsting et al., 2016; Praetorius et al., 2017; keine Messinvarianz bei Burić et al., 2022).

Insgesamt liefert der vorliegende Beitrag erste empirische Hinweise dafür, dass sich die Höhe der Selbstwirksamkeitserwartungen am Berufsanfang individuell unterschiedlich entwickelt und gleichzeitig Interventionen insbesondere für Personen mit niedriger Selbstwirksamkeitserwartung hilfreich sein können. Zukünftige Forschung sollte verstärkt klären, welche Rolle individuelle Verarbeitungsprozesse für die Entwicklung von Selbstwirksamkeit haben und wie Selbstwirksamkeitserwartungen in verschiedenen Karrierestufen reliabel und valide erfasst werden können. Nur so können belastbare Forschungsbefunde gewonnen und gezielte Interventionen, beispielsweise bei niedriger Selbstwirksamkeit, angeboten werden.

Literatur

- Abele, A. E., & Candova, A. (2007). Prädiktoren des Belastungserlebens im Lehrerberuf: Befunde einer 4-jährigen Längsschnittstudie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21(2), 107–118. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.21.2.107>
- Bach, A. (2022). *Selbstwirksamkeit im Lehrberuf: Entstehung und Veränderung sowie Effekte auf Gesundheit und Unterricht* (Vol. 101). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830995166>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Böhnert, A., Mähler, M., Klingebiel, F., Hänze, M., Kuhn, H. P., & Lipowsky, F. (2018). Die Entwicklung der berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartung von Lehramtsstudierenden in schulischen Praxisphasen. Ein Vergleich von Lehramtsstudierenden im Praxissemester mit Studierenden in einem fünfwöchigen Blockpraktikum. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 11(1), 85–108.
- Bönke, N., Klusmann, U., Kunter, M., Richter, D., & Voss, T. (2024). Long-term changes in teacher beliefs and motivation: Progress, stagnation or regress? *Teaching and Teacher Education*, 141, 104489. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104489>
- Bosse, S., Henke, T., Jäntschi, C., Lambrecht, J., Vock, M., & Spörer, N. (2016). Die Entwicklung der Einstellung zum inklusiven Lernen und der Selbstwirksamkeit von Grundschullehrkräften. *Empirische Sonderpädagogik*, 8(1), 103–16. <https://doi.org/10.25656/01:11857>
- Braaksma, M. A. H., Rijlaarsdam, G., & van den Bergh, H. (2002). Observational learning and the effects of model-observer similarity. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 405–415. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.405>
- Burger, J. (2024). Constructivist and transmissive mentoring: effects on teacher self-efficacy, emotional management, and the role of novices' initial beliefs. *Journal of Teacher Education*, 75(1), 107–121. <https://doi.org/10.1177/00224871231185371>
- Burić, I., Zuffiano, A., & Lopez-Perez, B. (2022). Longitudinal relationship between teacher self-efficacy and work engagement: Testing the random-intercept cross-lagged panel model. *Contemporary Educational Psychology*, 70, 102092. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102092>
- Carney, M. B., Brendefur, J. L., Hughes, G., Thiede, K., Crawford, A. R., Jesse, D., & Smith, B. W. (2019). Scaling professional development for mathematics teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 80, 205–217. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.015>
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 14(3), 464–504. <https://doi.org/10.1080/10705510701301834>
- Chen, J. A., & Usher, E. L. (2013). Profiles of the sources of science self-efficacy. *Learning and Individual Differences*, 24, 11–21. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.11.002>
- Cianci, A. M., Klein, H. J., & Seijts, G. H. (2010). The effect of negative feedback on tension and subsequent performance: The main and interactive effects of goal content and conscientiousness. *Journal of Applied Psychology*, 95(4), 618–630. <https://doi.org/10.1037/a0019130>

- Davidov, E., Meuleman, B., Cieciuch, J., Schmidt, P., & Billiet, J. (2014). Measurement equivalence in cross-national research. *Annual Review of Sociology*, 40(1), 55–75. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-071913-043137>
- Dicke, T., Parker, P. D., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Kunter, M., & Leutner, D. (2015). Beginning teachers' efficacy and emotional exhaustion: Latent changes, reciprocity, and the influence of professional knowledge. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 62–72. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.11.003>
- Djigić, G., Stojilković, S., & Dosković, M. (2014). Basic personality dimensions and teachers' self-efficacy. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 112, 593–602. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1206>
- Dursun, O. O. (2019). Pre-service information technology teachers' self-efficacy, self-esteem and attitudes towards teaching: A four-year longitudinal study. *Contemporary Educational Technology*, 10(2), 137–155. <https://doi.org/10.30935/cet.554478>
- Eder-Karavaya, A., Lohr, J., & Treutner, D. (2021). Förderung der berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartung im Lehramtsstudium. Entwicklung und Evaluation eines Trainings für Lehramtsstudierende. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 68(4), 233–247. <https://doi.org/10.2378/peu2021.art19d>
- Hartl, A., & Holzberger, D. (2022). Identifying teachers' motivational profiles and their changes from teacher education into practice: A longitudinal study. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25(2), 427–451. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01093-0>
- Himbert, M., & Imhof, M. (2022). Die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung im Vorbereitungsdienst: Die Rolle von Beziehungskompetenz, Emotionsarbeit und emotionaler Erschöpfung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 15(2), 243–258.
- Hoogendijk, C., Tick, N. T., Hofman, W. H. A., Holland, J. G., Severiens, S. E., Vuijk, P., & Van Veen, A. F. D. (2018). Direct and indirect effects of Key2Teach on teachers' sense of self-efficacy and emotional exhaustion, a randomized controlled trial. *Teaching and Teacher Education*, 76, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.014>
- Kim, L. E., & Burić, I. (2020). Teacher self-efficacy and burnout: Determining the directions of prediction through an autoregressive cross-lagged panel model. *Journal of Educational Psychology*, 112(8), 1661. <https://doi.org/10.1037/edu0000424>
- Klassen, R. M., & Tze, V. M. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59–76. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>
- Kozhevnikov, M. (2007). Cognitive styles in the context of modern psychology: Toward an integrated framework of cognitive style. *Psychological Bulletin*, 133(3), 464–481. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.3.464>
- Künsting, J., Neuber, V., & Lipowsky, F. (2016). Teacher self-efficacy as a long-term predictor of instructional quality in the classroom. *European Journal of Psychology of Education*, 31, 299–322. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0272-7>
- Kunter, M., Baumert, J., Leutner, D., Terhart, E., Seidel, T., Dicke, T., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Linninger, C., Lohse-Bossenz, H., Schulze-Stocker, F., & Stürmer, K. (2016). *Dokumentation der Erhebungsinstrumente der Projektphasen*

- des BilWiss-Forschungsprogramms von 2009 bis 2016: Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung (BilWiss). Die Bedeutung des bildungswissenschaftlichen Hochschulwissens für den Berufseinstieg von Lehrkräften (BilWiss-Beruf). Goethe-Universität. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07274-2_3
- Kunter, M., Leutner, D., Terhart, E., & Baumert, J. (2014). *Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung* (BilWiss) (Version 5) [Datensatz]. Berlin: IQB – Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. http://doi.org/10.5159/IQB_BilWiss_v5
- Lazarides, R., Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2020). Teachers' classroom management self-efficacy, perceived classroom management and teaching contexts from beginning until mid-career. *Learning and Instruction*, 69, 101346. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101346>
- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U., & Köller, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung. *Psychologische Rundschau*, 58(2), 103–117. <https://doi.org/10.1026/0033-3042.58.2.103>
- Ma, K., McMaugh, A., & Cavanagh, M. (2022). Changes in pre-service teacher self-efficacy for teaching in relation to professional experience placements. *Australian Journal of Education*, 66(1), 57–72. <https://doi.org/10.1177/00049441211060474>
- Ma, K., Dong, J., McMaugh, A., & Cui, Y. (2024). How pre-service teacher self-efficacy changes during the professional experience placement: a growth mixture model. *The Australian Educational Researcher*, 52(2), 1367–1387. <https://doi.org/10.1007/s13384-024-00766-5>
- Malmberg, L.-E., Hagger, H., & Webster, S. (2014). Teachers' situation-specific mastery experiences: teacher, student group and lesson effects. *European Journal of Psychology of Education*, 29(3), 429–451. <https://doi.org/10.1007/s10212-013-0206-1>
- McCullough, S. N., Granger, K. L., Sutherland, K. S., Conroy, M. A., & Pandey, T. (2021). A preliminary study of best in class-elementary on teacher self-efficacy, burnout, and attributions. *Behavioral Disorders*, 47(2), 84–94. <https://doi.org/10.1177/01987429211010672>
- Meredith, W. (1993). Measurement invariance, factor analysis and factorial invariance. *Psychometrika*, 58, 525–543. <https://doi.org/10.1007/BF02294825>
- Mintz, J., Hick, P., Solomon, Y., Matziari, A., Ó'Murchú, F., Hall, K., ... & Margariti, D. (2020). The reality of reality shock for inclusion: How does teacher attitude, perceived knowledge and self-efficacy in relation to effective inclusion in the classroom change from the pre-service to novice teacher year? *Teaching and Teacher Education*, 91, 103042. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103042>
- Mok, S. Y., Rupp, D., & Holzberger, D. (2023). What kind of individual support activities in interventions foster pre-service and beginning teachers' self-efficacy? A meta-analysis. *Educational Research Review*, 40, 100552. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100552>
- Nakagawa, S., Poulin, R., Mengersen, K., Reinhold, K., Engqvist, L., Lagisz, M., & Senior, A. M. (2015). Meta-analysis of variation: Ecological and evolutionary applications and beyond. *Methods in Ecology and Evolution*, 6(2), 143–152. <https://doi.org/10.1111/2041-210X.12309>

- Pereira Kastens, C., Döring-Seipel, E., & Nolle, T. (2020). Selbstwirksamkeit erlangen, Belastung reduzieren? Effekte des Feedbackverhaltens der Ausbilder/innen in Unterrichtsnachbesprechungen. *Journal for Educational Research Online*, 12(1), 67–90. <https://doi.org/10.25656/01:19119>
- Praetorius, A. K., Lauermaun, F., Klassen, R. M., Dickhäuser, O., Janke, S., & Dresel, M. (2017). Longitudinal relations between teaching-related motivations and student-reported teaching quality. *Teaching and Teacher Education*, 65, 241–254. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.023>
- Pustejovsky, J. E. (2022). *clubSandwich: Cluster-Robust (Sandwich) Variance Estimators with Small-Sample Corrections* [Computer software]. <https://cran.r-project.org/web/packages/clubSandwich/clubSandwich.pdf>
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y., & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166–177. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.012>
- Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1–36. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>
- Schwarzer, R., Schmitz, G. S., & Daytner, G. T. (1999). *The teacher self-efficacy scale*. http://userpage.fu-berlin.de/health/teacher_se.htm
- Senior, A. M., Viechtbauer, W., & Nakagawa, S. (2020). Revisiting and expanding the meta-analysis of variation: The log coefficient of variation ratio. *Research Synthesis Methods*, 11(4), 553–567. <https://doi.org/10.1002/jrsm.1423>
- Tanner-Smith, E. E., Tipton, E., & Polanin, J. R. (2016). Handling complex meta-analytic data structures using robust variance estimates: A tutorial in R. *Journal of Developmental and Life-Course Criminology*, 2(1), 85–112. <https://doi.org/10.1007/s40865-016-0026-5>
- Täschner, J., Dicke, T., Reinhold, S., & Holzberger, D. (2024). »Yes, I can!« A systematic review and meta-analysis of intervention studies promoting teacher self-efficacy. *Review of Educational Research*. Advance online publication. <https://doi.org/10.3102/00346543231221499>
- Täschner, J., Holzberger, D., & Zee, M. (2022, April 11). »Am I the same teacher in every classroom?« A multi-level analysis of secondary teachers' change in self-efficacy across classes with different classroom characteristics. <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/UK2XQ>
- Thiel, F., Böhnke, A., Barth, V. L., & Ophardt, D. (2020). How to prepare preservice teachers to deal with disruptions in the classroom? Differential effects of learning with functional and dysfunctional video scenarios. *Professional Development in Education*, 49(1), 108–122. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1763433>
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Ulrich, I., Klingebiel, F., Bartels, A., Staab, R., Scherer, S., & Gröschner, A. (2020). Wie wirkt das Praxissemester im Lehramtsstudium auf Studierende? Ein systematischer Review. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende*, Edition ZfE 9 (S. 1–66). https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_1

- Viechtbauer, W. (2010). Conducting meta-analyses in R with the metafor package. *Journal of Statistical Software*, 36(3), 1–48. <https://doi.org/10.18637/jss.v036.i03>
- Weber, K. E., Gold, B., Prilop, C. N., & Kleinknecht, M. (2018). Promoting pre-service teachers' professional vision of classroom management during practical school training: Effects of a structured online- and video-based self-reflection and feedback intervention. *Teaching and Teacher Education*, 76, 39–49. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.08.008>
- Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology*, 10, 3087. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>
- Zee, M., Koomen, H. M., Jellesma, F. C., Geerlings, J., & de Jong, P. F. (2016). Inter- and intra-individual differences in teachers' self-efficacy: A multilevel factor exploration. *Journal of School Psychology*, 55, 39–56. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.12.003>
- Zhang, P., & Soergel, D. (2014). Towards a comprehensive model of the cognitive process and mechanisms of individual sensemaking. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 65(9), 1733–1756. <https://doi.org/10.1002/asi.23125>

Autorinneninformationen

Doris Holzberger*, Prof. Dr., Technische Universität München, TUM School of Social Sciences and Technology, Department Educational Sciences. Forschungsschwerpunkte: Motivation von Lehrkräften, Metaanalysen und Systematic Reviews, Variabilität über die Zeit und in Abhängigkeit des Kontexts.

Janina Täschner*, Technische Universität München, TUM School of Social Sciences and Technology, Department Educational Sciences. Forschungsschwerpunkte: Erfassung, Stabilität und Veränderung von Selbstwirksamkeit von Lehrkräften, Metaanalysen und Systematic Reviews.

Anna Hartl, Dr., Technische Universität München, TUM School of Social Sciences and Technology, Department Educational Sciences. Forschungsschwerpunkte: Kompetenzen von Lehrkräften, Längsschnittanalysen.

* geteilte Erstautor*innenschaft

Entwicklung der Selbstwirksamkeit im Lehramtsstudium

Eine Mixed Methods Längsschnittuntersuchung von angehenden Primarstufenpädagog*innen

*Sabine Bruch, Christoph Weber, Karin Busch & Eeva Kaisa Hyry-
Beihammer*

Abstract

Dieser Beitrag untersucht die Entwicklung der berufsbezogenen Selbstwirksamkeit von Primarstufenstudierenden im Verlauf ihres Bachelorstudiums sowie die Faktoren, die diese Entwicklung beeinflussen. Die Studie verwendet einen konvergenten parallelen längsschnittlichen Mixed-Methods-Ansatz, der qualitative und quantitative Daten kombiniert. Qualitative Daten wurden durch narrative Interviews mit 14 Studierenden über fünf Wellen erhoben und inhaltsanalytisch sowie fallzusammenfassend ausgewertet. Quantitative Daten von 64 Studierenden wurden über vier Messzeitpunkte gesammelt und mittels Latent Class Growth Analysis analysiert. Die Ergebnisse zeigen heterogene Entwicklungsverläufe der Selbstwirksamkeit, die durch komplexe Interaktionen individueller Merkmale und Lerngelegenheiten beeinflusst werden. Aus den Ergebnissen lassen sich drei verschiedene Entwicklungsverläufe ableiten. Ein wesentlicher Einflussfaktor scheint der Theorie-Praxistransfer zu sein. Für die Ausbildung sollten daher für diesen Bereich differenzierte Lerngelegenheiten angeboten werden.

1. Einführung

In den letzten Jahrzehnten fand u. a. im deutschsprachigen Raum eine Diskussion zur Qualität im Bildungssystem statt. Im Zuge dessen erfolgte eine intensive Auseinandersetzung mit der Professionalisierung im Lehrberuf auf allen Ebenen. Dies hatte eine curriculare Neugestaltung der Lehramtsstudien an österreichischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen (PH) zur Folge. Die sogenannte »PädagogInnenbildung NEU« startete in der Primarstufe mit dem Studienjahr 2015/16. Zeitgleich wurden an der PH Oberösterreich Begleitforschungsprojekte gestartet, um die neue Ausbildung hinsichtlich des Professionalisierungsprozesses der Lehramtsstudierenden zu untersuchen. Der vorliegende Beitrag ist Teil dieser Begleitforschung und richtet den Fokus auf die Entwick-

lung der Selbstwirksamkeit von Studierenden der Primarstufe über die Dauer des Bachelorstudiums.

Die Entwicklung und Stärkung sowie das Erleben von Selbstwirksamkeit – beispielsweise die Überzeugung, berufliche Herausforderungen im Bereich des Classroom Managements erfolgreich bewältigen zu können – stellen zentrale Aspekte der Professionalisierung von Lehramtsstudierenden dar. Die berufsbezogene Selbstwirksamkeit ist wesentlich an der professionellen Entwicklung von (angehenden) Lehrpersonen beteiligt (Bandura, 2012; Ding et al., 2019; Morris et al., 2017). Das Konzept der berufsbezogenen Selbstwirksamkeit(-überzeugung) wird nach Baumert und Kunter (2011) als Aspekte der Kompetenzdimension motivationale Orientierung und Selbstregulation verstanden.

Die Bedeutung des Konstrukts für die Lehramtsausbildung ergibt sich vor allem dadurch, da subjektive Überzeugungen das Handeln leiten und Handlungsergebnis-Erwartungen stark beeinflussen (Marsh & Martin, 2011; Straub et al., 2021). Individuen mit einer stark ausgeprägten Selbstwirksamkeitsüberzeugung weisen auch in schwierigen Situationen ein höheres Durchhaltevermögen auf und sind auch besser in der Lage, schwierige Aufgaben erfolgreich auszuführen (Bach, 2022, S. 17; Bandura, 2012).

Das Konstrukt der Selbstwirksamkeit findet ihren Ausgangspunkt in der sozial-kognitiven Theorie von Albert Bandura (1992, 2000, 2012). Bandura (2012) beschreibt Wirksamkeitsüberzeugungen als Grundlage des menschlichen Handelns, die unabhängig von anderen Faktoren als Leitfaden und Motivator fungieren können und in der Kernüberzeugung wurzeln, durch sein Handeln Wirkungen zu erzielen. Selbstwirksamkeit wird als dynamisches und multidimensionales Überzeugungssystem verstanden, das kontext- und situationsabhängig variieren kann (Bandura, 2012; Schüle et al., 2016). In Bezug auf die mit dem Lehrer*innenberuf verbundenen Aufgaben werden folglich in der Literatur unterschiedliche Subdimensionen, wie etwa die Selbstwirksamkeit hinsichtlich Instruktionsstrategien, Classroom Management oder Motivierung von Schüler*innen untersucht (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Selbstwirksamkeitsüberzeugungen basieren auf den folgenden vier Hauptinformationsquellen (Bandura, 2012):

1. Eigene Erfolgserfahrungen (enactive mastery experience)
 2. Stellvertretende Erfahrungen (vicarious experience)
 3. Soziale Überzeugung (verbal persuasion)
 4. Physiologische und affektive Zustände (physiological and affective states)
1. Eigene Erfolgserfahrungen gelten als die wichtigste Quelle für die Stärkung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Besonders selbstwirksamkeitsförderlich sind Erfolge, die eine Überwindung von Hindernissen durch eigene Anstrengung erfordern. Wichtig dabei ist zu beachten, dass nicht die tatsächlichen

Handlungserfolge an sich, sondern deren kognitive Verarbeitung entscheidend für die Entstehung von Selbstwirksamkeit ist. Eigene Erfolgserfahrungen bieten direkte, persönliche Beweise für die eigenen Fähigkeiten. Es geht also grundsätzlich um die Wahrnehmung der eigenen Kompetenzen, schwierige Situationen erfolgreich meistern zu können (Bach, 2022, S. 21 ff; Bandura, 2012; Jerusalem, 2016).

2. Stellvertretende Erfahrungen können als normative Informationsquelle dienen, wenn eigene Erfahrungen fehlen. Vor allem in neuen oder unbekannten Situationen können stellvertretende Erfahrungen einen stärkeren Einfluss auf die Entwicklung von Selbstüberzeugungen haben. Durch die Beobachtung der (erfolgreichen) Bewältigung von Aufgaben durch andere, können Individuen ihre eigenen Fähigkeiten einschätzen. Im Lehrberuf können beispielsweise kollegiale Hospitationen als Quelle stellvertretender Erfahrungen dienen. Dies ermöglicht es Lehrpersonen, Informationen über den Schwierigkeitsgrad von unterrichtlichen Aufgaben abzuleiten (Bach, 2022, S. 26 ff; Bandura, 2012).

3. Soziale Überzeugung bzw. verbale Persuasion ist eine weitere Quelle der Selbstwirksamkeit, jedoch weniger einflussreich als eigene Erfolgserfahrungen und stellvertretende Erfahrungen. Verbale Persuasion kann Menschen dazu ermutigen, Anstrengungen zu unternehmen und durchzuhalten, wenn sie vor Herausforderungen stehen. Im schulischen Kontext ist hier die unmittelbare Rückmeldung der Schüler*innen von großer Bedeutung für die Lehrperson und der erlebten Selbstwirksamkeit. Obwohl soziale Überzeugung allein nicht ausreicht, um dauerhafte Selbstwirksamkeitsüberzeugungen aufzubauen, kann sie in Kombination mit anderen Quellen einen positiven Beitrag zur Selbstwirksamkeit leisten (Bach, 2022, S. 31 f.; Bandura, 2012).

4. Neben den bereits genannten Quellen haben zudem physiologische und affektive Zustände einen Einfluss auf die Selbstwirksamkeit, wobei ihre Wirkung weniger stark ist als die der anderen Quellen. Physiologische Reaktionen wie erhöhter Herzschlag, Schwitzen oder Anspannung werden als Informationen über die eigenen Fähigkeiten interpretiert. Die Deutung dieser körperlichen Signale beeinflusst die Selbstwirksamkeitseinschätzung. Werden sie als Zeichen von Stress oder Unfähigkeit interpretiert, kann dies die Selbstwirksamkeit verringern (Bach, 2022, S. 33 ff.; Bandura, 2012).

Der Zusammenhang zwischen den einzelnen Quellen ist bisher nicht ausreichend untersucht (Bach, 2022, S. 20), um konkrete Schlussfolgerungen für den schulischen Bereich ableiten zu können. Für den Lehrberuf ergibt sich daher die Frage, wie sich der Zusammenhang zwischen den Quellen gestaltet und inwieweit das Zusammenspiel Auswirkungen auf die Entwicklung der Selbstwirksamkeit von (angehenden) Lehrpersonen hat.

Zahlreiche Studien kommen bislang zu dem übereinstimmenden Ergebnis, dass eigene Erfolgserfahrungen für alle Lehrpersonen, sowohl für Lehramtsstudierende als auch für Berufseinsteiger*innen und erfahrene Lehrpersonen eine

hohe Bedeutsamkeit für die Entstehung von Selbstwirksamkeit darstellen (Bach, 2022, S. 103). Es wird davon ausgegangen, dass Erfahrungen in der schulischen Praxis sowie Lerngelegenheiten in der hochschulischen Ausbildung einen Einfluss auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Studierenden haben.

In der bisherigen Forschung wurde vielfach die Entwicklung der Selbstwirksamkeit im Zusammenhang mit Praxisphasen untersucht bzw. wurden Veränderungen im Zeitverlauf analysiert. Meist wurde jedoch kein konkreter Bezug zu spezifischen Erfahrungen der Studierenden hergestellt, um herauszufinden unter welchen Voraussetzungen eine (Weiter-)Entwicklungen stattfinden kann. Auch ist die Entstehung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bisher wenig beforscht (Bach, 2022, S. 102; Lazarides & Warner, 2020; Morris et al., 2017; Wyatt, 2014).

Aktuelle Befunde zur Veränderung der Selbstwirksamkeit im Lehramtsstudium ergeben ein recht unterschiedliches Bild. In manchen Studien ist ein Anstieg, in anderen ein Rückgang und vereinzelt ist ein stabiler Verlauf der Selbstwirksamkeit feststellbar (Bach, 2022, S. 113; Garvis et al., 2012, S. 92 f.; Woolfolk Hoy & Burke Spero, 2005). In einigen Studien ergibt sich je nach (Sub-)Dimension, Praxisart (Tages-, Block- oder Langzeitpraktikum) und Intervention (Trainings, Begleitlehrveranstaltungen etc.) ein sehr uneinheitliches Bild (Bach, 2022, S. 114; Hecht & Weber, 2020). Während sich die bisher berichteten unterschiedlichen Entwicklungen zwischen Studien bzw. Dimensionen von Selbstwirksamkeit zeigen, liegen auch erste Befunde vor, wonach angehende Lehrkräfte unterschiedlichen Entwicklungsverläufen folgen. So konnten etwa Ma et al. (2024) drei unterschiedliche Entwicklungsverläufe der unterrichtsbezogenen Selbstwirksamkeit bei chinesischen Lehramtsstudierenden identifizieren; eine Gruppe, die bereits hoch startete und durch eine weitere Zunahme gekennzeichnet war, eine zeitlich stabile durchschnittliche Gruppe, und eine Gruppe mit anfänglich geringer Selbstwirksamkeit, die im Zeitverlauf weiter abnahm. Es ist jedoch bislang weitgehend unklar, wie diese doch sehr unterschiedlichen Befunde zustande kommen und wie es zu diesen differenziellen Entwicklungen (zwischen Studien, zwischen Dimensionen, ...) der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden kommt. Die vorliegende Studie soll diese Forschungslücke näher beleuchten. Dabei sollen analog zu Ma et al. (2024) explizit unterschiedliche Entwicklungsverläufe identifiziert werden sowie darüber hinaus mögliche Ursachen für differenzielle Entwicklungsverläufe über die gesamte Dauer des Bachelorstudiums in den Blick genommen und Implikationen für die Ausbildung daraus abgeleitet werden.

Forschungsfokus

In dieser Studie wird versucht, die in der Literatur bisher berichtete Heterogenität in der Entwicklung bzw. im Erleben von Selbstwirksamkeit durch Gruppen

mit unterschiedlichen Entwicklungsverläufen zu beschreiben und die damit verbundenen Rahmenbedingungen (Nutzung von Lerngelegenheiten, individuelle Voraussetzungen, ...) herauszuarbeiten.

Dazu verwenden wir einen konvergenten parallelen längsschnittlichen Mixed-Methods-Ansatz (Creswell & Plano, 2017) und versuchen, aus der Verbindung von qualitativen und quantitativen Daten die Entwicklung und Entwicklungsbedingungen der berufsbezogenen Selbstwirksamkeit von Studierenden im Studienverlauf nachzuzeichnen.

Konkret gehen wir im vorliegenden Beitrag folgenden Fragen nach:

- Welche Entwicklungsverläufe hinsichtlich des Erlebens von Selbstwirksamkeit lassen sich im Studienverlauf auf Basis qualitativer und quantitativer Daten identifizieren?
- Welche Quellen der Selbstwirksamkeit können durch qualitative Daten bei den unterschiedlichen Entwicklungsverläufen identifiziert werden?
- Welche Implikationen können aus den vorliegenden Ergebnissen für die Ausbildung abgeleitet werden?

2. Methode, Instrumente & Analyseverfahren

Der Beitrag greift auf Daten einer Längsschnittuntersuchung unter Studierenden des Lehramts Primarstufe zurück. Konkret wurde der erste Jahrgang nach Reform der Lehrer*innenbildung (143 Studienanfänger*innen im Studienjahr 2015/16) an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich (PH OÖ) über das Bachelorstudium hinweg wissenschaftlich begleitet, wobei in Teilstudien sowohl qualitative Daten (Bruch et al., 2021; Hyry-Beihammer et al., 2022) als auch quantitative Daten (Weber et al., 2021) erhoben wurden. Für den Beitrag orientieren wir uns an einem konvergent parallel längsschnittlichen Mixed-Methods Design, um ein möglichst umfassendes Verständnis über die Forschungsfrage zu gewinnen (Creswell, 2018, S. 540 f.). Qualitative und quantitative Daten wurden getrennt analysiert, miteinander verglichen und abschließend diskutiert.

2.1 Qualitative Studie

Die qualitativen Daten basieren auf wiederholten narrativen Interviews mit 14 Studierenden (N=14). Die Teilnehmer*innen dieser Studie wurden fünf Mal in regelmäßigen Abständen befragt: Am Beginn des Studiums (Welle 1), am Ende des 2. Semesters (Welle 2), am Beginn des 4. Semesters (Welle 3), am Ende des 6. Semesters (Welle 4) und am Ende des 8. Semesters (Welle 5). Nicht alle Studierenden nahmen bis zum Schluss an der Befragung teil. Manche konnten aufgrund von Auslandsaufenthalten (Erasmus) oder persönlichen Gründen zwi-

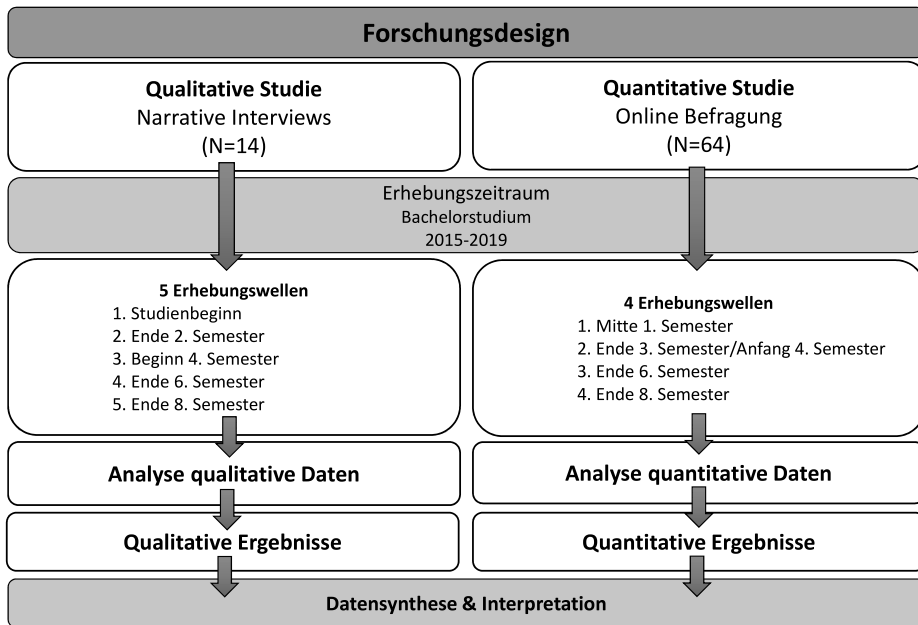


Abbildung 1: Forschungsdesign

schenzeitlich nicht teilnehmen, sodass schlussendlich insgesamt 49 Interviews durchgeführt wurden.

Während der Interviews beschrieben und erzählten die Studierenden, was sie zum Lehramtsstudium motiviert hat, ihre beruflichen Vorerfahrungen, die Erfahrungen während der Ausbildung, Vorstellungen von (gutem) Unterricht, einer »guten« Lehrperson und Vorstellungen von Lernen sowie Erwartungen an die zukünftige Arbeit als Lehrperson.

Die transkribierten Interviews wurden mithilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018; Miles et al., 2020) mittels Analysesoftware (MAXQDA) fallübergreifend horizontal codiert und kategorisiert (thematisiert) (Miles et al., 2020, S. 95; Riessman, 2008). Dabei wurde ein teils deduktives, teils induktives Vorgehen angewandt. Für die deduktive Codierung diente das theoretische Modell der Entwicklung professioneller Handlungskompetenzen von Lehrpersonen (Baumert & Kunter, 2011; Cramer, 2012) als Grundlage. Für die induktive Auswertung wurden Codier-Einheiten (Interviewsegmente) nach sechs Hauptthemen geordnet: (1) gute Lehrperson, (2) guter Unterricht, (3) Lernen, (4) Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung, (5) berufliche Vorerfahrungen, (6) Theorie-Praxis. Danach erfolgten Fallzusammenfassungen im Sinne des Restoryings (Creswell, 2018, S. 509 f.; Hyry-Beihammer, et al., 2022, S. 114).

Ziel dieses Prozesses ist es, in den Erzählungen der Studierenden, Themen zu identifizieren, die ihre professionelle Entwicklung hinsichtlich des Konzepts der

Selbstwirksamkeit über die gesamte Dauer der Ausbildung beschreiben (Clandinin & Connelly, 2000; Creswell & Plano, 2017).

2.2 Quantitative Studie

Im Rahmen der quantitativen Studie nahmen 127 Studierende zumindest an einer von vier Befragungswellen (Mitte 1. Semester, Ende 3. Bzw. Anfang 4. Semester, Ende 6. Semester, Ende 8. Semester) im Laufe des Bachelorstudiums teil. Für die Analysen dieses Beitrags verwenden wir Daten von 64 Studierenden, die zumindest an zwei Messzeitpunkten teilgenommen haben. Die Befragungen erfolgten online mit www.soscisurvey.de (Leiner, 2019), größtenteils im Rahmen von Lehrveranstaltungen. Der Frauenanteil beträgt 90 %. Weitere Informationen zum Sample finden sich auf <https://osf.io/f8672/>.

Für diese Studie wurde die Subskala zum Classroom Management der Skala Teacher Efficacy for Inclusive Practice (TEIP; Sharma et al., 2012) verwendet. TEIP erfasst mit 6 Items die Selbstwirksamkeit im Umgang mit störendem Verhalten (z. B.: »Ich bin zuversichtlich, dass ich die Fähigkeit habe, störendes Verhalten im Unterricht zu verhindern, bevor es auftritt.«, »Ich bin in der Lage, Kinder dazu zu bringen, die Klassenregeln zu befolgen.«). Die Items wurden auf einer 6-stufigen Skala von (1) »trifft gar nicht zu« bis (6) »trifft voll zu« beantwortet. Zur Prüfung der für Längsschnittanalysen notwendigen longitudinale faktoriellen Invarianz der Skala wurde eine Moderated Nonlinear Factor Analysis (MNLFA; Bauer, 2023) durchgeführt. Die Analysen bestätigen eine partielle starke Invarianz (der Intercept eines Items ist zeitabhängig). Für Details siehe <https://osf.io/f8672/>. Die MNLFA erlaubt auch eine Berechnung von Faktorwerten, die auch die Nichtinvarianz des Itemintercepts berücksichtigt. Die Faktorwerte, die über alle Messzeitpunkte hinweg z-standardisiert sind (d. h. $M = 0$, $SD = 1$), wurden für weitere Analysen verwendet. Cronbachs α liegt zwischen .79 und .89.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurde eine Latent Class Growth Analysis (LCGA) verwendet. Die LCGA ermöglicht die Identifikation von homogenen latenten Subgruppen (Klassen) – die durch unterschiedliche Entwicklungsverläufe gekennzeichnet sind – innerhalb einer Gruppe heterogener Entwicklungsverläufe (Jung & Wickrama, 2008; Sijbrandij et al., 2019)¹. Zur Bestimmung der Anzahl der Klassen (siehe u. a. Jung & Wickrama, 2008) wurden das

1 Sijbrandij et al. (2019) empfehlen die Verwendung von Growth Mixture Modellen (GMM), die anders als die LCGA auch innerhalb der Klassen Entwicklungsunterschiede durch die Schätzung der Streuung von Wachstumsparametern berücksichtigen. Da u. a. aufgrund der kleinen Stichprobe in der vorliegenden Studie jedoch häufig negative (unzulässige) Varianzen der Wachstumsparameter auftraten, wurden die Varianzen der Wachstumsparameter auf 0 fixiert, was der LCGA-Spezifikation entspricht.

BIC (Bayesian Information Criterium), das SABIC (sample size adjusted BIC) sowie der LMR-LRT (Lo-Mendell-Rubin Likelihood Ratio Test) bzw. der BLRT (bootstrapped LRT) verwendet. Gewählt werden soll die Klassenanzahl, bei der das BIC bzw. das SABIC das Minimum erreichen. Die beiden LRTs testen eine k Klassenlösung gegen eine $k-1$ Klassenlösung. Ein signifikanter LRT weist somit darauf hin, dass die k Klassenlösung zu bevorzugen ist. Die Analysen wurden mit Mplus 8 (Muthén & Muthén, 1998–2017) durchgeführt.

3. Ergebnisse

3.1 Qualitative Studie – Entwicklung der Selbstwirksamkeit

Aus dem qualitativen Datenmaterial haben sich für das Konzept der Selbstwirksamkeit drei unterschiedliche Entwicklungsprofile herauskristallisiert. Diese drei Profile werden nun im Anschluss kurz skizziert, um die Entwicklungsschwerpunkte in den jeweiligen Profilen sichtbar zu machen. Die Beschreibung der Ergebnisse erfolgt sehr nahe am Datenmaterial bzw. an den Erzählungen und Erfahrungen der Studierenden, um deren Stimme im Originalton – vor allem auch durch direkte Zitate – möglichst authentisch einzufangen. (Elbaz-Luwisch, 2005). In der anschließenden Diskussion werden die wesentlichen Erkenntnisse aus den qualitativen und quantitativen Ergebnissen zusammengefasst sowie Handlungsfelder für die Lehramtsausbildung abgeleitet.

Profil 1

Kennzeichen: Kontinuierlicher Anstieg der Selbstwirksamkeit;

Verlauf: Einschätzung zu Beginn (relativ) hoch, danach beständiger Anstieg bis zum Ende der Ausbildung;

Merkmal: Theorie-Praxis im Dialog.

Profil 1 zeichnet sich durch einen kontinuierlichen Anstieg der eingeschätzten Selbstwirksamkeit aus. Dies zeigt sich u. a. dadurch, dass die Vorstellungen von »gutem Unterricht« immer präziser formuliert werden und im Laufe des Studiums zunehmend von Situationen berichtet wird, in denen sich die Studierenden als aktive und wirksame Akteur*innen des eigenen Unterrichts beschreiben. Der Beginn des Studiums ist geprägt durch eine Orientierungsphase, wo es vor allem darum geht, in die Rolle der Lehrperson hineinzufinden. Ein zentraler Aspekt über die gesamte Studiendauer ist die Abstimmung zwischen theoretischen Inputs und praktischem Handeln. »*Theoriegeleitet handeln lernen*« wird als wesentliches Lernziel für die Ausbildung formuliert. Wichtig ist es, ausprobieren zu können, Handlungen zu evaluieren/zu reflektieren und diese zu modifizie-

ren (*»sich zu professionalisieren«*). Reflexionsinstrumente wie die Portfolioarbeit und die Lesson-Studies werden als besonders bedeutsam im Prozess des Theorie-Praxis-Transfers gesehen. Praxisbegleitenden Lehrveranstaltungen wird hier ein sehr hoher Stellenwert zugeschrieben. Im Laufe der Ausbildung rücken der *»erzieherische Aspekt«* sowie *»Beziehungsgestaltung«* in den Vordergrund und werden als wesentliche Elemente für den Professionalisierungsprozess verstanden.

Unmittelbares positives Feedback (verbal, non-verbal, Enthusiasmus, hohe Aufmerksamkeit etc.) durch die Schüler*innen ist für das Gefühl, wirksam zu sein, etwas bewegen zu können von zentraler Bedeutung. Die Motivation und das Interesse der Schüler*innen werden als relevante Indikatoren für die Wirksamkeit des Lehrer*innen-Handelns und das Erleben von Erfolgserlebnissen gesehen. Hier wird deutlich, dass die beiden Quellen der Selbstwirksamkeit, wie eigene Erfolgserfahrungen und soziale Überzeugungen (verbale Persuasion), eine wesentliche Rolle für die Entwicklung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen spielen (Bach, 2022, S. 111; Morris et al., 2017). Generell lassen sich in dieser Gruppe eine durchwegs positive Einstellung, geprägt von Zuversicht und Erfolgsorientierung sowie Offenheit, Flexibilität und positiver Fehlerkultur der Handelnden feststellen.

»Gerade dieses immer wieder reflektieren und verbessern und weiterarbeiten an dem. Also das haben wir da auf jeden Fall gut gelernt (...) das hat mich schon sehr gut vorbereitet.« (IP 13, Welle 5, 115–117)

Profil 2

Kennzeichen: Selbstwirksamkeit gleichbleibend hoch;

Verlauf: Einschätzung zu Beginn hoch, bleibt über die gesamte Studiendauer bis zum Ende hoch;

Merkmale: Praxis als Leitprinzip, subjektive Überzeugungen stabil.

Profil 2 zeichnet sich durch eine relativ gleichbleibend hohe Einschätzung der Selbstwirksamkeit aus. Die Studierenden sind bereits zu Beginn sowie im gesamten Studienverlauf zuversichtlich, auf die Anforderungen in der schulischen Praxis angemessen reagieren zu können. Den zentralen Aspekt in der Ausbildung stellt die schulische Praxis dar. Von Beginn an wird immer wieder betont, dass das Wichtigste in der Ausbildung die Erfahrungen in der Praxis seien. So spielen Praxispädagog*innen als Vorbilder – im Sinne von Verhaltensmodellen (Bandura, 2012) – eine wesentliche Rolle. Den Handlungen sowie Einschätzungen (Feedback, gemeinsame Reflexion der Praxis) von Praxispädagog*innen wird ein hoher Stellenwert zugeschrieben. Stellvertretende Erfahrungen als eine Quelle der Selbstwirksamkeit spielen vor allem in der ersten Phase der Ausbildung im Rahmen von kollegialen Hospitationen eine wesentliche Rolle (Bach,

2022; Pfitzner-Eden, 2016). Insgesamt wünscht man sich (noch) mehr Praxis. Die Gestaltung der Seminare sollte »möglichst praxisnah« erfolgen und das Erleben von »Techniken«, der Umgang mit ihnen sowie der Einsatz von (Lehr-Lern-)Materialien sollten dabei im Vordergrund stehen.

Das Erleben von Selbstwirksamkeit wird dort beschrieben, wo sich Schüler*innen motiviert und enthusiastisch am Unterricht beteiligen. Die direkte Rückmeldung und Resonanz der Schüler*innen (verbale Persuasion) ist für das Erleben von Selbstwirksamkeit von großer Bedeutung. Erfolgserlebnisse werden für gelungene Unterrichtssequenzen beschrieben, wenn etwas »gut funktioniert«.

Interesse an theoretischen Inhalten sind grundsätzlich vorhanden, die Verknüpfung mit der Praxis hinsichtlich ihrer Bedeutsamkeit für ein professionelles Handeln gelingt nur bedingt. Es werden immer wieder subjektive Überzeugungen zur Einschätzung von Vorkommnissen in der Praxis herangezogen, welche handlungsleitend sind. Die eigene Lernbiografie scheint hierbei eine zentrale Rolle einzunehmen. Auch andere Studien (Bach, 2022; Garvis et al., 2012; Weinstein, 1988) weisen darauf hin, dass die Überzeugungen der Studierenden vor allem zu Beginn des Studiums auf internalisierten und stellvertretenden Erfolgserfahrungen der eigenen Schulzeit beruhen. Als mögliche Entwicklungsfelder sieht man vor allem den Bereich des Classroom-Managements. Für die Ausbildung wünscht man sich eine nachvollziehbare(re) Verknüpfung von Inhalten zwischen Lehre und schulischer Praxis.

»Also die Praxis war irgendwie doch trotzdem zu wenig. Ich glaub, dass mehr Praxis und weniger Seminare (...). Ich mein natürlich, dass man sich vielleicht da, wo man sagt, das würde mich interessieren, dass man sich da mehr vertiefen kann. (...) Ich fühl mich eigentlich ganz gut vorbereitet.« (IP2, Welle 5, 42–46)

Profil 3

Kennzeichen: U-förmig;

Verlauf: Einschätzung zu Beginn weniger hoch, zwischenzeitlich geringer (Abfall, Selbstzweifel), danach Anstieg bis zum Ende der Ausbildung;

Merkmal: Theorie als Leitprinzip.

Profil 3 zeichnet sich durch einen U-förmigen Verlauf in Hinblick auf die eingeschätzte Selbstwirksamkeit aus. Von Beginn an werden ein hoher akademischer Anspruch ans Studium sowie ein hoher Anspruch an sich selbst formuliert. »Evidenzbasiertes Wissen« und Theorien bilden die Grundlage einer professionellen Haltung. Zudem werden Reflexionsmöglichkeiten im Studium als zentrale Aspekte für die Weiterentwicklung gesehen.

Das Gefühl der Selbstwirksamkeit wird einerseits an Situationen der schulischen Praxis beschrieben (z. B. Lösung von Konfliktsituationen, Enthusiasmus

der Schüler*innen), andererseits in der Auseinandersetzung mit theoretischen Inhalten in Lehrveranstaltungen: »(...) *Diese Aha-Momente, die ich durchaus auch gehabt habe in Lehrveranstaltungen, wo so der Knopf sich gelöst hat. Das Wissen, das ich für mich generiert habe (...). Und das sind dann schon sehr schöne Momente, weil da fühlt man sich so stark und auch irgendwie so, ja wirksam.*« (IP 5, Welle 4, 112–114)

Besonders für diese Gruppe scheint die Entwicklung der Selbstwirksamkeit mit der Auseinandersetzung von universitären Wissensinhalten eng verknüpft zu sein. Erfolgserfahrungen werden nicht nur im eigenen Handeln gemacht, sondern häufig durch die subjektive Einschätzung von generiertem Wissen. Der Zusammenhang zwischen der erlebten Selbstwirksamkeit und dem (professionellen) Wissen wird auch in anderen Studien beschrieben und diskutiert (Bach, 2022, S. 36 f; Palmer 2006, 2011). Das Modell der Selbstwirksamkeit von Morris et al. (2017, S. 819) nennt hier in Erweiterung zu Bandura (2012) Wissen als sogenannte »Other Source of Teacher Knowledge«. Palmer (2006, S. 352) spricht in diesem Zusammenhang von »cognitive master experiences« als eigenständige Quelle für die Selbstwirksamkeit. Demnach wäre die Bedeutsamkeit dieser Quelle für die Entwicklung der Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen vertieft zu klären.

Zu Beginn des Studiums wird die Selbstwirksamkeit weniger hoch eingeschätzt, was bspw. in folgender Aussage zum Ausdruck kommt: »*Die ersten Semester habe ich viel mit Gefühl, intuitiv gearbeitet (...), fühlte mich nicht sehr professionell.*« (IP 5, Welle 4, 37–38)

Ein wesentliches Ziel für die persönliche Weiterentwicklung ist, generiertes Wissen in der Praxis sicher anwenden zu können. Im Laufe der Ausbildung kommt es zu »Verunsicherungen« (»*Bin noch kopflastiger geworden.*«), die sich u. a. auch auf das Erleben von Selbstwirksamkeit auswirken. Zudem prägen Selbstzweifel (»*Ist das noch das Richtige für mich?*«) diese Phase. Die Auslöser für diese Verunsicherungen bzw. Selbstzweifel begründen sich bspw. am sehr hohen Anspruch an sich selbst, aber auch durch Veränderungen im privaten Bereich der Studierenden. Gegen Ende des Studiums kommt es wieder zu einem stärkeren Gefühl der Sicherheit, vor allem im Umgang mit der Klasse.

Insgesamt wünscht man sich (noch) mehr Reflexionsmöglichkeiten, mehr Beratung und Coachingangebote, um das eigene Handeln »*abzusichern*«. In Bereichen wie etwa Erziehungswissenschaften und Entwicklungspsychologie möchte man noch mehr in die Tiefe gehen.

»*Ja, ich würde gerne, wie soll ich sagen, professioneller werden im Sinn von, dass ich in gewissen Situationen nicht so intuitiv handle, sondern wirklich mich mit Inhalten davor auseinandergesetzt habe und die auch in der Praxis dann irgendwie umsetzen kann.*« (IP 5, Welle 4, 61–63).

3.2 Quantitative Studie – Entwicklung der Selbstwirksamkeit

Die Indizes zur Bestimmung der Klassenzahl sind in Tabelle 1 angeführt. Für die entsprechenden Klassenzahlen wurde jeweils ein lineares Wachstumsmodell sowie ein quadratisches Wachstumsmodell spezifiziert. Da sich durchgehend eine Klasse von 5 Studierenden zeigt, für die ein signifikanter quadratischer Wachstumsparameter (Slope) vorliegt, bei allen anderen Klassen jedoch kein signifikanter quadratischer Slope vorliegt, wurde zusätzlich ein Modell berücksichtigt, bei dem nur für die Klasse der 5 Studierenden ein quadratisches Wachstum angenommen wurde und sonst von einer linearen Entwicklung ausgegangen wird. Insgesamt scheint die Entwicklung in der Stichprobe am besten durch drei Klassen beschreibbar zu sein, wobei für die Klasse von 5 Studierenden ein quadratisches Wachstum angenommen wird (M3LQ). Hier liegen BIC und SABIC nahe am Minimum und der BLR-Test ist signifikant. Für die Modelle M4Q und M4LQ fallen zwar die SABIC-Werte geringer aus, jedoch sind hier beide LR-Tests nicht signifikant.

Tabelle 1: Indizes zur Bestimmung der Klassenzahl

	BIC	SABIC	LMR-LRT	BLRT	Klassengrößen			
			p-Wert	p-wert	C1	C2	C3	C4
2 Klassen								
M2L – Linear	449,419	421,094	< 0,001	< 0,001	59	5		
M2Q – Quadratisch	455,090	420,470	< 0,001	< 0,001	59	5		
M2LQ – C1 Linear, C2 quadratisch	450,935	419,462	< 0,001	< 0,001	59	5		
3 Klassen								
M3L – Linear	447,288	409,521	0,0745	0,0400	27	32	5	
M3Q – Quadratisch	454,566	407,357	0,2194	0,0400	42	17	5	
M3LQ – C1-C2 linear, C3 quadratisch	447,154	406,240	0,0594	0,0303	33	26	5	
4 Klassen								
M4L – Linear	455,823	408,614	0,8044	0,6000	25	16	15	5
M4Q – Quadratisch	462,841	403,043	0,2261	0,6667	28	16	15	5
M4LQ – C1-C3 linear, C4 quadratisch	455,607	405,251	0,6217	0,6667	32	20	7	5

Die Entwicklungsverläufe für Modell M3LQ sind in Abbildung 1 dargestellt. Die größte Klasse C1 (N = 33) ist im Vergleich zu den anderen Klassen durch einen mittleren Ausgangswert (M = 4,267) und eine signifikante Zunahme der Selbstwirksamkeit im Umgang mit störendem Verhalten im Studienverlauf (Slope = 0,092; p < .05) gekennzeichnet. Die zweite Klasse (N = 26) ist bereits zu Beginn des Studiums durch eine hohe Selbstwirksamkeit (M = 0,483) gekenn-

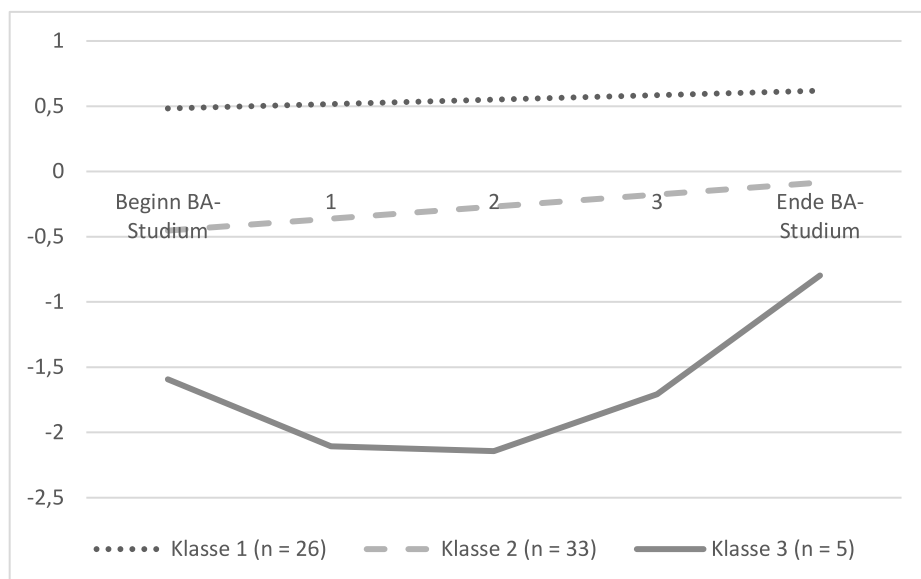


Abbildung 2: Entwicklungsverläufe für Modell M3LQ

zeichnet, die sich im Studienverlauf nicht mehr ändert ($Slope = 0,034$, $p > .05$). Die dritte Klasse ($N = 5$) zeigt zu Beginn des Studiums die geringste Selbstwirksamkeit ($M = -1,593$). Im weiteren Studienverlauf nimmt diese sogar noch weiter ab, steigt jedoch gegen Ende des Bachelorstudiums wieder an (linearer $Slope = -0,749$; $p < .05$; quadratischer $Slope = 0,237$; $p < .01$).

4. Zusammenfassung, Diskussion & Ausblick

In diesem Beitrag wurde versucht, die Entwicklung und die Entwicklungsbedingungen der berufsbezogenen Selbstwirksamkeit von Primarstufenstudierenden während ihres Bachelorstudiums zu beschreiben. Ein wesentliches Ziel war es herauszufinden, welche Entwicklungsverläufe sichtbar werden und welche Aspekte dabei eine wichtige Rolle spielen, um Lerngelegenheiten so zu gestalten, dass die Selbstwirksamkeit im Professionalisierungsprozess der Ausbildung optimal gefördert werden kann.

Die Entwicklung der Selbstwirksamkeit verläuft in der beforschten Studierendengruppe heterogen und es ist anzunehmen, dass diese Entwicklungsverläufe von einer Vielzahl interagierender Faktoren beeinflusst werden. Es konnten sowohl in der qualitativen als auch in der quantitativen Studie drei unterschiedliche Entwicklungsverläufe herausgearbeitet werden. Beide Ansätze kommen zum Ergebnis, dass in einer ersten Gruppe (Profil 1) – quantitativ die größte – ein kontinuierlicher Anstieg der Selbstwirksamkeitsüberzeugung zu verzeichnen ist. In

einer zweiten Gruppe (Profil 2) herrschen gleichbleibend hohe Einschätzungen der Selbstwirksamkeit im Studienverlauf vor und eine dritte Gruppe (Profil 3) weist einen U-förmigen Entwicklungsverlauf auf. Wie lassen sich diese unterschiedlichen Entwicklungen nun erklären? Die Ergebnisse aus den qualitativen Daten deuten darauf hin, dass ein zentraler Aspekt die erlebte Kohärenz zwischen Theorie und Praxis sein könnte. Vor allem in Profil 1, wo eine kontinuierliche Zunahme der erlebten Selbstwirksamkeit beschrieben wird, gelingt die Theorie-Praxis-Verknüpfung gut. Eigene Erfolgserfahrungen und soziale Überzeugungen (verbale Persuasion) bilden hier die wesentlichen Quellen für das Erleben von Selbstwirksamkeit. Beim U-förmigen Verlauf (Profil 3) scheint die intensive theoretische Auseinandersetzung zunächst zu Verunsicherungen zu führen. Hier sind auch persönliche Merkmale (hohe Ansprüche) am Entwicklungsverlauf stark beteiligt. Die Hauptquellen der Selbstwirksamkeit stellen hier eigene Erfolgserfahrungen sowie generierte Wissensinhalte dar. Jene Studierende (Profil 2), die eine gleichbleibend hoch eingeschätzte Selbstwirksamkeit aufweisen, orientieren sich sehr stark an Erfahrungen der schulischen Praxis. Eigene Erfolgserfahrungen und stellvertretende Erfahrungen sind für diese Gruppe die wesentlichen Quellen der Selbstwirksamkeit. Ihr berufliches Handeln ist zudem verstärkt durch eigene Überzeugungen und Lernbiografien gesteuert. Dieses Referenzieren auf die eigene Schulzeit sowie das Festhalten an subjektiven Theorien wird auch in anderen Studien beschrieben (Bach, 2022; Garvis et al., 2012; Weinstein, 1988). Die Ergebnisse der qualitativen Daten deuten in dieser Gruppe auf eine überhöhte Selbsteinschätzung und wenig Verständnis für reflexive Angebote hin. Das heißt, die Studierenden fühlen sich zwar insgesamt sehr selbstwirksam, agieren jedoch (eher) intuitiv und weniger professionell.

Für die Ausbildung könnten diese Erkenntnisse bedeuten, dass die unterschiedlichen Gruppen differenzierte Angebote speziell im Bereich des Theorie-Praxistransfers benötigen. Abgestimmte Reflexions- und Coachingangebote, unterschiedliche Reflexionsinstrumente und spezielle Trainings wären hilfreich, damit (stellvertretende) Erfahrungen systematisch als Lerngelegenheiten wahrgenommen werden können, um die Professionalisierung im Bereich der erlebten Selbstwirksamkeit voranzutreiben. Ansätze wie Lesson Studies (Weber et al., 2019), das Arbeiten mit Fällen und Fallanalysen (Plaimauer & Stumpner, 2024), gegenseitige Hospitationen oder auch Techniken wie Video-Self-Modeling oder Cognitiv-Self-Modeling, welche dabei an Banduras (2012) Konzept der Beobachtung von Verhaltensmodellen anknüpfen, könnten zur Reflexion herangezogen werden (Täschner et al., 2023). Schließlich sollte die Heterogenität der Studierenden(gruppen) stärker berücksichtigt werden. Eine Differenzierung und Individualisierung der Ausbildungsformate könnte dazu beitragen, den unterschiedlichen Bedürfnissen und Voraussetzungen der angehenden Lehrkräfte besser gerecht zu werden und somit die Effektivität der Ausbildung insgesamt zu steigern.

Für die vorliegende Studie ergeben sich einige Limitationen. Diese Längsschnittuntersuchung wurde nur an einem Standort mit einer Kohorte durchgeführt. Die Stichprobengröße ist insbesondere für die LCGA sehr klein, was die »korrekte« Identifikation der Anzahl der Klassen beeinträchtigen kann (van der Nest et al., 2020). Folglich gilt es die Frage heterogener Entwicklungsverläufe in Zukunft auch mit größeren Stichproben zu beforschen, wenn möglich zu replizieren und zu vertiefen. Die berichteten Befunde sollten noch mit gebotener Vorsicht betrachtet werden, wobei anzumerken ist, dass die Übereinstimmung der quantitativen und qualitativen Befunde die Validität der Befunde stärkt. Insgesamt scheint die Kombination von qualitativen und quantitativen Ansätzen, die unterschiedliche Entwicklungsverläufe in den Blick nehmen, viel versprechend zu sein, um Professionalisierungsverläufe besser verstehen zu können.

Für zukünftige Forschungsvorhaben im Bereich der Lehrer*innenbildung zur Selbstwirksamkeit ergeben sich mehrere Ansatzpunkte. Ein strukturiertes, mehrperspektivisch und längsschnittlich angelegtes Mixed-Method-Design könnte tiefere Einblicke in die komplexen Zusammenhänge zwischen verschiedenen Entwicklungsbedingungen ermöglichen. Dabei sollte insbesondere der Einfluss unterschiedlicher Quellen der Selbstwirksamkeit sowie die Rolle der eigenen (Lern-)Biografie, einschließlich Persönlichkeitsmerkmalen und professionellem Wissen der (angehenden) Lehrkräfte, näher beleuchtet werden.

Literatur

- Bach, A. (2022). *Selbstwirksamkeit im Lehrberuf. Entstehung und Veränderung sowie Effekte auf Gesundheit und Unterricht*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830995166>
- Bandura, A. (1992). Self-efficacy mechanism in psychobiologic functioning. In R. Schwarzer (Hrsg.), *Self-efficacy: Thought control in action* (S. 3–38). Hemisphere.
- Bandura, A. (2000). Self-efficacy. In A.E. Kazdin (Hrsg.), *Encyclopedia of Psychology*, Bd. 7 (S. 212–213). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10522-094>
- Bandura, A. (2012). *Self-efficacy: The Exercise of Control* (13. Aufl.). Freeman.
- Bauer, D. J. (2023). Enhancing measurement validity in diverse populations: Modern approaches to evaluating differential item functioning. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 76(3), 435–461. <https://doi.org/10.1111/bmsp.12316>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COATIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusemann, S. Krauss & M. M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Waxmann. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00908-3_13

- Bruch, S. & Busch, K. & Hyry-Beihammer, E. K. (2021). Motivation im Lehramtsstudium – Eine Längsschnittuntersuchung von Primarstufenpädagog*innen. *Erziehung und Unterricht*, 171(7–8), 737–746.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung*. Klinkhardt.
- Creswell, J. W. (2018). *Educational research. Planning, conducting and evaluating qualitative and quantitative research*. (4. Aufl.). Pearson.
- Creswell, J., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting. Mixed methods research*. Sage.
- Ding, K. Rohlf, C. & Spinath, B. (2019) Preservice teachers' self-efficacy: Predicting changes over the internship period through attributional styles and implicit theories of intelligence. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 9, 329–344. <https://doi.org/10.1007/s35834-019-00254-2>
- Elbaz-Luwisch, F. (2005). *Teachers' voices: storytelling and possibility*. Information Age.
- Garvis, S., Pendergast, D. & Keogh, J. (2012). Changes in teacher self-efficacy in the first year of primary school teacher education study. *The Journal of the World Universities Forum*, 5, 87–96. <https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n12.6>
- Hecht, P. & Weber, C. (2020). Inklusionsrelevante Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Einstellungen von Studierenden und Lehrkräften im Berufseinstieg – Entwicklung und Zusammenhänge im Längsschnitt. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10, 23–41. <https://doi.org/10.1007/s35834-020-00263-6>
- Hyry-Beihammer, E.K., Bruch, S., & Busch, K. (2022). Professionale Entwicklung während des Lehramtsstudiums – Erzählungen von Quereinsteiger*innen. In G. Schauer, L. Jesacher-Rößler, D. Kemethofer, J. Reitingner & C. Weber (Hrsg.), *Einstiege, Umstiege, Aufstiege – Professionalisierungsforschung in der Lehrer*innenbildung*. Beiträge zur Bildungsforschung (Bd. 9) (S. 109–123). Waxmann.
- Jerusalem, M. (2016). Selbstwirksamkeit. In N. Birbaumer & D. Frey, J. Kuhl, W. Schneider & R. Schwarzer (Hrsg.), *Selbst und soziale Kognition* (S. 169–190). Enzyklopädie der Psychologie. Hogrefe.
- Jung, T. & Wickrama, K. A. (2008). An introduction to latent class growth analysis and growth mixture modeling. *Social and personality psychology compass*, 2(1), 302–317. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2007.00054.x>
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. (4. Aufl.) Beltz.
- Lazarides, R. & Warner, L. M. (2020). Teacher self-efficacy. In G. W. Noblit (Hrsg.), *Oxford Research Encyclopedias*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.890>
- Leiner, D. J. (2019). *SoSci survey (version 3.2)* [computer software]. SoSci Survey GmbH.
- Ma, K., Dong, J., McMaugh, A., & Cui, Y. (2024). How pre-service teacher self-efficacy changes during the professional experience placement: a growth mixture model. *The Australian Educational Researcher*. <https://doi.org/10.1007/s13384-024-00766-5>

- Marsh, H. & Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 59–77. <https://doi.org/10.1348/000709910X503501>
- Miles M., Huberman & Saldana, J. (2020). *Qualitative data analysis: A Methods sourcebook* (4. Aufl.). Sage.
- Morris, D. B. & Usher, E. L. (2011). Developing teaching self-efficacy in research institutions: A study of award-winning professors. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 232–245. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.005>
- Morris, D. B., Usher, E. L. & Chen, J. A. (2017). Reconceptualizing the sources of teaching self-efficacy: A critical review of emerging literature. *Educational Psychology Review*, (29), 795–833. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9378-y>
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (1998–2017). *Mplus user's guide* (8. Aufl.). Muthén & Muthén.
- Palmer, D. H. (2006). Sources of self-efficacy in a science methods course for primary teacher education students. *Research in Science Education*, 36, 337–353. <https://doi.org/10.1007/s11165-005-9007-0>
- Palmer, D. H. (2011). Sources of efficacy information in an inservice program for elementary teachers. *Science Education*, 95, 577–600. <https://doi.org/10.1002/sce.20434>
- Pfitzner-Eden, F. (2016). Why do I feel more confident? Bandura's sources predict preservice teachers' latent changes in teacher self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 7, 1486. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01486>
- Plaimauer, C. & Stumpner, S. (Hrsg.). (2024). *Über den Tafelrand hinaus denken!: Hochschuldidaktische Impulse und Anregungen zur Fallarbeit in der Lehrer*innenbildung*. Waxmann.
- Riessman, C.K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage.
- Schüle, C., Schriek, J., Besa, K.-S. & Arnold, K.-H. (2016). Der Zusammenhang der Theorie des geplanten Verhaltens mit der selbstberichteten Individualisierungspraxis von Lehrpersonen. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 140–152.
- Sharma, U., Loreman, T. & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12 (1), 12–21. 100288. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- Sijbrandij, J. J., Hoekstra, T., Almansa, J., Reijneveld, S. A., & Bultmann, U. (2019). Identification of developmental trajectory classes: Comparing three latent class methods using simulated and real data. *Advances in Life Course Research*, 42, (100288). <https://doi.org/10.1016/j.alcr.2019.04.018>
- Straub, S., Kreische, T., Rothland, M. (2021). Die differenzielle Veränderung des berufsbezogenen Selbstkonzepts von Lehramtsstudierenden in unterschiedlichen Praxisphasen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25, 156–178. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01018-3>
- Täschner, J., Holzmeier, Y., Holzberger, D. (2023). Selbstwirksamer vor der Klasse! Impulse für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften. *Wissenschaft macht Schule* 5. <https://doi.org/10.25656/01:28093>
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy. Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)

- van der Nest, G., Passos, V. L., Candel, M. J., & van Breukelen, G. J. (2020). An overview of mixture modelling for latent evolutions in longitudinal data: Modeling approaches, fit statistics and software. *Advances in Life Course Research*, 43, 100323. <https://doi.org/10.1016/j.alcr.2019.100323>
- Weber, C., Altrichter, H., Reitingner, J., Bergmann, J. & Himmelsbach, M. (2021). Kompetenzentwicklung und Studierenerleben in der Ausbildung von Lehrpersonen – Linzer Längsschnittstudie zur Lehrer*innenbildung (L3). In D. Kemethofer, J. Reitingner & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Vermessen? Zum Verhältnis von Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis* (S. 127–141). Waxmann.
- Weber, C., Soukup-Altrichter, K. & Posch, P. (2019). Lesson Studies in der Lehrerbildung – Ein Überblick. In K. Soukup-Altrichter, G. Steinmair, & C. Weber (Hrsg.), *Lesson Studies in der Lehrerbildung. Gemeinschaftliche Planung und Evaluation von Unterricht im Lehramtsstudium* (S. 7–46). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27748-2_2
- Weinstein, C. S. (1988). Preservice teachers' expectations about the first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 4, 31–40. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(88\)90022-4](https://doi.org/10.1016/0742-051X(88)90022-4)
- Woolfolk Hoy, A. & Burke Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343–356. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.007>
- Wyatt, M. (2014). Towards a re-conceptualization of teachers' self-efficacy beliefs: Tackling enduring problems with the quantitative research and moving on. *International Journal of Research & Method in Education*, 37, 166–189. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2012.742050>

Autor*inneninformationen

Sabine Bruch, Mag., Pädagogische Hochschule OÖ. Forschungsschwerpunkt: Professionalisierung im Lehrberuf.

Karin Busch, Mag. Dr., Pädagogische Hochschule OÖ. Forschungsschwerpunkte: Bildungswissenschaften, Professionalisierung im Lehrberuf.

Eeva Kaisa Hyry-Beihammer, PhD, Pädagogische Hochschule OÖ. Forschungsschwerpunkte: Lehrerausbildung, Lehrerprofessionalität, narrative Methodologie.

Christoph Weber, Dr., Pädagogische Hochschule OÖ. Forschungsschwerpunkte: Lehrerbildung, Bildungsungleichheiten.

Lehramtsstudierende im vorzeitigen Berufseinstieg in Österreich

Beanspruchungserleben, Zufriedenheit, Berufs- und Studienwahlsicherheit

Raphaela Porsch, Roman Zviagintsev & Nele Kampa

Abstract

Aufgrund des Lehrkräftemangels in Österreich sind Lehramtsstudierende bereits neben dem Studium vorzeitig als Lehrpersonen tätig. Im Beitrag werden mithilfe von Daten der quantitativen Studie »Studium & Schule« Ergebnisse zur Befragung von Lehramtsstudierenden mit schulischer oder einer anderen und ohne Nebentätigkeit vorgestellt (N = 1.643). Im Fokus sind das Beanspruchungserleben, die Studien- und Berufszufriedenheit sowie die Studien- und Berufswahlsicherheit der angehenden Lehrpersonen unter besonderer Berücksichtigung von Mentoring. Die Ergebnisse aus Regressionsanalysen zeigen u. a., dass die Frühbeginner*innen über eine geringere Studienzufriedenheit, aber eine höhere Studienwahlzufriedenheit verfügen. Mentoring stellt sich als Ressource dar, die ihr Beanspruchungserleben im Berufseinstieg verringert. Die Ergebnisse sowie Implikationen der Maßnahme zur Minderung des Lehrpersonenmangels werden abschließend diskutiert.

1. Forschungsanlass

Aktuell findet er wieder statt, der Diskurs um den Fachkräftemangel im Lehrer*innenberuf, wobei seit mehreren Jahrzehnten Phasen des Überangebots und Mangels zu beobachten sind. Neu ist jedoch in dieser Phase des akuten Bedarfs eine ergriffene Maßnahme: die des vorzeitigen Berufseinstiegs in den Lehrer*innenberuf durch Lehramtsstudierende. Sie wird sowohl in Deutschland (als Vertretungslehrkräfte bezeichnet; z. B. Winter et al., 2023a, 2023b, 2024), in Österreich (als Frühbeginner*innen bezeichnet; z. B. Huber et al., 2023) sowie in der Schweiz (z. B. Bäumlein et al., 2018) angewendet (Überblick in Hesse & Krause, 2024). Neben der Untersuchung der regionalen und lehramtsspezifischen Verbreitung dieser Maßnahme wurden erste Fragen zu Professionalisierung adressiert bspw. die der Bedeutung der universitären Lerngelegenheiten (Winter et al., 2023b) oder erste Ergebnisse zur Wirkung bspw. in Bezug auf das emotionale Erleben (Huber et al., 2023) vorgelegt. Die Relevanz von Unter-

stützung der Berufseinsteiger*innen und die Berufswahlsicherheit adressieren Bärerlein et al. (2018) in einer Schweizer Untersuchung. Die nachfolgende Studie legt den Schwerpunkt auf die Zufriedenheit und das Beanspruchungserleben sowie auf die Studien- und Berufswahlsicherheit von Lehramtsstudierenden in Österreich unter besonderer Berücksichtigung von Mentoring als Ressource für die vorzeitige schulische Nebentätigkeit im Studium. Nach einer Vorstellung des theoretischen Hintergrunds und der bisherigen Studienbefunde werden Ergebnisse aus Regressionsanalysen zu Daten der in Österreich durchgeführten Studie »Studium & Schule« vorgestellt, um Einblicke in die Folgen der vorzeitigen Schultätigkeit zu erhalten. Der Beitrag schließt mit einer Diskussion der Ergebnisse und Implikationen für die Lehrer*innenbildung.

2. Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

2.1 Beanspruchungserleben und die Bedeutung von Mentoring im Berufseinstieg

Anders als Basisemotionen wie Freude, die durch ein Wohlbefinden in konkreten Situationen ausgelöst wird, stellt das Beanspruchungserleben keine Emotion im engeren Sinn dar. Beanspruchungserleben lässt sich vielmehr als eine langfristige Konsequenz von negativen Emotionen wie Wut, Ärger und Angst beschreiben (Rudow, 1999) und wird umgangssprachlich auch als Stress bezeichnet. In transaktionalen Theorien und Modellen zum Erleben von und im Umgang mit Stress werden ferner die Begriffe »Belastung« und »Beanspruchung« unterschieden (Lazarus, 1995). Relevant ist: »Belastungen erhöhen die Wahrscheinlichkeit von Beanspruchung, die potenziellen Effekte werden durch das Vorhandensein von Ressourcen abgemildert« (Cramer et al., 2018, S. 6). Die individuelle Auseinandersetzung mit den situationalen Anforderungen unter Berücksichtigung der individuell verfügbaren Ressourcen sowie Kompetenzen führt zum Beanspruchungserleben und stellt eine »kognitive Bewertung der Belastungen« dar (Cramer et al., 2018, S. 11). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwieweit Lehramtsstudierende, die bereits als Lehrer*in tätig sind und parallel studieren, im besonderen Maße Beanspruchungserleben empfinden, weil sie mehreren Belastungen ausgesetzt sind. In einer Untersuchung deutscher Studierender zeigen Winter et al. (2023a) auf, dass die schulische Tätigkeit zu einer Verlängerung der Studiendauer führt. Dahingehend kann angenommen werden, dass die hohe zeitliche Inanspruchnahme vor allem zu Lasten des Studiums geht. Huber et al. (2023) berichten aus einer österreichischen Befragung, dass »68 Prozent (Bachelor) und 77 Prozent (Master) der Studierenden (...) aufgrund des Schuldienstes und des Studiums häufig großer Zeitdruck besteht« und »18 Prozent (Bachelor) bzw. 15 Prozent (Master) fühlen sich

durch den Schuldienst völlig ausgebrannt« (S. 41). Im Umkehrschluss heißt das aber auch, dass bei einem Anteil der Studierenden mit einer schulischen Nebentätigkeit kein (hohes) Beanspruchungserleben besteht, was möglicherweise darauf zurückzuführen ist, dass den Berufseinsteiger*innen angemessene Unterstützung zukommt. Dem Prozessmodell zur beruflichen Sozialisation (Bauer & Erdogan, 2011) und dem berufsspezifischen Modell der »Herausforderungen und Ressourcen zur Bewältigung der Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg« von Keller-Schneider (2010) folgend, können individuelle und von der Organisation bereitgestellte Ressourcen beanspruchungsmindernd wirken. Richter et al. (2011) zeigen u. a. auf, dass die Unterstützung von Mentor*innen und Mitreferendar*innen innerhalb des Vorbereitungsdienstes positiv mit erhöhten Selbstwirksamkeitserwartungen und geringer emotionaler Erschöpfung der angehenden Lehrkräfte einhergeht. Für Frühbeginner*innen ist bereits der Anteil der Unterstützung erfasst worden: In der Schweizer Studie von Bärerlein et al. (2018) gaben 18 % der Studierenden an, durch eine Lehrkraft beim Unterrichten unterstützt zu werden, bei Winter et al. (2023b) sind es knapp ein Drittel der studentischen Vertretungslehrkräfte. Inwieweit das Beanspruchungserleben mit der Begleitung durch Mentor*innen oder andere Kolleg*innen an den Schulen der künftigen Lehrkräfte (positiv) zusammenhängt, stellt ein Forschungsdesiderat dar. Erste Hinweise liefern Meyer et al. (2024), die zeigen, dass komplexere Unterrichtsaktivitäten wie selbstständiges Unterrichten in der Nebentätigkeit mit höherem arbeitsbedingtem Stress verbunden sind, wobei die soziale Unterstützung durch Kolleg*innen diesen Zusammenhang verringert.

2.2 Berufs- und Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden

Neben dem Beanspruchungserleben im Studium und während der beruflichen Nebentätigkeit ermöglicht die Untersuchung der Studien- und Berufszufriedenheit Aussagen über die wahrgenommene Qualität aus Sicht der angehenden Lehrkräfte. Studienzufriedenheit bezieht sich auf die unterschiedliche Zufriedenheit von Studierenden mit ihrem Studium und kann einerseits als eine positive oder negative Bewertung des Studiums im Sinne einer Einstellung beschrieben werden (Westermann et al., 1996) andererseits auch ein Maß des Studienerfolgs darstellen. Theoretisch lässt sich Zufriedenheit sehr unterschiedlich beschreiben (Werkmann, 2014), dessen Bedeutung in diesem Kontext am ehesten durch das *Confirmation-Disconfirmation*-Paradigma nach Oliver (1980) erklärbar ist. Danach entsteht Zufriedenheit in einem Prozess, in dem Erwartungen und Erfahrungen miteinander abgeglichen werden. Die Bestätigung »fühlt« sich vergleichbar mit dem emotionalen Erleben von Freude an. Ein aktueller Überblick über Prädiktoren für die Studienzufriedenheit angehender Lehrkräfte findet sich bei Sagolla et al. (2024). Dieser zeigt, dass die Art der Nebentätigkeit im Studium bislang keine Rolle spielte. Insbesondere für diejenigen im Frühein-

stieg lässt sich vermuten, dass ihre Erfahrungen als Lehrperson die Erwartungen an das aktuelle Studium, insbesondere an die Inhalte dahingehend beeinflussen, dass sie stärker praxisorientierte Bezüge erwarten. Im Umkehrschluss lässt sich vermuten, dass ihre Studienzufriedenheit geringer ist als von Studierenden ohne oder mit einer anderen Nebentätigkeit.

Für Lehrkräfte, die sich bereits im Berufsleben befinden, wird regelmäßig die Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit erhoben und wie die Studienzufriedenheit als positive oder negative Bewertung oder /und als emotionales Erleben verstanden: »Arbeitszufriedenheit wird gewöhnlich als Einstellung definiert und umfasst dann die emotionale Reaktion auf die Arbeit, die Meinung über die Arbeit und die Bereitschaft, sich in der Arbeit in bestimmter Weise zu verhalten« (Nerdinger, 2019, S. 465). Im Besonderen relevant ist, dass »Zufriedenheit im Beruf als positives Erleben der Berufsausübung [...] von Anforderungen und Ressourcen (...) bestimmt [wird]« (Keller-Schneider, 2023, S. 148; siehe ebd. Überblick zum Forschungsstand). In Bezug auf Frühbeginner*innen, Fokus der vorliegenden Studie, stellen Mentor*innen eine relevante Ressource dar, die positiv auf die Berufszufriedenheit der Berufseinsteiger*innen wirken kann.

2.3 Studienwahl- und Berufswahlsicherheit von Lehramtsstudierenden

Hohes Beanspruchungserleben und fehlende Zufriedenheit kann zudem Zweifel an der Studien- und Berufswahl hervorrufen. Berufswahlsicherheit bezieht sich auf die Gewissheit, den Lehrerberuf langfristig als Profession ausüben zu wollen (Daniels et al., 2006). Obwohl im Prinzip noch nicht im Beruf tätig – wurde bei Lehramtsstudierenden (ohne Nebentätigkeit) die Berufswahlsicherheit untersucht (Überblick in Porsch, 2018). Sie kann wesentlich durch schulpraktische Aufenthalte beeinflusst werden, wobei es durchaus auch zu einer erhöhten Unsicherheit kommen kann, wenn bspw. Unterrichtserfahrungen ungünstig die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen beeinflussen bzw. Überforderung oder negative Emotionen erlebt werden (Porsch, 2019). Für Lehramtsstudierende, die vor Abschluss als Lehrkräfte tätig sind, zeigen Winter et al. (2023b), dass 80 % ziemlich sicher sind Lehrkraft werden zu wollen, wohingegen lediglich 60 % ohne diese Nebentätigkeit sicher sind. Insgesamt deutet die bisherige Befundlage an, dass Praxisaufenthalte die Berufswahlsicherheit ansteigen lassen, was sich auch mit der stärkeren Vertrautheit des Berufsorts erklären lässt. Einschränkend ist anzumerken, dass diejenigen, die stark unsicher sind, ggf. bereits das Studium (nach einem früheren Praxisaufenthalt) gewechselt bzw. abgebrochen haben.

Im Vergleich zur Berufswahlsicherheit liegen zur Studienwahlsicherheit wenige empirische Studien vor und das Konstruktverständnis und die Operationalisierung unterscheidet sich kaum von denen zur Berufswahlsicherheit (z. B. Kauper et al., 2023). Allerdings lässt sich inhaltlich argumentieren, dass zwischen der Gewissheit das für sich geeignete Studienfach gewählt zu haben und

dem gewählten Beruf unterschieden werden kann. Da die Wahrscheinlichkeit hoch ist, mit einem Lehramtsstudium den Beruf der Lehrerin bzw. des Lehrers anzustreben, kann Erklärung dafür sein, dass eine tatsächliche Unterscheidung der zwei Begriffe nicht vorgenommen wird. Vor diesem Hintergrund kann angenommen werden, dass bei einer Entscheidung für den Beruf auch die Studienwahlsicherheit hoch ist.

3. Forschungsfragen und Hypothesen

Aufgrund des Lehrkräftemangels wurde österreichischen Lehramtsstudierenden die Möglichkeit gegeben, bereits während des Studiums als Lehrkraft tätig zu sein. Für diese sog. Frühbeginner*innen stellt sich die Frage, inwieweit sie sich in ihrem Beanspruchungserleben sowie ihrer Zufriedenheit im Studium von den Studierenden ohne oder mit einer anderen Tätigkeit unterscheiden bzw. welcher Zusammenhang zwischen der Schultätigkeit und den sozio-emotionalen Faktoren besteht. Studien zu Schulpraktika sowie zum Berufseinstieg verweisen auf die positive Wirkung von Unterstützung durch Mentor*innen oder weiteren Kolleg*innen. Vor diesem Hintergrund werden folgende Fragen formuliert und aufgrund der bisherigen Forschungslage durch Hypothesen ergänzt:

FF1a: Inwieweit unterscheiden sich Lehramtsstudierende mit schulischer Nebentätigkeit von Studierenden mit einer anderen oder ohne Berufstätigkeit in ihrer Studienzufriedenheit?

Hypothese 1a: *Lehramtsstudierende mit einer schulischen Nebentätigkeit sind mit ihrem Studium unzufriedener als Lehramtsstudierende ohne eine Nebentätigkeit oder mit Tätigkeit außerhalb der Schule.*

FF1b: Inwieweit lässt sich die Berufszufriedenheit und das Beanspruchungserleben von Lehramtsstudierenden mit einer schulischen Nebentätigkeit durch Mentoring erklären?

Hypothese 1b: *Es liegt ein positiver Zusammenhang von Berufszufriedenheit und Beanspruchungserleben der Lehramtsstudierenden mit einer schulischen Nebentätigkeit mit Mentoring vor: Bei bestehender Unterstützung ist die Berufszufriedenheit höher und das Beanspruchungserleben geringer.*

FF2: Inwieweit unterscheiden sich Lehramtsstudierende mit schulischer Nebentätigkeit von Studierenden mit einer anderen oder ohne Berufstätigkeit in ihrer Studienwahlsicherheit?

Hypothese 2a: *Lehramtsstudierende mit einer schulischen Nebentätigkeit besitzen eine höhere Studienwahlsicherheit als Lehramtsstudierende ohne eine Nebentätigkeit oder einer außerhalb der Schule.*

FF2b: Inwieweit lässt sich die Berufswahlsicherheit von Lehramtsstudierenden mit einer schulischen Nebentätigkeit durch Mentoring erklären und welche Rolle spielt das Beanspruchungserleben?

Hypothese 2b: *Es liegt ein positiver Zusammenhang von Berufswahlsicherheit der Lehramtsstudierenden mit einer schulischen Nebentätigkeit und Mentoring vor. Mentoring verringert das Erleben von Beanspruchung, was wiederum die Berufswahlsicherheit bzw. Lehrer*in werden zu wollen erhöht.*

4. Methode

4.1 Stichprobe und Studiendesign

Im Frühjahr 2023 wurde im Rahmen des Projekts »Studium & Schule« eine Befragung von insgesamt 1.643 Lehramtsstudierenden für die Primar- und Sekundarstufe von vier Universitäten und fünf Pädagogischen Hochschulen in Österreich durchgeführt. Die Erhebung wurde über einen Onlinefragebogen realisiert. Lehramtsstudierende von Universitäten machen 67 % der Stichprobe aus. Im Schnitt sind die Studierenden $M = 26$ Jahre ($SD = 6$) alt; 75 % von ihnen sind weiblich. Während 61 % der Studierenden im Bachelor studieren, befinden sich 38 % im Master. Von den Befragten geben 38 % der Studierenden an, bereits in einer Schule zu unterrichten. Während 41 % einer anderen Nebentätigkeit neben dem Studium nachgehen, arbeiten 21 % nicht neben dem Studium. Da in Österreich Bachelorstudierende ab dem 4. bis 6. Semester (oder äquivalente ECTS; ca. 120 entsprechend der unterschiedlichen Regelungen in den Bundesländern) eine Stelle als Lehrkraft an Schulen antreten dürfen, verteilen sich die Studierenden über alle Semester, mit einem testzeitraumbedingten Schwerpunkt auf die Semester 4 (12 %), 6 (15 %), 8 (18 %), 10 (15 %) und 12 (11 %). Als österreichisches Spezifikum muss hervorgehoben werden, dass die Studierenden als vollwertige Lehrkraft mit einem regulären Vertrag (wie eine ausgebildete Lehrkraft, Bachelorstudierende erhalten 85 % des Gehalts) angestellt werden.

Tabelle 1: Stichprobenmerkmale nach den Substichproben

		Keine Neben- tätigkeit (N = 331)	Nebentätigkeit als Lehrkraft (N = 614)	Sonstige Nebentätigkeit (N = 662)
Alter (Mittelwert)		24.00	28.29	24.81
Semester (Mittelwert)		7.26	10.71	8.35
Geschlecht	weiblich	254/75.6%	464/75.2%	504/75.8 %
	männlich	77	150	158

4.2 Instrumente

Für die Operationalisierung wurden durchgängig bereits bestehende Instrumente aus Lehramtsbefragungen sowie Schulleistungsstudien verwendet. Die für den Beitrag einbezogenen abhängigen Variablen sind (zukünftige) Berufszufriedenheit (Lenski et al., 2016), Studienzufriedenheit (Schiefele & Jacob-Ebbinghaus, 2006), Beanspruchungserleben (Maslach-Burnout-Inventar; Blossfeld et al., 2014), Berufswahlsicherheit (Klemenz et al., 2014) und Studienwahlsicherheit (Pohlmann & Möller, 2010). Informationen über die Skalen können der Tabelle 2 entnommen werden. Die Skalen wurden über konfirmatorische Faktorenanalysen gebildet.

Tabelle 2: Verwendete Skalen und Deskriptiva für die abhängigen Variablen

Konstrukt	Anzahl Items	Beispielitem	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	Cronbach's α
<i>Abhängige Variablen:</i>						
(Zukünftige) Berufszufriedenheit	6	Ich bereue es manchmal, Lehrer*in zu werden.	0.02	0.66	1458	.83
Studienzufriedenheit	4	Insgesamt bin ich mit meinem jetzigen Studium zufrieden.	0.00	0.10	1579	.88
Beanspruchungserleben	21	Ich befürchte, dass diese Arbeit mich emotional verhärtet.	0.01	0.57	504	.90
Berufswahlsicherheit	4	Ich habe mich entschieden, den Lehrer*innenberuf auszuüben.	-0.08	0.59	552	.72
Studienwahlsicherheit	5	Ich bin mir sicher, dass ich das Lehramtsstudium erfolgreich beenden werde.	-0.06	0.77	1571	.71
<i>Kontrollvariablen:</i>						
Klassenkomposition	8	Wir verwenden einen exemplarischen Zugang. Die Fragen beziehen sich auf jene Klasse in der Sek. 1, in der Sie zuletzt an einem Dienstag oder Folgetag nach 11 Uhr als erstes unterrichtet haben. (gekürzt) Bsp.: Schüler:innen aus sozioökonomisch benachteiligten Elternhäusern (%)	0.00	0.63	479	.85
Alter	1	Wie alt sind Sie? Bitte geben Sie eine Zahl an.	25.94	5.56	1627	-

Anmerkungen. Studierende, die noch nicht an einer Schule arbeiten wurden nach ihrer zukünftigen Berufszufriedenheit gefragt, Studierende, die an Schulen arbeiten nach ihrer Berufszufriedenheit.

Um die *Nebentätigkeit* zu erfassen, wurden die Studierenden gefragt, ob sie keiner Nebentätigkeit, einer Nebentätigkeit als Lehrkraft oder einer anderen Nebentätigkeit nachgehen (Eigenkonstruktion). Die Studierenden, die bereits einer Nebentätigkeit als Lehrkraft nachgehen, konnten zusätzlich angeben, ob sie zu Beginn ihrer Tätigkeit an der Schule informell oder formell von einem*r Mentor*in unterstützt wurden (Eigenkonstruktion, Antwortoptionen: *ja/nein*). Des

Weiteren wurden die Studierenden gefragt, inwiefern Sie an der Schule individuelle Betreuung, durch Mentor*innen oder Kolleg*innen, erhalten haben (in Anlehnung an Kauper et al., 2012; Antwortoptionen: *ja/nein*). Abschließend wurden die Studierenden gefragt, ob sie die erhaltene Betreuung als hilfreich bewerten (in Anlehnung an Kauper et al., 2012; 4 Antwortoptionen: von *trifft überhaupt nicht zu* bis *trifft völlig zu*).

Ferner wurden in den nachfolgend vorgestellten Modellen Kontrollvariablen verwendet. Die Teilnehmer*innen konnten ihr *Alter* sowie ihr *Geschlecht* angeben (divers¹, weiblich, männlich). Die Studierenden machten auf einer 7-stufigen Skala Angaben zur höchsten Schulbildung ihrer Eltern (1: Pflichtschule bis 7: Studium an einer Universität, Fachhochschule oder Pädagogischen Hochschule; IQS, 2019). Diese Angaben wurden zu der dichotomen Variablen »keine Hochschulausbildung vs. Hochschulausbildung« zusammengefasst. Die Studierenden gaben des Weiteren an, ob sie aktuell in einem Bachelor- oder Masterlehramtsstudium eingeschrieben sind.² Bereits unterrichtende Lehramtsstudierende wurden nach der soziokulturellen Zusammensetzung einer Referenzklasse gefragt. Sie gaben an, wie viel Prozent der Schüler*innen dieser Klasse bestimmte Merkmale aufweisen (keine, 1–10, 11–30, 31–60 oder über 60 %; OECD, 2018). Zu den erfragten Merkmalen gehörte z. B. Erstsprache entspricht nicht der Unterrichtssprache, besonderer Förderbedarf, Verhaltensprobleme oder Migrationshintergrund. Die acht Merkmale wurden zu einem standardisierten Index zusammengefasst. Für die Abbildungen wurde die kontinuierliche Skala in vier Quartile unterteilt.

Der Index der ungünstigen Klassenkomposition wurde aus acht Items gebildet. Davon sind sechs Items in zwei Teilindizes enthalten: Sprachschwierigkeiten, allgemeine Lernschwierigkeiten. Weitere zwei Items sind beziehen sich auf die Herkunft der Schüler*innen aus einer sozial benachteiligten Familie sowie hochbegabte Kinder.

4.3 Analysen

Für die Analysen verwendet wurden die R-Pakete *lme4* (Bates et al., 2015) zur Berechnung der Regressionsmodelle sowie *lavaan* (Rosseel, 2012) für die Faktorenanalysen. Zur Beantwortung der Hypothese 1a haben wir eine lineare Regression berechnet, bei der neben den Kontrollvariablen die Nebentätigkeit die Studienzufriedenheit vorhersagt. Hierfür wurde die Variable zur Nebentätigkeit dummy-kodiert und die gesamte Stichprobe herangezogen. Zur Beantwortung der Hypothese 1b wurden mehrere lineare Regressionen berechnet: zunächst drei lineare Regressionen, in denen jeweils ein anderer Aspekt des Mentorings die Berufszufriedenheit vorhersagt. In Modell 1 wird die Berufszufriedenheit

1 Angaben zu »divers« wurden aufgrund der geringen Fallzahlen aus den Analysen ausgeschlossen.

2 Eine Mehrebenenanalyse zeigte nur geringe Varianzunterschiede zwischen Universität vs. Pädagogische Hochschule, sodass diese Variable nicht als Kontrollvariable aufgenommen wurde.

durch (in)formelles Mentoring zu Beginn der Tätigkeit an der Schule vorher-
sagt, in Modell 2 durch Unterstützung durch Mentor*in oder Kolleg*in und
in Modell 3 durch die Angabe, ob die Unterstützung als hilfreich angesehen
wurde. Zur Beantwortung der Hypothese 2a wurde in einem ersten Schritt eine
lineare Regression durchgeführt, um die Studienwahlsicherheit durch die drei
Gruppen mit unterschiedlichen Angaben zu Nebentätigkeiten vorherzusagen.
Im zweiten Schritt wurde die Berufswahlsicherheit erneut durch die Angabe,
ob die Unterstützung als hilfreich angesehen wurde, vorhergesagt (Modell 1),
durch das Beanspruchungserleben (Modell 2) sowie im dritten Schritt durch die
Unterstützung durch ein*e Mentor*in oder Lehrkräfte in Interaktion mit dem
Beanspruchungsempfinden (Modell 3).

5. Ergebnisse

5.1 Studienzufriedenheit in Abhängigkeit einer (schulischen)
Nebentätigkeit

In Tabelle 3 sind die Ergebnisse einer Regressionsanalyse dargestellt, die auf-
zeigt, inwieweit die Studienzufriedenheit der befragten Lehramtsstudierenden
mit der Nebentätigkeit zusammenhängt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Stu-
dienzufriedenheit bei angehenden Lehrkräften, die bereits im Schuldienst tätig
sind, geringer ist als bei den anderen beiden Studierendengruppen. Der Einbe-
zug unserer Kontrollvariablen zeigt zudem, dass auch Masterstudierende eine
geringere Studienzufriedenheit als Bachelorstudierende zeigen. Hypothese 1a
kann somit bestätigt werden.

Tabelle 3: Lineare Regression zur Vorhersage der Studienzufriedenheit durch
Nebentätigkeit neben dem Studium inklusive Kontrollvariablen

Prädiktor	<i>b</i>	95 % CI [UL, LL]
(Intercept)	0.37**	[0.15, 0.58]
Nebentätigkeit als Lehrkraft ¹	-0.20**	[-0.31, -0.09]
Sonstige Nebentätigkeit ¹	-0.07	[-0.17, 0.03]
<i>Kontrollvariablen</i>		
Eltern: Hochschulabschluss	0.00	[-0.08, 0.08]
Geschlecht: männlich	0.03	[-0.06, 0.12]
Studium: Master	-0.17**	[-0.25, -0.09]
Alter	-0.01*	[-0.02, -0.00]
Lehramt für Primarstufe	0.05	[-0.04, 0.13]
Adjustiertes R ²	.036**	

Anmerkungen. ¹Referenzkategorie: keine Nebentätigkeit. *N* = 1.498 (missings 9 %). Ein signifikantes nicht-standardisiertes Beta bedeutet, dass auch die semipartielle Korrelation zwischen den beiden Variablen signifikant ist. *b* = nicht-standardisiertes Regressionsgewicht. *LL* = Obergrenze des Konfidenzintervalls. *UL* = Untergrenze des Konfidenzintervalls. * *p* < .05. ** *p* < .01.

5.2 Berufszufriedenheit und Beanspruchungserleben von Lehramtsstudierenden mit einer schulischen Nebentätigkeit in Abhängigkeit von Mentoring

In Tabelle 4 sind die Ergebnisse für die Frage dargestellt, inwieweit die Berufszufriedenheit der Lehramtsstudierenden mit einer schulischen Nebentätigkeit durch ein Mentoring an der Schule erklärt werden kann, wobei die Annahme besteht, dass eine solche Unterstützungsform entlastend wirkt bzw. zufriedener macht. Berücksichtigt wurden drei verschiedene Operationalisierungen zur Erfassung von Mentoring (Hypothese 1b). Im Modell 1 ist die unabhängige Variable das (in)formelle Mentoring zu Beginn der Tätigkeit, in Modell 2 die Unterstützung durch Mentor*in oder Kolleg*innen und Modell 3 bezieht sich auf die qualitative Einschätzung der Hilfe durch das Mentoring seitens der Befragten. Die Ergebnisse verweisen auf einen Zusammenhang der Berufszufriedenheit und dem Mentoring in Form von Unterstützung durch Mentor*innen und Kolleg*innen hin (Modell 2). Die positive Einschätzung der Befragten scheint kaum Relevanz zu haben (Modell 3). Studierende, die in Klassen tätig sind, die aufgrund ihrer Lernvoraussetzungen besondere Unterstützung benötigen, sind am wenigsten zufrieden (Modell 1–3). Hypothese 1b kann somit partiell angenommen werden.

In Tabelle 5 sind die Ergebnisse für das Beanspruchungserleben und die Zusammenhänge mit den berücksichtigten Konstrukten dargestellt. Es zeigt sich, dass diejenigen, die ein Mentoring erhalten (Modell 1) und Unterstützung durch Kolleg*innen erhalten (Modell 2) sich am wenigsten beansprucht fühlen. Dies trifft auch auf Studierende zu, die in wenig herausfordernden Klassen unterrichten (Modell 1 & 2). Für das Beanspruchungserleben scheint die positive Einschätzung des Mentorings und der Unterstützungsmaßnahmen sehr wohl eine Rolle zu spielen (Modell 3).

Tabelle 4: Lineare Regression zur Vorhersage der Berufszufriedenheit durch Mentoring an der Schule inklusive Kontrollvariablen

Prädiktor	Modell 1		Modell 2		Modell 3	
	<i>b</i>	95 % CI [UL, LL]	<i>b</i>	95 % CI [UL, LL]	<i>b</i>	B 95 % CI [UL, LL]
(Intercept)	-0.32	[-0.72, 0.07]	-0.54**	[-0.92, -0.15]	-0.23	[-0.66, 0.20]
Mentoring	0.01	[-0.14, 0.15]	0.26**	[0.12, 0.40]	0.04	[-0.16, 0.23]
<i>Kontrollvariablen</i>						
Eltern: Hochschulabschluss	0.02	[-0.11, 0.16]	0.03	[-0.10, 0.15]	0.09	[-0.07, 0.25]
Geschlecht: männlich	0.03	[-0.12, 0.18]	0.01	[-0.14, 0.15]	0.03	[-0.14, 0.20]
Studium: Master	-0.06	[-0.19, 0.08]	-0.06	[-0.19, 0.08]	0.01	[-0.15, 0.17]
Alter	0.01*	[0.00, 0.02]	0.01*	[0.00, 0.03]	0.01	[-0.01, 0.02]
Klassenkomposition	-0.24**	[-0.34, -0.14]	-0.23**	[-0.33, -0.13]	-0.21**	[-0.33, -0.09]
Lehramt für Primarstufe	0.15	[-0.00, 0.31]	0.14	[-0.01, 0.29]	0.15	[-0.03, 0.33]
Adjustiertes R ²	.052**		.083**		.047**	

Anmerkungen. N = 411 (missings 33%), Modell 3: N = 281 (missings 55%). Unabhängige Variablen der Modelle. Modell 1: unabhängige Variable = (in)formelles Mentoring zu Beginn der Tätigkeit. Modell 2: Unterstützung durch Mentor*in oder Kollegium. Modell 3 = Einschätzung Hilfe durch Mentoring. Ein signifikantes unstandardisiertes Beta bedeutet, dass auch die semipartielle Korrelation zwischen den beiden Variablen signifikant ist. *b* = unstandardisiertes Regressionsgewicht. *LL* = Obergrenze des Konfidenzintervalls. *UL* = Untergrenze des Konfidenzintervalls. * $p < .05$. ** $p < .01$.

Tabelle 5: Lineare Regression zur Vorhersage des Beanspruchungserlebens durch Mentoring an der Schule inklusive Kontrollvariablen

Prädiktor	Modell 1		Modell 2		Modell 3	
	<i>b</i>	95 % CI [UL, LL]	<i>b</i>	95 % CI [UL, LL]	<i>b</i>	95 % CI [UL, LL]
(Intercept)	0.65**	[0.34, 0.97]	0.78**	[0.47, 1.09]	0.52**	[0.17, 0.86]
Mentoring	-0.14*	[-0.26, -0.02]	-0.26**	[-0.37, -0.15]	-0.18**	[-0.32, -0.04]
<i>Kontrollvariablen</i>						
Eltern: Hochschulabschluss	-0.07	[-0.17, 0.04]	-0.07	[-0.17, 0.03]	-0.09	[-0.20, 0.02]
Geschlecht: männlich	-0.11	[-0.23, 0.01]	-0.09	[-0.20, 0.03]	-0.09	[-0.22, 0.04]
Studium: Master	0.08	[-0.03, 0.18]	0.07	[-0.03, 0.17]	0.05	[-0.07, 0.17]
Alter	-0.02**	[-0.03, -0.01]	-0.02**	[-0.03, -0.01]	-0.01*	[-0.03, -0.00]
Klassenkomposition	0.26**	[0.18, 0.34]	0.24**	[0.16, 0.32]	0.24**	[0.16, 0.33]
Lehramt für Primarstufe	-0.28**	[-0.40, -0.16]	-0.28**	[-0.39, -0.16]	-0.29**	[-0.42, -0.15]
Adjustiertes R ²	.169**		.201**		.232**	

Anmerkungen. Unabhängige Variablen der Modelle. Modell 1: unabhängige Variable = (in)formelles Mentoring zu Beginn der Tätigkeit (N = 388) (missings 37 %). Modell 2: Unterstützung durch Mentor*in oder Kollegium (N = 394) (missings 36 %). Modell 3 = Einschätzung Hilfe durch Mentoring (N = 267) (missings 57 %). Ein signifikantes unstandardisiertes Beta bedeutet, dass auch die semipartielle Korrelation zwischen den beiden Variablen signifikant ist. *b* = unstandardisiertes Regressionsgewicht. *LL* = Obergrenze des Konfidenzintervalls. *UL* = Untergrenze des Konfidenzintervalls. * $p < .05$. ** $p < .01$.

5.3 Studienwahlsicherheit von Lehramtsstudierenden mit und ohne (schulische) Nebentätigkeit

In Tabelle 6 sind die Ergebnisse für die Frage dargestellt, inwieweit die Sicherheit der Studienwahl durch eine (schulische) Nebentätigkeit der Lehramtsstudierenden erklärt werden kann (Hypothese 2a). Die Ergebnisse zeigen einen statistisch signifikanten Zusammenhang mit der Nebentätigkeit der Studierenden auf. Diejenigen im Master, die *nicht* als Lehrkraft an einer Schule neben dem Studium tätig sind, zeigen die höchste Studienwahlunsicherheit auf. Dagegen zeigt sich ein positiver Zusammenhang der Studienwahlsicherheit mit der schulischen Nebentätigkeit, sodass auch Hypothese 2a angenommen werden kann.

Tabelle 6: Lineare Regression zur Vorhersage der Studienwahlsicherheit durch eine Nebentätigkeit

Prädiktor	<i>b</i>	95 % CI [UL, LL]
(Intercept)	0.18	[−0.04, 0.40]
Nebentätigkeit als Lehrkraft ¹	0.17**	[0.05, 0.28]
sonstige Nebentätigkeit ¹	−0.22**	[−0.33, −0.12]
<i>Kontrollvariablen</i>		
Eltern: Hochschulabschluss	−0.03	[−0.10, 0.05]
Geschlecht: männlich	−0.00	[−0.09, 0.09]
Studium: Master	−0.11*	[−0.20, −0.03]
Alter	−0.01	[−0.02, 0.00]
Lehramt für Primarstufe	0.12**	[0.03, 0.21]
Adjustiertes R ²	.050**	

Anmerkungen. ¹ Referenzkategorie: keine Nebentätigkeit. N = 1.495 (missings 9 %). Ein signifikantes unstandardisiertes Beta bedeutet, dass auch die semipartielle Korrelation zwischen den beiden Variablen signifikant ist. *b* = unstandardisiertes Regressionsgewicht. *LL* = Obergrenze des Konfidenzintervalls. *UL* = Untergrenze des Konfidenzintervalls. * *p* < .05. ** *p* < .01.

5.4 Berufswahlsicherheit von Lehramtsstudierenden mit einer schulischen Nebentätigkeit

Diejenigen die bereits als Lehrer*in tätig sind, wurden ergänzend zur Studienwahlsicherheit zu ihrer Berufswahlsicherheit gefragt. In Tabelle 7 sind die Ergebnisse zu der Frage dargestellt, inwieweit ihre Unterschiede in der Berufswahlsicherheit erklärt werden können. Die Modelle 1 und 2 zeigen erwartungskonform (Hypothese 2b) einen Zusammenhang von Berufswahlsicherheit mit Mentoring bzw. Beanspruchungserleben auf. Es zeigt sich jedoch keine signifikante Interaktion, sodass der zweite Teil der Hypothese 2b nicht bestätigt werden kann und damit die Annahme, dass die Unterstützung durch Mentor*innen/Kolleg*innen einen Moderator für den Zusammenhang von Berufswahlsicherheit und

Tabelle 7: Vorhersage der Berufswahrscheinlichkeit durch Unterstützung durch Mentor*in/Kollegium, Beanspruchungserleben sowie durch die Interaktion beider Prädiktoren

Prädiktor	Modell 1		Modell 2		Modell 3	
	<i>b</i>	95 % CI [UL, LL]	<i>b</i>	95 % CI [UL, LL]	<i>b</i>	95 % CI [UL, LL]
(Intercept)	-0.54**	[-0.87, -0.20]	-0.07	[-0.39, 0.25]	-0.05	[-0.37, 0.27]
Unterstützung Mentor*in/Kollegium	0.20**	[0.08, 0.33]	0.03	[-0.08, 0.15]	0.01	[-0.11, 0.13]
Beanspruchungserleben			-0.63**	[-0.73, -0.53]	-0.76**	[-0.92, -0.59]
Unterstützung Mentor*in/Kollegium* Beanspruchungserleben					0.19	[-0.01, 0.39]
<i>Kontrollvariablen</i>						
Eltern: Hochschulabschluss	0.03	[-0.08, 0.14]	-0.01	[-0.11, 0.09]	-0.00	[-0.10, 0.10]
Geschlecht: männlich	0.03	[-0.10, 0.16]	-0.01	[-0.12, 0.11]	-0.00	[-0.12, 0.11]
Studium: Master	0.03	[-0.09, 0.14]	0.06	[-0.04, 0.16]	0.06	[-0.04, 0.17]
Alter	0.01	[-0.00, 0.02]	-0.00	[-0.01, 0.01]	-0.00	[-0.01, 0.01]
Klassenkomposition	-0.17**	[-0.26, -0.09]	-0.00	[-0.08, 0.08]	-0.01	[-0.09, 0.07]
Lehramt für Primarstufe	0.02	[-0.11, 0.15]	-0.10	[-0.22, 0.02]	-0.09	[-0.21, 0.03]
Adjustiertes R ²	.057**		.320**		.325**	

Anmerkungen. Fehlende Werte der Modelle. Modell 1: N = 417 (missings 33%). Modell 2: N = 379 (missings 39%). Modell 3: N = 379 (missings 39%). Ein signifikantes unstandardisiertes Beta bedeutet, dass auch die semipartielle Korrelation zwischen den beiden Variablen signifikant ist. *b* = unstandardisiertes Regressionsgewicht. *LL* = Obergrenze des Konfidenzintervalls. *UL* = Untergrenze des Konfidenzintervalls. * $p < .05$. ** $p < .01$.

Beanspruchungserleben darstellt (Modell 3). Das Modell 1 verweist zudem darauf, dass Frühbeginner*innen, die kollegiale Unterstützung erhalten sowie in weniger herausfordernden Klassen tätig sind, am sichersten sind, Lehrer*in werden zu wollen. Das Modell zeigt die höchste Varianzaufklärung der Unterschiede in der Berufswahlsicherheit auf. Dieser Effekt verschwindet jedoch in Modell 2 durch die Hinzunahme des Beanspruchungserlebens der Frühbeginner*innen.

6. Diskussion

Im Rahmen der vorgelegten Untersuchung von Lehramtsstudierenden mit besonderem Schwerpunkt auf diejenigen, die neben dem Studium bereits als Lehrperson tätig sind, wurden anhand von Daten einer Befragung vier Hypothesen geprüft. Die Hypothese 1a – die Lehramtsstudierenden mit einer schulischen Nebentätigkeit sind mit ihrem Studium unzufriedener als Lehramtsstudierende ohne eine Nebentätigkeit oder einer außerhalb der Schule – konnte bestätigt werden. Bisher lagen keine Untersuchungen zur Bedeutung der Art der Nebentätigkeit für die Studienzufriedenheit vor. Jedoch wurde angenommen, dass die Schultätigkeit die Erwartungen an das Studium verändert und – das deuten die Befunde an – nicht erfüllen. Die wenigen Befunde zur Gruppe der Früheinsteiger*innen bzw. Vertretungslehrkräfte deuten auf Professionalisierungsprozesse, aber auch das Erleben von Überforderung hin (Simonis & Klomfaß, 2023). Dahingehend mag der Anspruch an kurzfristige praktische Unterweisung und die Ablehnung theoretischer Inhalte eher hoch sein. Auch Scheidig und Holmeier (2022) zeigen in ihrer Studie auf, dass ein höheres »Verlangen nach Lehrveranstaltungen (LV) mit praxisrelevanten Inhalten« (S. 488) besteht. Anschlussstudien sind wünschenswert, die mögliche Veränderungen der Anforderungen an die Ausbildung bzw. das Studium bei paralleler Berufstätigkeit in den Blick nehmen.

Die Berufszufriedenheit ist höher, wenn Unterstützung durch Mentor*innen oder Kolleg*innen an der Schule besteht, und auch das Beanspruchungserleben ist niedriger (Hypothese 1b). Auch diese Annahme ließ sich anhand der Daten bestätigen, wobei insbesondere die Klassenzusammensetzung der Berufseinsteiger*innen eine Rolle spielt. Unterrichten die angehenden Lehrkräfte in eher herausfordernden Klassen, so spielt die Unterstützung von erfahrenen Lehrpersonen eine besondere Rolle. Die Relevanz von Mentoring bzw. Unterstützung durch Kolleg*innen für die Vermeidung emotionaler Erschöpfung von Berufseinsteiger*innen konnte bereits in früheren Studien bspw. zu Referendar*innen (Richter et al., 2011) oder Seiteneinsteiger*innen (Zaruba et al., 2023) nachgewiesen werden. Neben der Bestätigung dieses Zusammenhangs bleibt jedoch mit den vorliegenden Befunden offen, welche Art von Unterstützung die Stu-

dierenden erhalten und welche im Besonderen ›hilfreich‹ ist und bestenfalls zur Professionalisierung beiträgt.

Sowohl die Hypothese 2a – die Studienwahlsicherheit der Studierenden mit schulischer Nebentätigkeit ist höher als die der weiteren befragten Lehramtsstudierenden – als auch die Hypothese 2b – es liegt ein positiver Zusammenhang von Berufswahlsicherheit der Lehramtsstudierenden mit einer schulischen Nebentätigkeit und Mentoring vor – konnte mithilfe der Daten bestätigt werden. Allerdings zeigt sich kein Interaktionseffekt, dahingehend, dass Mentoring das Erleben von Beanspruchung verringert, was wiederum günstig auf die Berufswahlsicherheit wirken würde. Die Signifikanz wird knapp verfehlt, so dass es lohnenswert ist, in weiteren Untersuchungen Bedingungsfaktoren auf die Berufswahlsicherheit zu untersuchen. Grundsätzlich lässt sich konstatieren, dass eine hohe Berufswahlsicherheit wünschenswert ist, da davon auszugehen ist, dass diese Studierenden tatsächlich den Lehrberuf ergreifen werden. Allerdings muss einschränkend angemerkt werden, dass es sich um eine Querschnittsbefragung handelt und der tatsächliche ›Verbleib‹ im Beruf nicht aufgezeigt werden kann. Zudem ist in Hinblick auf den Lehrkräftemangel zwar eine hohe Übergangsquote wünschenswert, Aussagen über den Grad der Professionalisierung der Befragten sowie Quellen individueller Beanspruchung können mit den vorgelegten Daten jedoch nicht aufgezeigt werden. Limitierend kommt für die Verallgemeinerung der dargelegten Befunde hinzu, dass trotz der umfangreichen Stichprobe keine repräsentative Datengrundlage vorliegt.

Implikationen der Befunde lassen sich in Bezug auf zwei Richtungen diskutieren. Zum einen geben die Ergebnisse Auskunft über die vorzeitigen Berufseinsteiger*innen. Diese scheinen zwar weniger als andere Lehramtsstudierende mit ihrem Studium zufrieden zu sein und können bei fehlender Unterstützung von erfahrenen Lehrpersonen an den Schulen belastet sein, aber sind wiederum sicherer, den gewählten Beruf ausüben zu wollen als andere Studierende (s. auch Winter et al., 2023b). Ihr Beanspruchungserleben ist wiederum niedriger, wenn sie von erfahrenen Lehrkräften Unterstützung erhalten. Dahingehend wäre es wünschenswert die Frühbeginner*innen an den Schulen wie andere Berufseinsteiger*innen (Wittek & Keller-Schneider, 2023) angemessen im Sinne einer ›begleiteten Praxis‹ zu unterstützen und strukturiert Professionalisierungsgelegenheiten während der schulischen Tätigkeit anzubieten. Die Ausbildung von Mentor*innen mit einer Stundenreduktion oder anderen Entlohnungen ist mit zeitlichem Aufwand und Kosten verbunden, aber sichert den Qualitätsanspruch an die Lehramtsausbildung. Andererseits ist dagegen zu halten, dass die Maßnahme des Frühbeginns durchschnittlich zu einer längeren Studiendauer führt und mutmaßlich noch länger, wenn eine solche Begleitung systematisch eingeführt werden würde. Dieser Befund (z. B. Winter et al., 2023a, 2023b) zeigte sich auch für die Lehramtsstudierenden mit schulischer Nebentätigkeit in dieser Befragung (ohne Darstellung) und kann als kritisch bewertet werden. So entsteht

eine längere Studiendauer von angehenden Lehrpersonen sehr wahrscheinlich aufgrund einer Maßnahme, die Lehrkräftemangel eigentlich verringern will. Im Ergebnis stehen erst zu einem späteren Zeitpunkt ausgebildete Lehrkräfte zur Verfügung. Als weitere kritische Perspektive lässt sich Bacher et al. (2024) folgend die Frage stellen, inwieweit eine umfassende Professionalisierung stattfindet, bspw. eine reflexiv-wissenschaftliche Haltung (Helsper, 2023) erworben wird. Es reicht nicht »Kniffs, Tricks, eine Art Handwerkszeug und Baukasten-satz des richtigen Lehrer*innenhandelns [zu] vermitteln« (Helsper, 2023, S. 121) bzw. in der Berufspraxis zu erwerben.

Literatur

- Bacher, S., Dittrich, A.-K., Kraler, C., Schauer, G., & Schreiner, C. (2024). Vorzeitiger Berufseinstieg ins Lehramt. Risiken für die Profession. *Journal für LehrerInnenbildung*, 24(1), 66–73. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2024-06>
- Bates, D., Mächler, M., Bolker, B., & Walker, S. (2015). Fitting Linear Mixed-Effects Models Using lme4. *Journal of Statistical Software*, 67(1), 1–48. <https://doi.org/10.18637/jss.v067.i01>
- Bauer, T. N., & Erdogan, B. (2011). Organizational socialization: The effective onboarding of new employees. In S. Zedeck (Hrsg.), *APA handbook of industrial and organizational psychology, vol 3: Maintaining, expanding, and contracting the organization* (S. 51–64). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12171-002>.
- Bäuerlein, K., Reintjes, C., Fraefel, U., & Jünger, S. (2018). Selbstprofessionalisierung in der Schule? – Eine Bestandsaufnahme hinsichtlich der studienunabhängigen Lehrtätigkeit von Lehramtsstudierenden im Schulfeld. In C. Fridrich, G. Mayer-Frühwirth, R. Potzmann, W. Greller & R. Petz (Hrsg.), *Forschungsperspektiven*, 10, 27–46.
- Blossfeld, H.-P., Bos, W., Daniel, H.-D., Hannover, B., Lenzen, D., Prenzel, M., Roßbach, H.-G., Tippelt, R., Wößmann, L., & Kleiber, D. (2014). *Psychische Belastungen und Burnout beim Bildungspersonal. Empfehlungen zur Kompetenz- und Organisationsentwicklung. Gutachten* (vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft, Hrsg.). Waxmann.
- Cramer, C., Friedrich, A., & Merk, S. (2018). Belastung und Beanspruchung im Lehrerinnen- und Lehrerberuf: Übersicht zu Theorien, Variablen und Ergebnissen in einem integrativen Rahmenmodell. *Bildungsforschung*, 1, 1–23. <https://doi.org/10.25656/01:16575>
- Daniels, L. M., Clift on, R. A., Perry, R. P., Mandzuk, D., & Hall, N. C. (2006). Student teachers' competence and career certainty: The effects of career anxiety and perceived control. *Social Psychology of Education*, 9, 405–423. <https://doi.org/10.1007/s11218-006-9000-0>
- Helsper, W. (2023). Lehrer:innenprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer:in. Ein Studienbuch* (2., überarb. u. erweit. Aufl.; S. 121–145). utb.

- Hesse, F., & Krause, J. (2024). Studierende unterrichten neben dem Studium als Vertretungslehrkräfte – ein Bericht zum Stand der empirischen Forschung. *Didaktik Deutsch*, 56, 66–86. <https://doi.org/10.21248/dideu.715>
- Huber, S. G., Helm, C., & Lusnig, L. (2023). Schulischer Personalmangel: Kurz-, mittel- und langfristige Lösungsansätze für Politik, Schulaufsicht, Hochschulen und in den Schulen selbst. *#schule verantworten | führungskultur_innovation_autonomie*, 3(1), 37–45. <https://doi.org/10.53349/sv.2023.il.a308>
- IQS. (2019). *Almanach der Standardüberprüfung Englisch, 8. Schulstufe (2019), Schülerebene*. <https://www.iqs.gv.at/themen/bildungsforschung/forschungsdatenbibliothek/daten-der-bildungsstandardueberpruefungen/fdb-standardueberpruefung-englisch-8-schulstufe-2019>
- Kauper, T., Bernholt, A., Möller, J., & Köller, O. (Hrsg.) (2023). *PaLea: Professionelle Kompetenzen und Studienstrukturen im Lehramtsstudium*. Waxmann.
- Kauper, T., Retelsdorf, J., Bauer, J., Rösler, L., Möller, J., & Drechsel, B. (2012). *PALEA – Panel zum Lehramtsstudium. Skalendokumentation und Häufigkeitsauszählungen des BMBF-Projekts. 1. Welle; Herbst 2009*. <https://docplayer.org/76799773-Palea-panel-zum-lehramtsstudium.html>
- Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen*. Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2023). Die Bedeutung von Berufsanforderungen und ihrer Bearbeitung für die Zufriedenheit im Lehrer*innenberuf. *Empirische Pädagogik*, 37(2), 145–171.
- Klemenz, S., Tachtoglou, S., Lünemann, M., Darge, K., König, J., & Rothland, M. (2014). *EMW – Entwicklung von berufsspezifischer Motivation und pädagogischem Wissen in der Lehrerbildung. Codebook zum Fragebogen Messzeitpunkt 2, Teil 1 und 3, DE/AT/CH*. <https://kups.ub.uni-koeln.de/10045/>
- Lazarus, R. S. (1995). Psychological stress in the workplace. In R. Crandall & P. L. Perrewé (Hrsg.), *Series in Health Psychology and Behavioral Medicine. Occupational stress: A handbook* (S. 3–14). Taylor & Francis. <https://doi.org/10.1201/9781003072430-2>
- Lenski, A. E., Hecht, M., Penk, C., Milles, F., Mezger, M., Heitmann, P., Stanat, P., & Pant, H. A. (2016). *IQB-Ländervergleich 2012*. Humboldt-Universität zu Berlin, Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. <https://doi.org/10.18452/3125>
- Meyer, A., Richter, E., & Kempert, S. (2024). Student teachers as in-service teachers in schools: The moderating effect of social support in the relationship between student teachers' instructional activities and their work-related stress. *Teaching and Teacher Education*, 146, 104633. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104633>
- Nerdinger, F. W. (2019). Arbeitsmotivation und Arbeitszufriedenheit. In F. W. Nerdinger, G. Blickle & N. Schaper (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie* (S. 464–486). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-56666-4_24
- OECD. (2018). *TALIS 2018: Fragebogen für Lehrerinnen und Lehrer*. https://iqs.gv.at/_Resources/Persistent/07d8fe2b33927a2780671623e754ba7d5997a642/TALIS18_Lehrerfragebogen_AUT_deu.pdf

- Oliver, R. L. (1980). A cognitive model of the antecedents and consequences of satisfaction decisions. *Journal of Marketing Research*, 17, 460–469. <https://doi.org/10.1177/002224378001700405>
- Pohlmann, B. & Möller, J. (2010). Fragbogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24(1), 73–84. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000005>
- Porsch, R. (2018). Lehrer/in werden – oder doch nicht? Zum Zusammenhang von Berufswahlsicherheit und Berufswahlmotivation bei Lehramtsstudierenden. In M. Rothland & M. Lüders (Hrsg.), *Lehrer-Bildungs-Forschung. Festschrift für Ewald Terhart* (S. 91–107). Waxmann.
- Porsch, R. (2019). Berufswahlüberprüfung in Praxisphasen im Lehramtsstudium: unvermeidbar und ergebnisoffen. Befunde einer Längsschnittuntersuchung. *Die Deutsche Schule*, 111(2), 132–148. <https://doi.org/10.31244/ddS.2019.02.03>
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., & Baumert, J. (2011). Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt. Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung von Mentoren und Mitreferendaren. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, 35–59. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0173-8>
- Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R Package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1–36. <http://www.jstatsoft.org/v48/i02/>
- Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues, and research perspectives. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Hrsg.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (S. 38–58). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527784.004>
- Sagolla, N., Seifert, A., Bohndick, C., & Buhl, H. M. (2024). Überfachliche Kompetenzen und Studienzufriedenheit im Lehramtsstudium. *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 7(1), 320–336. <https://doi.org/10.11576/hlz-7083>
- Scheidig, F., & Holmeier, M. (2022). Unterrichten neben dem Studium – Implikationen für das Studium und Einfluss auf das Verlangen nach hochschulischen Praxisbezügen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 12(3), 479–496. <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00349-3>
- Schiefele, U., & Jacob-Ebbinghaus, L. (2006). Lernermerkmale und Lehrqualität als Bedingungen der Studienzufriedenheit. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(3), 199–212. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.20.3.199>
- Simonis, L., & Klomfaß, S. (2023). Ins kalte Wasser. Wie Lehramtsstudierende ihre Tätigkeit als Vertretungslehrkräfte für ihre Professionalisierung relevant setzen. In D. Behrens, M. Forell, T.-S. Idel & S. Pauling (Hrsg.), *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie* (S. 156–171). Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:27679>
- Werkmann, K. (2014). *Motivation, Zufriedenheit und Wertschätzung von Sport-Event-Volunteers. Die FIFA Frauen-WM 2011 in Deutschland*. Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-05228-7>
- Westermann, R., Heise, E., Spies, K., & Trautwein, U. (1996). Identifikation und Erfassung von Komponenten der Studienzufriedenheit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 43(1), 1–22.

- Winter, I., Kaiser, T., Nonte, S., Bellenberg, G., & Reintjes, C. (2024). Fachfremder Vertretungsunterricht von Lehramtsstudierenden – Eine Bestandsaufnahme in Niedersachsen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01266-z>
- Winter, I., Reintjes, C., & Nonte, S. (2023a). Lehramtsstudierende als Vertretungslehrkräfte – Eine Bestandsaufnahme hinsichtlich der professionsspezifischen Voraussetzungen studentischer Vertretungslehrkräfte in Niedersachsen. *Erziehungswissenschaft*, 34(67), 31–42. <https://doi.org/10.3224/ezw.v34i2.04>
- Winter, I., Reintjes, C., & Nonte, S. (2023b). Unterrichten neben dem Studium. Eine Bestandsaufnahme hinsichtlich der studienunabhängigen Vertretungslehrkrafttätigkeit von Lehramtsstudierenden in Niedersachsen. In D. Behrens, M. Forell, T.-S. Idel & S. Pauling (Hrsg.), *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie* (S. 133–154). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6034-08>
- Wittek, D., & Keller-Schneider, M. (2023). *Als Lehrperson in den Beruf einsteigen. Herausforderungen angehen, Lösungen finden*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-036037-2>
- Zaruba, N., Richter, E., Porsch, R., & Richter, D. (2023). Was trägt zu einem erfolgreichen Berufseinstieg bei Seiteneinsteiger:innen bei? Eine Studie zur Relevanz pädagogischer Vorerfahrungen und sozialer Unterstützung im ersten Berufsjahr. In R. Porsch & P. Gollub (Hrsg.), *Professionalisierung von Lehrkräften im Beruf. Stand und Perspektiven der Lehrkräftebildung und Professionsforschung* (S. 345–365). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997429>

Autor*inneninformationen

Raphaela Porsch, Prof. Dr., Universität Vechta, Deutschland. Forschungsschwerpunkte: Schul- und Unterrichtsforschung, Allgemeine Didaktik, Lehrkräftebildung, Professionsforschung, Fremdsprachendidaktik.

Roman Zviagintsev, Dr., Universität Wien, Österreich. Forschungsschwerpunkte: Bildungsungleichheit, Bildungsbewertung, Psychometrik, berufliches Wohlbefinden von Lehrer*innen.

Nele Kampa, Prof. Dr., Universität Wien, Österreich. Forschungsschwerpunkte: Schul- und Unterrichtsforschung, Kompetenzen von Schüler*innen und Heterogenität, Sekundarstufe II, Lehrkräftebildung.

Die Relevanz der Häufigkeit von Lehrer*innenemotionen für das Beanspruchungserleben im Berufseinstieg

Matthias Huber & Christine Haupt

Abstract

Der Berufseinstieg in das Lehramt gilt als kritische Phase, die sowohl das langfristige berufliche Wohlbefinden als auch den Verbleib im Lehrberuf maßgeblich beeinflusst. In dieser Zeit sind Lehrpersonen mit vielfältigen Herausforderungen und mit einem intensiven emotionalen Erleben konfrontiert, was sich entscheidend auf ihre Professionalisierung als Lehrkraft auswirkt. Der vorliegende Beitrag untersucht, welche Emotionen von Lehrpersonen während des Berufseinstiegs häufig wahrgenommen werden und in welchem Zusammenhang diese mit dem Erleben von emotionaler Erschöpfung, Arbeitsüberforderung und Arbeitsunzufriedenheit stehen. Die Stichprobe umfasst 776 Berufseinsteiger*innen aus Primar- und Sekundarstufe, die mittels einer Fragebogenerhebung drei Monate nach Berufsantritt zu ihrem emotionalen Erleben und den wahrgenommenen Beanspruchungen in Schule und Unterricht befragt wurden. Die Ergebnisse verdeutlichen zum einen, dass es im Diskurs um Lehrer*innenemotionen eines breiten Spektrums positiver und negativer Emotionen bedarf, um die Erlebnisvielfalt von Lehrpersonen adäquat abbilden zu können. Zum anderen wird aber auch deutlich, dass der Berufseinstieg primär mit dem Erleben positiver Emotionen einhergeht. Darüber hinaus zeigt sich, dass sowohl das Alter als auch Freude, Dankbarkeit und Geborgenheit negativ, Verzweiflung, Angst und Hilflosigkeit hingegen positiv mit dem Beanspruchungserleben im Berufseinstieg assoziiert sind.

1. Einleitung

Der Berufseinstieg in das Lehramt ist von hoher Bedeutung, da er den Übergang von der universitären Ausbildung in die berufliche Praxis markiert und als Grundlage für die weitere Professionalisierung gilt. In dieser Phase sind Lehrpersonen mit neuen Herausforderungen und unbekannten Verantwortungsbereichen konfrontiert, die maßgeblich das berufliche Selbstverständnis und die Vorstellung von Unterricht(squalität) prägen (Huber et al., 2022). Dementsprechend ist diese Zeit durch ein intensives emotionales Erleben gekennzeichnet, das oft aus der Diskrepanz zwischen beruflichen Erwartungen und der Realität des Schulalltags resultiert (Dicke et al., 2015). Emotionen beeinflussen dabei

das Erleben, Verhalten und Handeln der Berufseinsteiger*innen und können den Professionalisierungsprozess entweder begünstigen oder erschweren. Bislang gibt es allerdings wenig belastbare Befunde, die Aufschluss darüber geben, mit welchen spezifischen Emotionen Lehrpersonen während des Berufseinstiegs konfrontiert sind und wie sich das emotionale Erleben in weiterer Folge auf die Wahrnehmung von Beanspruchungen in dieser Lebensphase auswirkt.

2. Lehrer*innenemotionen

Lehrer*innenemotionen beeinflussen die Motivation von Lehrkräften (Büssing et al., 2019), wirken sich auf ihrer Arbeitszufriedenheit und Work-Life-Balance aus (Chen, 2021), prägen ihre professionellen Überzeugungen und ihr berufliches Selbstverständnis (Egloff & Souvignier, 2020) und stehen im Zusammenhang mit ihrem Burnout-Risiko (Chang, 2009). Diese Wirkungszusammenhänge verdeutlichen den Stellenwert von Lehrer*innenemotionen für die Professionalisierung von Lehrkräften im Allgemeinen und für den Berufseinstieg in das Lehramt im Speziellen.

Zur Häufigkeit von Lehrer*innenemotionen gibt es unterschiedliche Befunde. Insgesamt scheinen Freude und Ärger generell die am häufigsten erlebten Emotionen von Menschen zu sein (Frenzel et al., 2016); unterscheidet man Lehrer*innenemotionen hinsichtlich ihrer Valenz, so finden sich auch bei Lehrpersonen am häufigsten Freude als positive emotionale Qualität und Ärger als häufigste negative emotionale Qualität (Hagenauer & Volet, 2014). Berücksichtigt man zudem die Auswirkungen auf das psychische und körperliche Wohlbefinden, muss auch Angst als eine der zentralen Emotionen im Bildungskontext und dementsprechend auch bei Lehrpersonen verstanden werden. Dies ist auch der Grund, warum die *Teacher Emotion Scales* (TES) zur Erfassung von Lehrer*innenemotionen genau auf diese drei diskreten Emotionen (Freude, Angst und Ärger) abzielt (Frenzel et. al., 2016). Jedoch finden sich auch Hinweise darauf, dass eine Reduktion auf drei emotionale Qualitäten der Komplexität und Vielfalt des emotionalen Erlebens von Lehrkräften nicht gerecht wird. So zeigen sich in Selbstberichten von Lehrpersonen absteigend nach Häufigkeit am öftesten die folgenden Emotionen: Freude, Stolz, Ärger, Langeweile, Angst und Scham (Becker, 2011; Carson, 2006). Chen (2016) betont demgegenüber in ihrem *Teacher Emotion Inventory* (TEI) die Bedeutung von Freude, Liebe, Trauer, Ärger und Angst als fünf zentrale Faktoren im emotionalen Erleben von Lehrkräften, wohingegen Burić und Kolleg*innen (2018) in ihrem Mixed-Methods-Ansatz zur Validierung des *Teacher Emotion Questionnaire* (TEQ) auf den Stellenwert von Freude, Stolz, Liebe, Erschöpfung (bzw. Ermüdung), Wut und Hoffnungslosigkeit bei Lehrer*innen verweisen (Burić et al., 2018). Frenzel (2014) hebt hingegen jene Emotionen hervor, die sich ihres Erachtens besonders auf

das Unterrichten auswirken und nennt dabei Freude, Stolz, Ärger, Angst, Scham (bzw. Schuld), Langeweile und Mitgefühl als zentrale Lehrer*innenemotionen.

Auch wenn es für die Häufigkeit von Lehrer*innenemotionen während des Berufseinstiegs bislang kaum belastbare Befunde gibt, verweisen bisherige Untersuchungen im Kontext angehender Lehrkräfte und/oder Studierender ebenso auf ein breites Spektrum des emotionalen Erlebens. So untersuchten Anttila et al. (2016) vor dem Hintergrund der Frage, wie es sich anfühlt, Lehrer*in zu werden, 38 Emotionen, von denen die folgenden elf von angehenden Lehrpersonen besonders häufig genannt wurden: Enthusiasmus, Interesse, Vergnügen, Bewunderung, Hoffnung, Zufriedenheit, Zugehörigkeit, Frustration, Angst, Enttäuschung und Unzulänglichkeit (Anttila et al., 2016). Für den Berufseinstieg und das erste Berufsjahr werden neben Freude und Ärger auch noch Angst und Frustration als bedeutsam eingeschätzt (Fantilli & McDougall, 2009).

Auch wenn die Ergebnisse zur Häufigkeit von Lehrer*innenemotionen nicht eindeutig erscheinen und zudem nicht immer klar wird, ob es sich tatsächlich um diskrete Emotionen handelt, wird dennoch deutlich, dass es eine Vielzahl von Emotionen gibt, die von Lehrpersonen in Schule und Unterricht erlebt werden. Dies ist insofern von Bedeutung, als auch Lehrer*innenemotionen in einem interdependenten Verhältnis zueinanderstehen (Klassen & Chiu, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2010). Zudem zeigen sich geschlechtsspezifische Unterschiede in den Emotionen von Lehrkräften, wobei die Zuschreibung von diskreten Emotionen anhand des spezifischen Geschlechts oft widersprüchlich ist. Allerdings deuten zahlreiche Studien darauf hin, dass weibliche Lehrpersonen im Vergleich zu ihren männlichen Kollegen häufiger positive und insbesondere intensivere negative Emotionen im Unterricht erleben (Borrachero et al., 2014; Sun et al., 2024; Zembylas et al., 2011). Diese emotionale Intensität korreliert mit einem erhöhten Stresslevel und einer größeren emotionalen Beanspruchung weiblicher Lehrkräfte (Klassen & Chiu, 2010). Dennoch müssen solche Unterschiede immer vor dem Hintergrund gesellschaftlich verankerter Geschlechterrollen und damit verbundener sozialer Erwartungen betrachtet werden.

3. Beanspruchungen

Eng verknüpft mit dem emotionalen Erleben von Lehrpersonen ist die subjektive Wahrnehmung und Bewertung von Beanspruchungen, die im beruflichen Kontext auftreten. Die Ursachen des beruflichen Beanspruchungserlebens sind dabei vielfältig; im Vordergrund stehen hier im Besonderen eine hohe Arbeitsbelastung durch Unterrichtsvor- und -nachbereitung, Unterrichtserbringung sowie administrative Tätigkeiten (Rothland, 2013), soziale Probleme und Konflikte wie disziplinäre Herausforderungen im Umgang mit schwierigen Schüler*innen, Probleme in der Elternarbeit und Konflikte im Kollegium (Skaalvik & Skaalvik,

2007), sowie die fehlende Anerkennung und Wertschätzung des Berufsstandes (Lindqvist & Nordäng, 2016). Die Folgen starken und langandauernden Beanspruchungserlebens im Lehrberuf, wie psychosomatische Beschwerden oder chronische Erkrankungen, verdeutlichen die Relevanz dieser Problematik im Allgemeinen. Im Kontext des Berufseinstiegs zeigen aktuelle Studien zudem, dass angehende Lehrkräfte am Beginn ihrer beruflichen Tätigkeit mit vielfältigen Belastungen konfrontiert sind, die über einen längeren Zeitraum zu einer starken Beanspruchung führen können (Dicke & Waldeyer, 2020).

Zu den zentralen beruflichen Beanspruchungsdimensionen zählen unter Berücksichtigung der oben skizzierten Ursachen bei Lehrpersonen die Arbeitsüberforderung (meist ausgelöst durch eine hohe Arbeitsbelastung), die Arbeitsunzufriedenheit (meist ausgelöst durch fehlende Wertschätzung und Anerkennung) sowie die emotionale Erschöpfung (meist ausgelöst durch soziale Konflikte und Problem), die gemeinsam die Gesundheit und Leistungsfähigkeit von Lehrkräften beeinflussen. Bei Berufseinsteiger*innen erhöht eine starke Arbeitsüberforderung, insbesondere durch das vermehrte Erleben von Hilflosigkeit, das Burnout-Risiko und die Wahrscheinlichkeit eines Berufsausstiegs innerhalb der ersten fünf Berufsjahre (Schaefer, 2013). Demgegenüber verstärkt Arbeitsunzufriedenheit nicht nur das Stresserleben, sondern wirkt sich besonders auf die (intrinsische) Motivation von Lehrkräften (und ihre Unterrichtsqualität) aus (Klassen & Chiu, 2010). Auch beim Berufseinstieg gilt die emotionale Erschöpfung als zentraler Indikator für ein möglicherweise bevorstehendes Burnout (Chang, 2009) und korreliert zudem negativ mit dem Selbstwirksamkeitserleben der Berufseinsteiger*innen (Skaalvik & Skaalvik, 2010).

Wichtig ist in diesem Zusammenhang darauf hinzuweisen, dass alle drei Beanspruchungsdimensionen eng miteinander verknüpft sind, sich wechselseitig auf das berufliche Wohlbefinden von Lehrkräften auswirken und somit erst gemeinsam ein Verständnis für die subjektive Wahrnehmung von Beanspruchungen bei Lehrpersonen ermöglichen (Skaalvik & Skaalvik, 2010, 2011).

Hinsichtlich geschlechtsspezifischer Unterschiede zeigt sich, dass Frauen häufiger von einer hohen emotionalen Erschöpfung berichten als ihre männlichen Kollegen (Skaalvik & Skaalvik, 2011), was meist mit einer stärkeren emotionalen Involviertheit in zwischenmenschlichen Beziehungen im Schulkontext erklärt wird. Demgegenüber berichten männliche Lehrpersonen häufiger von Arbeitsüberforderung und dem Gefühl, dass die beruflichen Anforderungen ihre persönlichen Ressourcen übersteigen (Greenglass & Burke, 2003). Lediglich im Kontext der Arbeitsunzufriedenheit wird kein eindeutiges Bild ersichtlich. Insgesamt zeigt sich allerdings mit Blick auf das allgemeine Beanspruchungserleben von Lehrpersonen ähnlich wie im Kontext der Lehrer*innenemotionen, dass weibliche Lehrpersonen tendenziell von einer stärkeren Beanspruchung im Beruf berichten als Männer (Klassen & Chiu, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Mehr Einfluss auf die wahrgenommenen Beanspruchungen als bspw. das Ge-

schlecht dürften allerdings das Alter und die Berufserfahrung von Lehrpersonen haben, was für den Berufseinstieg eine zentrale Stellgröße darstellen könnte. So haben ältere Lehrpersonen durch ihre langjährige Praxis Bewältigungsstrategien entwickelt, die es ihnen ermöglichen, berufliche Beanspruchungen effektiver handzuhaben (Montgomery & Rupp, 2005). Gleichzeitig unterliegen Lehrer*innen mit mehrjähriger beruflicher Erfahrung einem geringeren Burnout-Risiko, da sie über gefestigte Unterrichtsroutinen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen verfügen (Klassen & Chiu, 2010). In Hinblick auf die unterschiedlichen Voraussetzungsbedingungen während des Berufseinstieges sollte das Alter als Proxy für die allgemeine Lebens- bzw. Berufserfahrung jedenfalls ähnlich wie das Geschlecht kontrolliert werden.

Abschließend lässt sich wenig überraschend festhalten, dass positive Emotionen, insbesondere Freude und Begeisterung, negativ mit dem Erleben von beruflichen Belastungen korrelieren. Lehrer*innen, die regelmäßig Freude im Beruf empfinden, berichten von einer besseren emotionalen Bewältigung von Herausforderungen und einem geringeren Beanspruchungserleben (Frenzel et al., 2016; Keller et al., 2014, Skaalvik & Skaalvik, 2017). Demgegenüber führt das vermehrte Erleben negativer Emotionen, insbesondere von Angst, Hilflosigkeit, Ärger und Frustration, zu einem signifikant höheren Stresserleben und erhöht damit auch die subjektive Wahrnehmung von Beanspruchungen (Chang, 2009); im Besonderen zeigt sich ein starker Zusammenhang zwischen den negativen Emotionen von Lehrpersonen und ihrer emotionalen Erschöpfung (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Zudem finden sich positive Zusammenhänge zwischen Hilflosigkeit und Arbeitsüberforderung (Chang, 2009) sowie Arbeitsunzufriedenheit (Keller et al., 2014).

4. Erkenntnisinteresse

Basierend auf dem theoretischen Hintergrund untersucht die vorliegende Studie emotionale und beanspruchungsbezogene Dynamiken im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Dabei werden folgende Fragestellungen adressiert: Welche Emotionen erleben Lehrkräfte beim Berufseinstieg besonders häufig? Wie stark ist ihre Beanspruchungserleben ausgeprägt? Gibt es geschlechts- oder gruppenspezifische Unterschiede bei den untersuchten Berufseinsteiger*innen? Und welche Zusammenhänge bestehen zwischen den erlebten Emotionen und Beanspruchungen? Zur Beantwortung der genannten Forschungsfragen wird zunächst das Studiendesign skizziert, ehe die zentralen Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung vorgestellt werden.

5. Stichprobe und methodisches Design

Die österreichweite Stichprobe setzt sich aus 776 Berufseinsteiger*innen zusammen, die zum Zeitpunkt der Erhebung drei Monate als Lehrkraft gearbeitet haben. Zu dieser Gruppe zählen sowohl regulär eingestiegene Lehrkräfte mit Bachelor- oder Masterabschluss, verfrühte Berufseinsteiger*innen, die sich noch im Bachelorstudium befinden, Quereinsteiger*innen (aus anderen Berufsgruppen) sowie Personen, die über Sonderverträge an Schulen tätig sind.

Es wurden lediglich vollständig ausgefüllte Fragebögen unter Berücksichtigung realistischer Antworttendenzen und Bearbeitungszeiten in die Analyse mitaufgenommen, wobei 73.38 % von Frauen und 25.48 % von Männern stammen, während 1.15 % der Teilnehmenden »divers« oder »keine Angabe« wählt, sodass diese Personengruppe aufgrund der geringen Anzahl in den statistischen Auswertungen leider nicht berücksichtigt werden konnte. Das Altersgefälle innerhalb der Stichprobe reicht von 19 bis 61 Jahren, wobei das Durchschnittsalter bei 34.9 Jahren liegt. Die nachfolgende Tabelle 1 veranschaulicht die Verteilung der fünf Gruppen von Berufseinsteiger*innen:

Tabelle 1: Stichprobenbeschreibung der fünf Gruppen von Berufseinsteiger*innen (N=776)

	Anzahl (n)	Anteil (%)	Alter (Jahre)	% Frauen
Verfrüht	152	19.6	29.57	77.63
Regulär Bachelor	214	27.6	28.77	81.78
Regulär Master	77	9.9	31.87	84.42
Quereinstieg	263	33.9	42.42	63.12
Sondervertrag/Sonstige	70	9.0	40.23	74.29

Um die Häufigkeit des Erlebens von Emotionen im Unterricht erheben zu können, wurde die Skala *Teacher Emotion Measurement* (TEM) entwickelt, die insgesamt 17 sowohl primäre (wie bspw. Neugierde oder Ekel) als auch sekundäre Emotionen (wie bspw. Geborgenheit oder Scham) umfasst, die sich hinsichtlich ihrer Valenz unterscheiden lassen (Anttila et al., 2016). Dabei bewerten Berufseinsteiger*innen auf einer Likert-Skala von 1 (nie) bis 5 (immer), wie häufig sie diese Emotionen im Unterricht erleben. Zur Erhebung der als zentral für den Lehrberuf geltenden Emotionen Freude, Angst und Ärger finden die in zahlreichen Studien zur Erfassung emotionaler Erfahrungen von Lehrkräften verwendete *Teacher Emotion Scales* (TES) Verwendung (Frenzel et al., 2016) (mit 4 Items pro Emotion). Die Beanspruchungen von Lehrkräften werden über die Subskalen Arbeitsüberforderung (mit 6 Items; Cronbachs $\alpha = .82$), Arbeitsunzufriedenheit (mit 6 Items; Cronbachs $\alpha = .83$) (Enzmann & Kleiber, 1989) sowie Emotionale Erschöpfung (mit 4 Items; Cronbachs $\alpha = .89$) (Maslach & Jackson, 1986) gemessen.

6. Ergebnisse

Bei der Betrachtung der in Abbildung 1 dargestellten Mittelwerte, die die durchschnittlich von Berufseinsteiger*innen berichteten Häufigkeiten des Erlebens distinkter Emotionen abbilden, wird insofern eine valenzbasierte Anordnung ersichtlich, als alle positiven Emotionen (Freude, Neugierde, Mitgefühl, Dankbarkeit, Stolz, Geborgenheit und Überraschung) höhere arithmetische Mittel aufweisen als die negativen Emotionen (Wut, Hilflosigkeit, Verzweiflung, Angst, Einsamkeit, Abneigung, Langeweile, Ekel, Trauer und Scham).

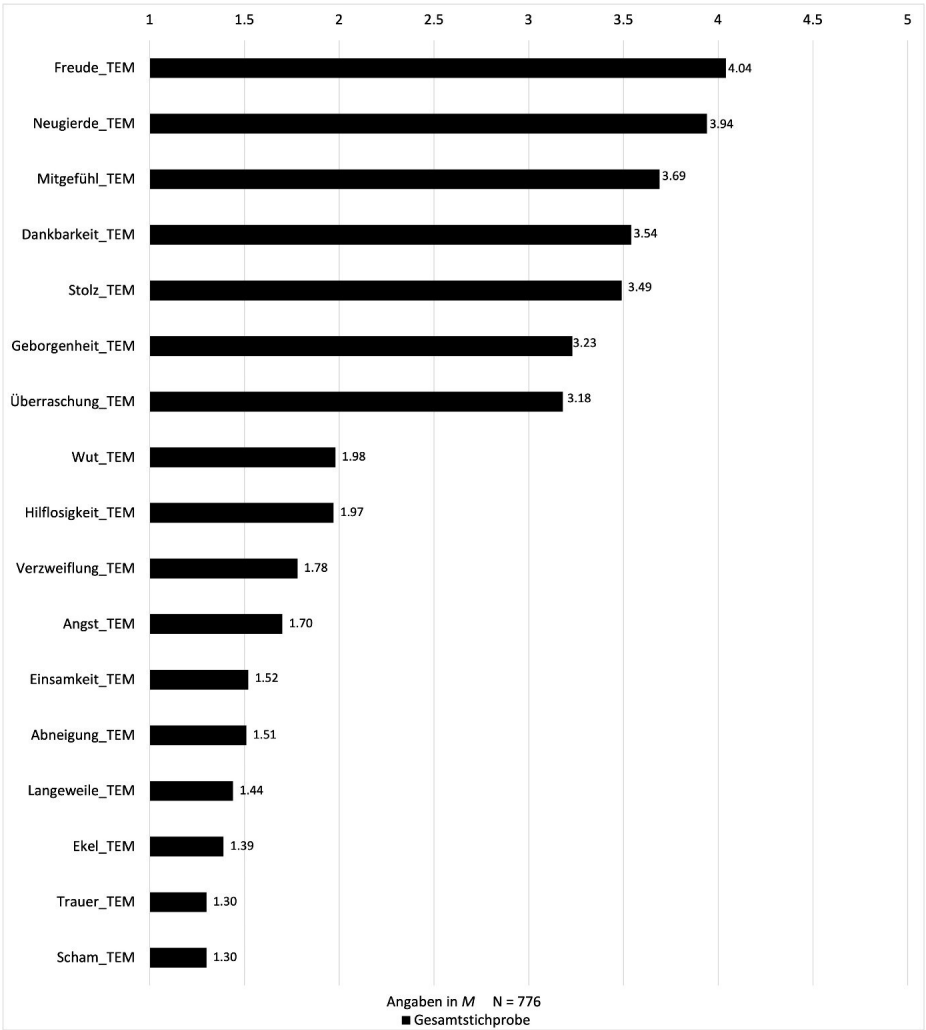


Abbildung 1: Häufigkeit von Emotionen im Berufseinstieg
Anmerkungen. Likertskala: 1 (nie) – 5 (immer).

Überdies zeigt eine Zusammenhangsanalyse von TEM und TES signifikante Korrelationen zwischen den untersuchten Konstrukten Ärger/Wut ($r = .630^{**}$), Freude/Freude ($r = .605^{**}$) sowie Angst/Angst ($r = .518^{**}$), was auf eine gute (bzw. akzeptable bei $<.6$) Übereinstimmungsvalidität hinweist.

Eine Untersuchung potenzieller Geschlechterdifferenzen in Hinblick auf das Erleben distinkter Emotionen, wie in Abbildung 2 dargestellt, zeigt, dass Frauen deskriptiv betrachtet bei allen Emotionen außer Langeweile und Abneigung höhere Mittelwerte erzielen als Männer.

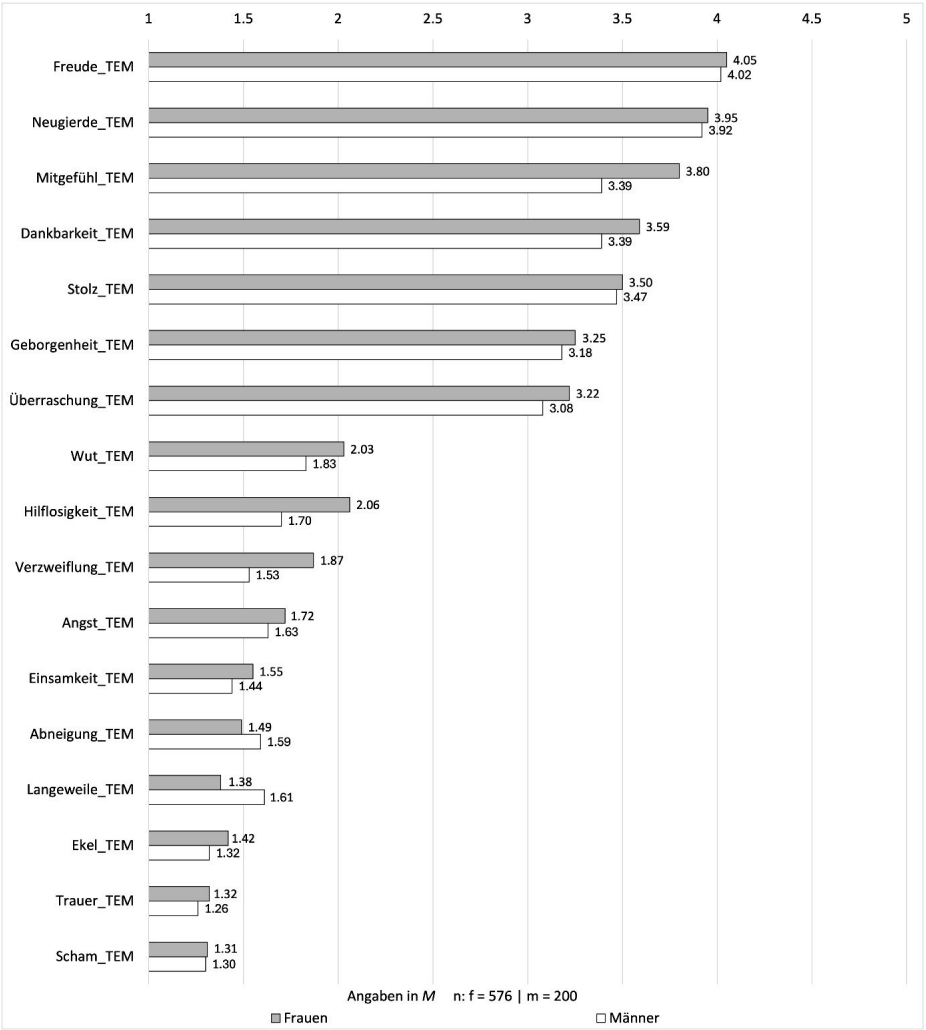


Abbildung 2: Geschlechtervergleich im Erleben distinkter Emotionen
Anmerkungen. Likertskala: 1 (nie) – 5 (immer).

Diese Tendenzen wurden mittels t-Tests, wie in Tabelle 2 ersichtlich, bestätigt. Es zeigten sich signifikante Unterschiede im Erleben von Mitgefühl, Verzweiflung, Hilflosigkeit, Langeweile, Wut und Dankbarkeit.

Tabelle 2: Geschlechterdifferenzen im Erleben distinkter Emotionen

Variable	Frauen		Männer		U	z	p	r
	M	SD	M	SD				
Mitgefühl	3.80	0.80	3.39	0.90	43239	-5.665	< .001	.203
Verzweiflung	1.87	0.95	1.53	0.82	45764	-4.700	< .001	.168
Hilflosigkeit	2.06	0.95	1.70	0.83	45500.5	-4.691	< .001	.168
Langeweile	1.38	0.66	1.61	0.84	66192.5	3.818	< .001	.137
Wut	2.03	0.89	1.83	0.85	50462	-2.770	.039	.099
Dankbarkeit	3.59	0.93	3.39	0.99	51166.5	-2.493	.039	.089

Anmerkungen. Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) zeigen die geschlechtsspezifischen Unterschiede. Signifikante Ergebnisse basieren auf Mann-Whitney-U-Tests ($\alpha = .05$) mit FDR-Korrektur.

Bezüglich des Beanspruchungserlebens von Berufseinsteiger*innen zeigt sich in Abbildung 3, dass die Emotionale Erschöpfung am stärksten ausgeprägt ist, gefolgt von der Arbeitsüberforderung, während die Arbeitsunzufriedenheit beim Berufseinstieg am geringsten ist.

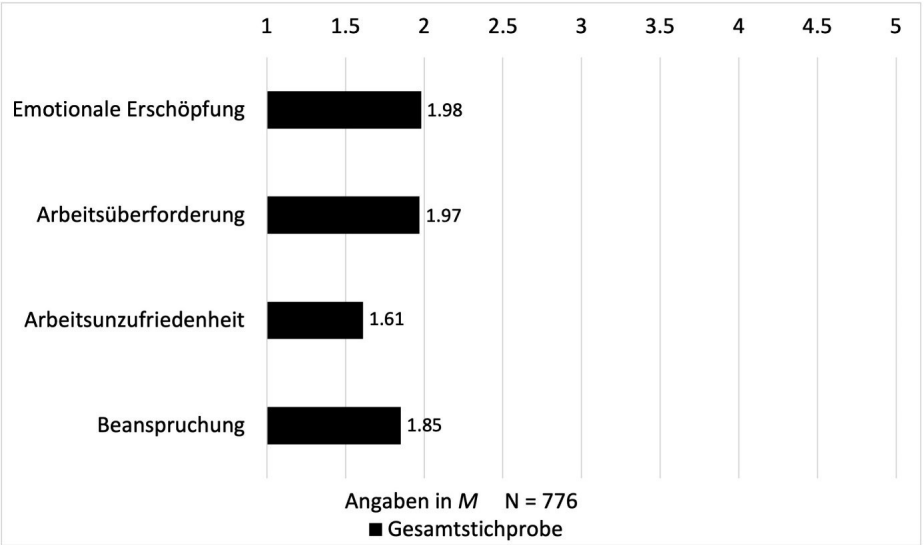


Abbildung 3: Beanspruchungserleben im Berufseinstieg
Anmerkungen. Likertskala: 1 (trifft nicht zu) – 4 (trifft zu).

In Hinblick auf Geschlechterunterschiede im Kontext des Beanspruchungserlebens lässt sich in Tabelle 3 erkennen, dass Frauen deskriptiv betrachtet bei

allen Subskalen und damit einhergehend auch bei der Beanspruchung insgesamt höhere Mittelwerte erzielen als Männer. Dies wird durch t-Tests gestützt, die zeigen, dass Frauen signifikant mehr Emotionale Erschöpfung, Arbeitsüberforderung und damit einhergehend auch insgesamt mehr Beanspruchung erleben (Tabelle 3).

Tabelle 3: Geschlechterdifferenzen im Beanspruchungserleben

Variable	Frauen		Männer		<i>t</i> (774)	<i>p</i>	Cohen's <i>d</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Emotionale Erschöpfung	2.05	0.78	1.78	0.69	4.329	< .001	.36
Arbeitsüberforderung	2.04	0.69	1.76	0.61	5.050	< .001	.41
Arbeitsunzufriedenheit	1.62	0.60	1.57	0.56	0.987	.324	.08
Beanspruchung	1.90	0.61	1.70	0.53	3.965	< .001	.33

Anmerkungen. Mittelwerte (*M*), Standardabweichungen (*SD*) und Cohen's *d* zeigen gruppenspezifische Unterschiede ($\alpha = .05$).

Inwiefern es Unterschiede im Erleben distinkter Emotionen und dem Beanspruchungserleben zwischen den diversen Berufseinstiegsgruppen gibt, wird im Folgenden ersichtlich.

Bei der Betrachtung der Mittelwerte im Erleben distinkter Emotionen (siehe Abbildung 4) zeigt sich, dass sowohl die Berufseinsteiger*innen mit regulärem Bachelor- und Masterabschluss dazu neigen, weniger häufig positive Emotionen und dafür vermehrt negative Emotionen wahrzunehmen, wohingegen Quereinsteiger*innen und Personen mit Sondervertrag bzw. Sonstige die antagonistische Position einnehmen. Die Gruppe der verfrühten Berufseinsteiger*innen nimmt dabei insofern eine Sonderstellung ein, als sie theoretisch den nicht-regulären Lehrpersonen zuzuordnen ist, ihr Antwortverhalten jedoch vielmehr dem der regulären Gruppe entspricht. Daher wird die Gruppe der regulären Berufseinsteiger*innen im Folgenden über die Bachelor- und Masterabsolvent*innen definiert, wohingegen sich die Gruppe der nicht-regulären Berufseinsteiger*innen aus Quereinsteiger*innen und Personen mit Sondervertrag/Sonstige zusammensetzt. Mann-Whitney-U-Tests unter Berücksichtigung der FDR-Korrektur bestätigen dies (Tabelle 4); signifikante Unterschiede zwischen regulären und nicht-regulären Berufseinsteiger*innen bestehen für Verzweiflung, Wut, Hilflosigkeit, Angst, Ekel, Scham, Überraschung, Neugierde, Dankbarkeit und Freude.

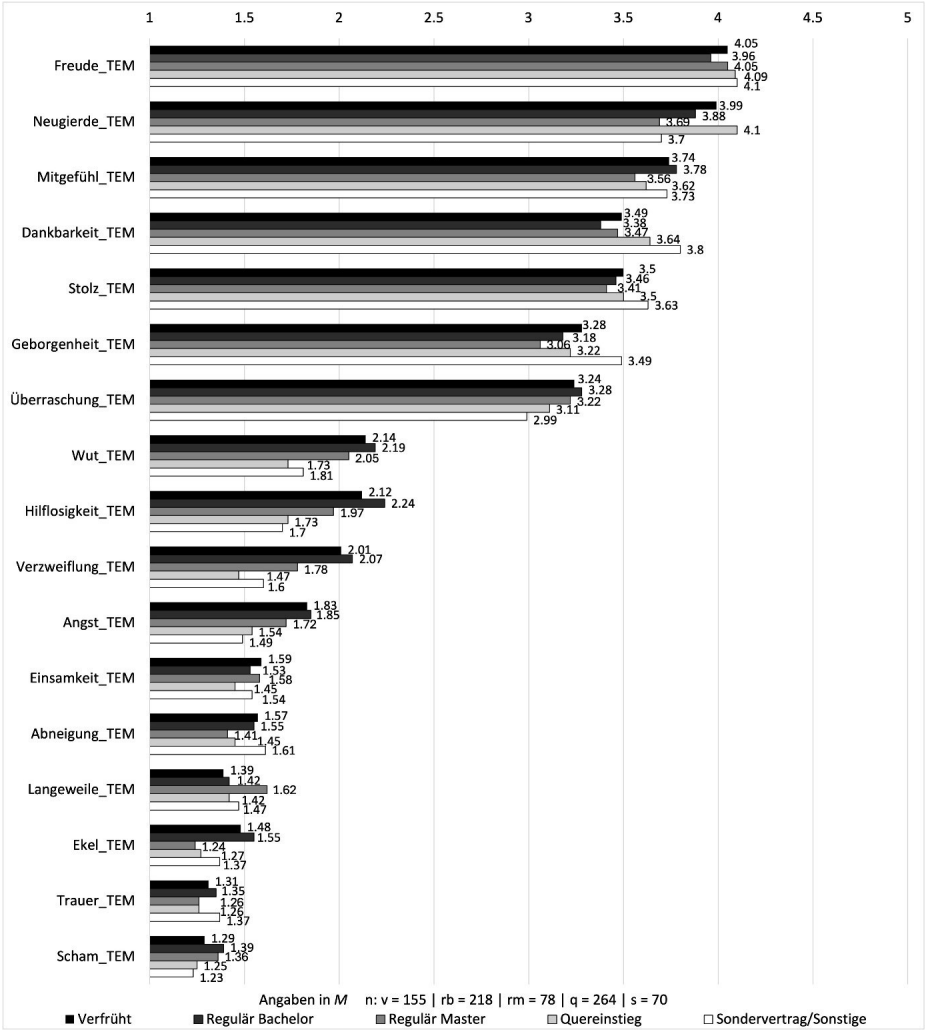


Abbildung 4: Gruppenvergleich im Erleben distinkter Emotionen
Anmerkungen. Likertskala: 1 (nie) – 5 (immer).

Tabelle 4: Gruppendifferenzen im Erleben distinkter Emotionen

Variable	Regulär		Nicht-Regulär		<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>				
Verzweiflung	1.99	0.99	1.50	0.75	34641	−6.745	< .001	.259
Wut	2.15	0.91	1.74	0.81	36139	−5.823	< .001	.224
Hilflosigkeit	2.16	1.00	1.72	0.76	36636.5	−5.587	< .001	.215
Angst	1.82	0.86	1.53	0.68	39544	−4.361	< .001	.168
Ekel	1.46	0.70	1.29	0.58	42424.5	−3.361	.002	.129
Scham	1.38	0.62	1.24	0.52	42883.5	−3.256	.003	.125
Überraschung	3.26	0.79	3.08	0.85	42681	−2.765	.010	.106
Neugierde	3.82	0.85	4.02	0.82	54661.5	3.016	.007	.116
Dankbarkeit	3.41	0.99	3.67	0.91	55188.5	3.170	.005	.122
Freude	3.98	0.62	4.09	0.66	52501	2.089	.044	.080

Anmerkungen. Mittelwerte (*M*) und Standardabweichungen (*SD*) zeigen die gruppenspezifischen Unterschiede. Signifikante Ergebnisse basieren auf Mann-Whitney-U-Tests ($\alpha = .05$) mit FDR-Korrektur.

Deskriptiv betrachtet zeichnet sich ein ähnliches Bild in Hinblick auf das Beanspruchungserleben ab (siehe Abbildung 5).

Tabelle 5 verdeutlicht zudem, dass die regulären Berufseinsteiger*innen höhere Mittelwerte in allen Beanspruchungsdimensionen aufweisen als ihre nicht-regulären Kolleg*innen.

Tabelle 5: Gruppendifferenzen im Beanspruchungserleben

Variable	Regulär		Nicht-Regulär		<i>t</i> (622)	<i>p</i>	Cohen's <i>d</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Emotionalen Erschöpfung	2.21	0.80	1.70	0.63	8.940	< .001	.717
Arbeitsüberforderung	2.18	0.69	1.72	0.59	9.005	< .001	.723
Arbeitsunzufriedenheit	1.66	0.62	1.54	0.57	2.519	.012	.202
Beanspruchung	2.02	0.62	1.65	0.52	7.938	< .001	.637

Anmerkungen. Mittelwerte (*M*), Standardabweichungen (*SD*) und Cohen's *d* zeigen gruppenspezifische Unterschiede ($p = .05$).

T-Tests bestätigen signifikante Unterschiede in allen Beanspruchungsdimensionen mit hohen Effektstärken für Emotionale Erschöpfung und Arbeitsüberforderung, mittleren bis hohen für Beanspruchung und niedrigen für Arbeitsunzufriedenheit (siehe Tabelle 5).

Zur Beantwortung der Frage, inwiefern Zusammenhänge zwischen dem emotionalen Erleben und dem Beanspruchungserleben von Lehrpersonen im Berufseinstieg bestehen, werden im Folgenden relevante Korrelationen betrachtet.

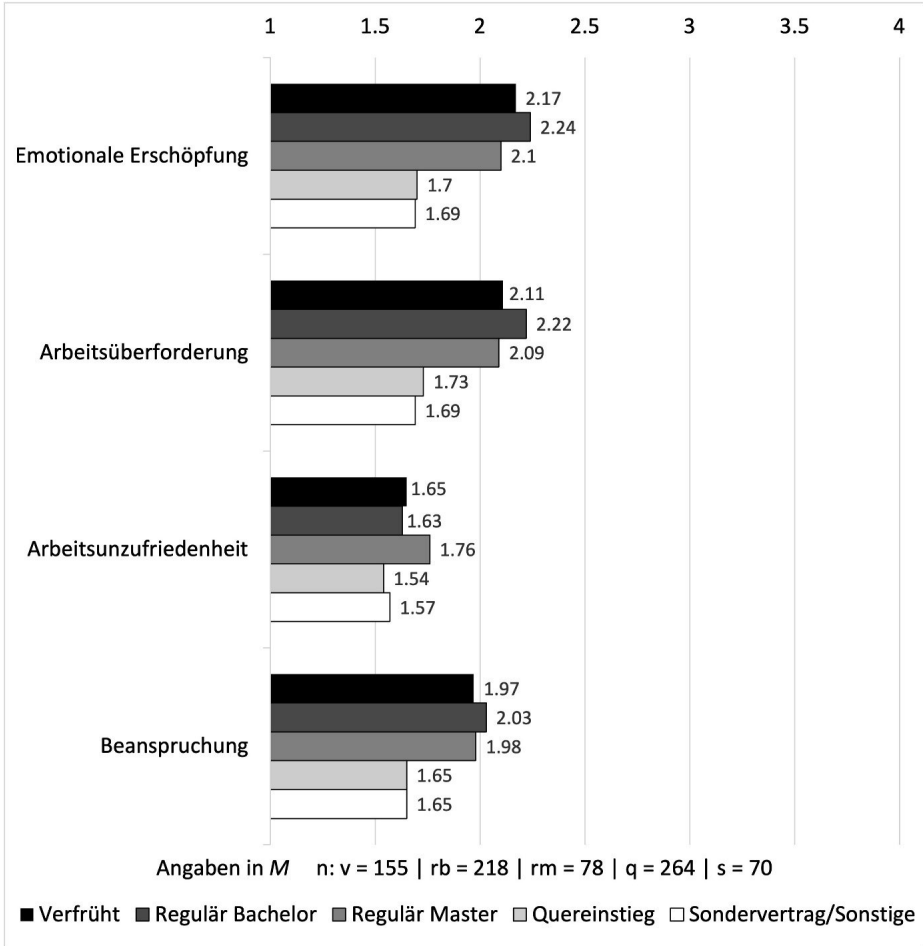


Abbildung 5: Gruppenvergleich im Beanspruchungserleben

Anmerkungen. Likertskala: 1 (trifft nicht zu) – 4 (trifft zu).

Dabei sind die positiven Korrelationen zwischen Verzweiflung und Emotionaler Erschöpfung ($r = .556^{**}$) sowie Arbeitsüberforderung ($r = .528^{**}$) und Arbeitsunzufriedenheit ($r = .442^{**}$) hervorzuheben. Auch Hilflosigkeit hängt negativ mit Arbeitsüberforderung ($r = .508^{**}$) und Emotionaler Erschöpfung ($r = .487^{**}$) zusammen. Eine weitere relevante negative Korrelation besteht zwischen Angst und Arbeitsüberforderung ($r = .435^{**}$). Demgegenüber bestehen positive Korrelationen zwischen Freude und Arbeitsunzufriedenheit ($r = -.523^{**}$), Dankbarkeit und Arbeitsunzufriedenheit ($r = -.459^{**}$) sowie Geborgenheit und Arbeitsunzufriedenheit ($r = -.434^{**}$). Außerdem seien die äußerst starken positiven Korrelation zwischen Arbeitsüberforderung und Emotionaler Erschöpfung ($r = .811^{**}$), zwischen Arbeitsüberforderung und Arbeitsunzufriedenheit ($r = .574^{**}$) sowie zwischen Arbeitsunzufriedenheit und Emotionaler Erschöpfung ($r = .593^{**}$) erwähnt.

Basierend auf den Ergebnissen der Korrelationsanalyse zeigen die Resultate der multiplen Regressionsanalyse (siehe Tabelle 6), inwiefern das Erleben von Verzweiflung, Hilflosigkeit, Angst, Freude, Dankbarkeit und Geborgenheit mit dem Beanspruchungserleben im Berufseinstieg assoziiert ist. Das Modell ist dabei signifikant, $F(6, 769) = 140.334, p < .001$, und erklärt 52.3 % der Varianz im Beanspruchungserleben (korrigiertes $R^2 = .519$).

Tabelle 6: Assoziation zwischen distinkten Emotionen und dem Beanspruchungserleben

Prädiktor	<i>B</i>	β	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Konstante	2.261	–	0.127	17.867	<.001
Verzweiflung	0.195	.302	0.021	9.099	<.001
Angst	0.145	.197	0.021	6.980	<.001
Hilflosigkeit	0.082	.128	0.022	3.801	<.001
Freude	–0.156	–.166	0.029	–5.329	<.001
Dankbarkeit	–0.095	–.149	0.020	–4.709	<.001
Geborgenheit	–0.061	–.113	0.016	–3.781	<.001

Anmerkungen. *N* = 776. Abhängige Variable: Beanspruchung. *B* = nicht standardisierte Koeffizienten, *SE* = Standardfehler, β = standardisierte Koeffizienten.

Dabei erweist sich Verzweiflung als stärkster positiver Prädiktor für das Beanspruchungserleben im Berufseinstieg, gefolgt von Angst und Hilflosigkeit, die ebenfalls signifikant zur Erhöhung des Beanspruchungserlebens beitragen. Im Gegensatz dazu übt Freude den stärksten negativen Einfluss aus, während auch Dankbarkeit und Geborgenheit signifikant entlastende Effekte auf die Beanspruchung der Berufseinsteiger*innen zeigen.

Schließlich ergänzt eine lineare Regressionsanalyse die Assoziation zwischen dem Alter und dem Beanspruchungserleben von Berufseinsteiger*innen. Der Modellzusammenhang zeigt, dass das Alter einen signifikanten negativen Einfluss auf das Beanspruchungserleben hat ($B = -0.016, \beta = -0.266, t = -7.682, p < .001, SE = 0.002$). Das Modell insgesamt ist signifikant, $F(1, 774) = 59.007, p < .001$, und weist einen korrigierten R^2 -Wert von 0.071 auf, was bedeutet, dass das Alter 7.1 % der Varianz im Beanspruchungserleben erklärt. Die Analyse verdeutlicht, dass das Alter als protektiver Faktor fungiert, der mit einem geringeren Beanspruchungserleben einhergeht.

7. Diskussion

Mit Blick auf die Ergebnisse der vorliegenden Studie lässt sich festhalten, dass die drei von den befragten Berufseinsteiger*innen am häufigsten erlebten Emotionen Freude, Neugierde und Mitgefühl sind. Auch wenn Freude sowohl für

den Berufseinstieg (Anttila et al., 2016) als auch allgemein im Kontext der Bedeutung um Lehrer*innenemotionen (Carson, 2006; Becker, 2011; Burić et al., 2018; Frenzel et al., 2016) als eine der zentralen emotionalen Qualitäten eingeschätzt wird, finden sich wenig Hinweise auf den Stellenwert von Neugierde und Mitgefühl. Lediglich Frenzel (2014) betont die Bedeutung von Mitgefühl als eine zentrale Lehrer*innenemotion für die Qualität des Unterrichts. Berücksichtigt man die positiven Effekte von Mitgefühl auf das prosoziale Verhalten der Schüler*innen (Mercer, 2016) und auf die Lehrer*innengesundheit (Sharp Donahoe et al., 2018), scheint es sinnvoll das Erleben von Mitgefühl (resp. Empathie) zukünftig im Inventar der Lehrer*innenemotionen mitaufzunehmen. Besonders spannend jedoch für den Berufseinstieg ist die berichtete Häufigkeit des Erlebens von Neugierde, da diese als der zentrale Motivationsfaktor zur professionellen Weiterentwicklung gilt (Engel, 2011) und zudem die eigene Unterrichtsqualität und das Engagement der Schüler*innen steigert (Hagtvet, 2019). Vor diesem Hintergrund scheint es im Kontext des Berufseinstiegs zielführend, der Emotion Neugierde vermehrt Beachtung zu schenken.

Berufseinsteiger*innen erleben im Unterricht jedenfalls deutlich häufiger positive als negative Emotionen. Während frühere Studien diesen Trend tendenziell bestätigen (Anttila et al., 2016), fokussieren etablierte Skalen zu Lehrerinnenemotionen stark auf negative Emotionen und eine begrenzte Auswahl an Emotionen (Becker, 2011; Carson, 2006; Chen, 2016; Frenzel et al., 2016). Die vorliegenden Ergebnisse zeigen jedoch, dass positive Emotionen nicht nur dominieren, sondern dass das emotionale Erleben im Unterricht ein breites Spektrum umfasst und nicht auf wenige diskrete Emotionen beschränkt werden kann. Angesichts der Relevanz von Lehrer*innenemotionen für die Gesundheit (Chang, 2009), die Work-Life-Balance (Chen, 2021), die Motivation (Büssing et al., 2019) und die professionellen Überzeugungen (Egloff & Souvignier, 2020) unterstreichen diese Ergebnisse die besondere Bedeutung positiver Emotionen für den Berufseinstieg.

Hinsichtlich der Geschlechterdifferenz bestätigen die vorliegenden Ergebnisse die Tendenz, dass weibliche Lehrpersonen im Vergleich zu ihren männlichen Kollegen häufiger sowohl positive als auch negative Emotionen im Unterricht erleben (Borrachero et al., 2014; Sun et al., 2024; Zembylas et al., 2011).

Führt man sich die Tatsache vor Augen, dass der Lehrberuf im Allgemeinen als belastend erlebt wird (Skaalvik & Skaalvik, 2007), Lehrpersonen als Berufsgruppe besonders Burnout gefährdet sind (Maslach et al., 2001) und der Berufseinstieg zudem als herausfordernd gilt (Dicke & Waldeyer, 2020), sind die Ergebnisse zum Beanspruchungserleben in der vorliegenden Studie durchaus positiv zu bewerten; insgesamt sind die von den Berufseinsteiger*innen wahrgenommene Beanspruchungen im Durchschnitt eher moderat (bei Arbeitsüberforderung und Emotionaler Erschöpfung) bis gering (bei Arbeitsunzufriedenheit). Allerdings bestätigen die vorgestellten Ergebnisse die Annahme, dass weibli-

che Lehrpersonen sich stärker beansprucht fühlen als ihre männlichen Kollegen (Klassen & Chiu, 2010). So sind weibliche Lehrpersonen beim Berufseinstieg nicht nur von der Emotionalen Erschöpfung stärker betroffen, wie dies bereits für Lehrpersonen mit längerer Berufserfahrung gezeigt werden konnte (Skaalvik & Skaalvik, 2011), sondern sie nehmen auch mehr Arbeitsüberforderung wahr. Daher kann die Annahme, dass männliche Lehrkräfte mehr Arbeitsüberforderung erleben (Greenglass & Burke, 2003) für den Berufseinstieg nicht bestätigt werden. Lediglich bei der Arbeitsunzufriedenheit scheint der Geschlechtsunterschied beim Berufseinstieg ebenso vernachlässigbar wie im späteren beruflichen Werdegang. Zudem lassen sich starke Zusammenhänge zwischen den drei Beanspruchungsdimensionen bestätigen, die auf deren interdependentes Verhältnis verweisen (Skaalvik & Skaalvik, 2010, 2011).

Mit Blick auf die Korrelationen von Beanspruchungen und Emotionen zeigt sich wenig überraschend, dass Freude auch in der vorliegenden Studie negativ mit Beanspruchungen assoziiert ist (Frenzel et al., 2016; Keller et al., 2014, Skaalvik & Skaalvik, 2017). Aber auch Dankbarkeit und Geborgenheit scheinen für die Wahrnehmung von Beanspruchungen beim Berufseinstieg nicht unwesentlich. Besonders hervorzuheben gilt es aber den Einfluss negativer Emotionen; so bestätigt sich zum einen die zentrale Bedeutung von Hilflosigkeit im Kontext des Beanspruchungserleben von Lehrpersonen (Chang, 2009; Keller et al., 2014; Skaalvik & Skaalvik, 2017) auch während des Berufseinstiegs. Zudem deuten die Ergebnisse darauf hin, dass Verzweiflung am stärksten mit dem Erleben von Beanspruchungen, insbesondere der Emotionalen Erschöpfung, assoziiert ist.

Die Ergebnisse der Korrelationsanalysen werden insofern durch die Regressionsanalyse gestützt, als Lehrpersonen, die viel Freude, Dankbarkeit und Geborgenheit erleben, im Berufseinstieg weniger beansprucht sind, wohingegen Berufseinsteiger*innen, die vermehrt mit Verzweiflung, Angst und Hilflosigkeit konfrontiert sind, auch tendenziell höhere Beanspruchungen in ihrem Arbeitsumfeld wahrnehmen. Für Berufseinsteiger*innen lässt sich an dieser Stelle jedenfalls konstatieren, dass eine Reduktion der vielfältigen Arbeitsanforderungen sowie eine professionelle Begleitung bei sozialen Konflikten eine hilfreiche Unterstützung wäre, insbesondere hinsichtlich des Burnout Risikos (Chang, 2009) und einem verminderten Selbstwirksamkeitserleben (Skaalvik & Skaalvik, 2010). In diesem Zusammenhang wäre eine (bereits seit langer Zeit geforderte) professionelle Unterstützung durch Super- oder Intervisionen während des ersten Berufsjahres notwendig.

Ein abschließender Blick auf die Gruppenunterschiede der fünf untersuchten Berufseinstiegsvarianten zeigt eine interessante Gegenüberstellung. So wird hinsichtlich der Häufigkeit des Erlebens von Emotionen und den wahrgenommenen Beanspruchungen deutlich, dass die nicht-regulären Berufseinsteiger*innen (hier verstanden als Quereinstieg und Sondervertrag/Sonstige) gegenüber den regulären Varianten (mit Bachelor- und Master-Abschluss) besser abschneiden.

Besonders auffällig ist dabei, dass die regulären Berufseinsteiger*innen sich als stärker beansprucht erleben und gleichzeitig mehr Verzweiflung, Hilflosigkeit, Angst, Ekel, Scham, Wut und Überraschung und weniger Dankbarkeit, Neugierde und Freude berichten. Lediglich der verfrühte Berufseinstieg bewegt sich zwischen beiden Gruppen, zeigt aber hinsichtlich der Wahrnehmung von Emotionen und Beanspruchungen tendenziell ein ähnliches Bild wie die regulären Berufseinsteiger*innen. Eine mögliche Erklärung für die Gruppierung von regulären und nicht regulären Berufseinsteiger*innen könnte in der Mehrfachbeanspruchung jener Personen liegen, die neben dem Berufseinstieg ihr Studium absolvieren müssen; allerdings trifft dies nicht auf die Berufseinsteiger*innen mit Master-Abschluss zu. Jedoch verdeutlicht die Regressionsanalyse zum Einfluss des Alters auf die wahrgenommenen Beanspruchungen, dass mit zunehmendem Alter das Beanspruchungserleben der Lehrkräfte signifikant abnimmt und das Alter somit als protektiver Faktor beim Berufseinstieg gelten könnte. Vergleicht man nun die Gruppen der Berufseinsteiger*innen wird deutlich, dass die Varianten »Quereinstieg« und »Sondervertrag/Sonstiges« im Durchschnitt um zehn Jahre älter sind als die Varianten »Regulär Bachelor« und »Regulär Master«. Dies geht mit der Annahme einher, dass ältere Lehrpersonen mit mehr Lebenserfahrung bessere Bewältigungsstrategien im Umgang mit beruflichen Beanspruchungen entwickelt haben (Montgomery & Rupp, 2005). Geht man überdies davon aus, dass ältere Lehrpersonen auch gefestigter in ihrer Persönlichkeit und Selbstwirksamkeitsüberzeugung sind (Klassen & Chiu, 2010), liegt die Vermutung nahe, dass sie auch auf eine adäquate Regulation ihres emotionalen Erlebens zurückgreifen können.

8. Fazit

Mit Blick auf die soeben diskutierten Zusammenhänge der vorliegenden Studie lassen sich abschließend die folgenden fünf Schlussfolgerungen hervorheben: (1) Trotz der vielfältigen Aufgaben und Anforderungen, mit denen sich Berufseinsteiger*innen konfrontiert sehen, zeigt sich in ihrem Erleben eine zentrale Vormachtstellung positiver Emotionen während des Berufseinstiegs. (2) Freude, Dankbarkeit und Geborgenheit tragen als schützende Faktoren zu einem geringeren Beanspruchungserleben der Berufseinsteiger*innen bei. (3) Das Alter der Lehrpersonen kann als eine potenzielle Ressource im Kontext des Berufseinstiegs verstanden werden, da es eine signifikante negative Assoziation mit dem Beanspruchungserleben bei Berufseinsteiger*innen zeigt. (4) Neben Freude und Angst sind mit Blick auf den Berufseinstieg und dem damit einhergehenden Beanspruchungserleben insbesondere die folgenden Lehrer*innenemotionen von Bedeutung: Verzweiflung, Hilflosigkeit, Dankbarkeit und Gebor-

genheit. Daraus lässt sich ableiten, zukünftig ein breiteres Spektrum an Emotionen für die Analyse des emotionalen Erlebens von Lehrpersonen heranzuziehen.

Gleichzeitig sollen an dieser Stelle aber auch zentrale Limitationen der vorliegenden Studie berichtet werden: So handelt es sich lediglich um Querschnittdaten, die keine kausalen Rückschlüsse oder Prognosen ermöglichen. Ebenso sind einige Gruppengrößen nicht gleich verteilt, was die Aussagekraft der Gruppenvergleiche beeinflusst. Überdies handelt es sich um subjektive Selbsteinschätzungen, die mit der Gefahr sozial-erwünschten Antwortverhaltens einhergehen. Daher wird in der nächsten Erhebungsphase die Mentor*innenperspektive für Vergleichsanalysen herangezogen, bevor in einem weiteren Schritt zwei Messzeitpunkte mit Berufseinsteiger*innen und Mentor*innen komplexere Analysen sowie aussagekräftige Rückschlüsse hinsichtlich eines gelingenden Berufseinstiegs von Lehrpersonen ermöglichen sollen.

Literatur

- Anttila, H., Pyhältö, K., Soini, T., & Pietarinen, J. (2016). How does it feel to become a teacher? Emotions in teacher education. *Social Psychology of Education*, 19(3), 451–473. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9335-0>
- Becker, E. S. (2011). *Teacher's emotion in the classroom and how they relate to emotional exhaustion—An experience-sampling analysis*. Konstanz, Germany: Universität Konstanz.
- Borrachero, A. B., Brigido, M., Mellado, L., Costillo, E., & Mellado, V. (2014). Emotions in prospective secondary teachers when teaching science content, distinguishing by gender. *Research in Science & Technological Education*, 32(2), 182–215. <https://doi.org/10.1080/02635143.2014.909800>
- Burić, I., Sliskovic, A., & Macuka, I. (2018). A mixed-method approach to the assessment of teachers' emotion: Development and validation of the teacher emotion questionnaire. *Educational Psychology*, 38(3), 325–349. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1382682>
- Büssing, A. G., Schleper, M., & Menzel, S. (2019). Emotions and pre-service teachers' motivation to teach the context of returning wolves. *Environmental Education Research*, 25(8), 1174–1189. <https://doi.org/10.1080/13504622.2018.1487034>
- Carson, R. L., III. (2006). *Exploring the episodic nature of teachers' emotions as it relates to teacher burnout* (Publication No. 3232157) [Doctoral dissertation, Purdue University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21, 193–218. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>
- Chen, J. (2016). Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion inventory. *Teaching and Teacher Education*, 55, 68–77. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.001>

- Chen, J. (2021). Refining the teacher emotion model: Evidence from a review of literature published between 1985 and 2019. *Cambridge Journal of Education*, 51(3), 327–357. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2020.1831440>
- Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A., & Leutner, D. (2015). Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 48, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.013>
- Dicke, T. & Waldeyer, J. (2020). Belastung und Beanspruchung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 833–839). Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-103>
- Egloff, F., & Souvignier, E. (2020). Effects of emotion on teaching-related beliefs, attitudes, and intentions of preservice teachers. *Psychology Learning & Teaching*, 19(2), 161–183. <https://doi.org/10.1177/1475725719868410>
- Engel, S. (2011). Children's need to know: Curiosity in schools. *Harvard Educational Review*, 81(4), 625–645. <https://doi.org/10.17763/haer.81.4.h054131316473115>
- Enzmann, D., & Kleiber, D. (1989). *Helfer-Leiden: Streß und Burnout in psychosozialen Berufen*. (korr. Fassung, 2004). Asanger.
- Fantilli, R. D., & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 814–825. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.021>
- Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Hrsg.), *International Handbook of Emotions in Education* (S. 494–519). Taylor & Francis.
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Durksen, T. L., Becker-Kurz, B., & Klassen, R. M. (2016). Measuring teachers' enjoyment, anger, and anxiety: The teacher emotions scales (TES). *Contemporary Educational Psychology*, 46, 148–163. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.05.003>
- Greenglass, E. R., & Burke, R. J. (2003). Teacher stress. In M. F. Dollard, A. H. Winefield & H. R. Winefield (Hrsg.), *Occupational stress in the service professions* (S. 213–236). Taylor & Francis. <https://doi.org/10.1201/9780203422809.ch8>
- Hagenauer, G., & Volet, S. E. (2014). ›I don't think I could, you know, just teach without any emotion‹: Exploring the nature and origin of university teachers' emotions. *Research Papers in Education*, 29(2), 240–262. <https://doi.org/10.1080/02671522.2012.754929>
- Hagtvet, B. E. (2019). Teacher curiosity: Implications for instructional quality and student engagement. In J. A. F. Nicholls (Hrsg.), *The development of teacher curiosity and the reflective practitioner* (S. 115–131). Springer.
- Huber, M., Prenzel, M., & Lüftenegger, M. (2022). Der Einstieg in den Lehrerberuf in Österreich – Ergebnisse einer Evaluation der neuen Induktionsphase. In G. Schauer, L. Jesacher-Rösßler, D. Kemethofer, J. Reitingner & C. Weber (Hrsg.), *Einstiege, Umstiege, Aufstiege. Professionalisierungsforschung in der Lehrer*innenbildung* (S. 293–306). Waxmann.
- Keller, M. M., Frenzel, A. C., Goetz, T., Pekrun, R., & Hensley, L. (2014). Exploring teacher emotions: A literature review and an experience sampling study. In P. W. Richardson, S. Karabenick & H. M. G. Watt (Hrsg.), *Teacher Motivation: Theory and Practice* (S. 69–82). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203119273-5>

- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Lindqvist, P., & Nordänger, U. K. (2016). Already elsewhere—A study of (skilled) teachers' choice to leave teaching. *Teaching and Teacher Education*, 55, 63–72. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.010>
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory*. Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Mercer, S. (2016). *Teacher wellbeing*. Oxford University Press.
- Montgomery, C., & Rupp, A. A. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education*, 28(3), 458–486. <https://doi.org/10.2307/4126479>
- Rothland, M. (2013). Belastungen im Lehrberuf: Ihre Struktur und Bedeutung in der Diskussion um »Burnout«. In M. Rothland (Hrsg.), *Lehrerbelastung und Lehrerburnout: Empirische Befunde und Präventionsansätze* (S. 1–22). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1>
- Schaefer, L. (2013). Beginning teacher attrition: A question of identity making and identity shifting. *Teachers and Teaching*, 19(3), 260–274. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.754159>
- Sharp Donahoo, L. M., Siegrist, B., & Garrett-Wright, D. (2018). Addressing compassion fatigue and stress of special education teachers and professional staff using mindfulness and prayer. *Journal of School Nursing*, 34(6), 442–448. <https://doi.org/10.1177/1059840517725789>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611–625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059–1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029–1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Teacher stress and teacher self-efficacy: Relations and consequences. *Teaching and Teacher Education*, 67, 152–160. https://doi.org/10.1007/978-3-319-53053-6_5
- Sun, M., Ying, K., Ji, Y., You, X., Luo, Y., Hao, C., & Chen, X. (2024). Longitudinal trajectories of teacher emotions among teachers in role transition: the role of emotional intelligence and teacher-student relationships. *Current Psychology*, 1–12. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-05893-x>
- Zembylas, M., Charalambous, C., Charalambous, P., & Kendeou, P. (2011). Promoting peaceful coexistence in conflict-ridden Cyprus: Teachers' difficulties and

emotions towards a new policy initiative. *Teaching and Teacher Education*, 27, 332–341. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.015>

Autor*inneninformationen

Matthias Huber, HS-Prof. Mag. Dr., Professor für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Pädagogische Hochschule Kärnten. Forschungsschwerpunkte: Pädagogische Epistemologie und Anthropologie, Bildung und Emotion, Pädagogische Emotionsforschung, Bildungsverlaufsforschung, Lehrer*innenbildung, Mixed-Methods-Research.

Christine Haupt, B.A., M.Ed., Pädagogische Hochschule Kärnten. Forschungsschwerpunkte: Emotion und Emotionsregulation, Diversität und Heterogenitätsdimensionen im Kontext von Bildung, Psychoanalytische Pädagogik, Scham und Ontogenese, Lehrer*innenbildung.

Zur Bedeutung von kollegialer Kooperation und Selbstwirksamkeit für unterrichtsbezogene Emotionen von Lehrkräften

Lisa Pösse, Berit Breins, Mareike Nowak & Michaela Gläser-Zikuda

Abstract

Emotionen von Lehrkräften im Unterricht sind bedeutsam, unter anderem da sie mit dem Wohlbefinden sowie dem Unterrichtshandeln von Lehrkräften zusammenhängen. Laut der Kontroll-Wert-Theorie entstehen Emotionen im Zusammenspiel von kontextuellen Gegebenheiten und deren individueller Interpretation. Im Kontext Schule kann die Qualität der kollegialen Kooperation als ein für das emotionale Erleben relevanter Kontextfaktor angenommen werden. Bislang liegen hierzu jedoch kaum Befunde vor. Die vorliegende Studie untersucht daher, ob die von den Lehrkräften wahrgenommene Kooperationsqualität positiv mit deren unterrichtsbezogener Freude und negativ mit der Angst zusammenhängt sowie ob diese Zusammenhänge durch die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte mediiert werden. Hierzu wurden basierend auf Daten von $N = 266$ Sekundarschullehrkräften eines deutschen Bundeslands (76.7 % weiblich, 70.3 % mit Berufserfahrung über 15 Jahren) Strukturgleichungsmodelle berechnet. Die Datenerhebung fand im Schuljahr 2021/22 im Rahmen eines aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) geförderten Forschungsprojekts zur Prävention von Schulentfremdung statt. Die Ergebnisse zeigen signifikante Zusammenhänge der Selbstwirksamkeit mit der Freude und Angst der Lehrkräfte sowie zwischen der Kooperationsqualität und der Selbstwirksamkeit. Zwischen der Qualität der Kooperation und der unterrichtsbezogenen Angst konnte lediglich ein über die Selbstwirksamkeit vermittelter negativer Zusammenhang gefunden werden. Implikationen der Befunde werden im Beitrag diskutiert.

1. Einleitung

Emotionen von Lehrkräften sind mit Blick auf ihre professionelle Tätigkeit bedeutsam und stehen im Zusammenhang mit ihrem beruflichen Wohlbefinden (Zheng et al., 2023). Hohes Belastungserleben von Lehrkräften wird seit vielen Jahren als problematisch diskutiert (Klusmann & Waschke, 2018) und das aktuelle Deutsche Schulbarometer (Robert Bosch Stiftung, 2024) zeigt diesbezüglich, dass sich ein Drittel der Lehrkräfte emotional erschöpft fühlt. Emotionen von Lehrkräften haben Einfluss auf ihr Unterrichtshandeln. So stehen positive Emotionen im Zusammenhang mit einer höheren Unterrichtsqualität (Kalchgruber

et al., 2021) sowie einem höheren Engagement (Burić & Macuka, 2018). Darüber hinaus können sich Emotionen von Lehrkräften auf Lern- und Leistungsemotionen von Schüler*innen auswirken (Keller & Lazarides, 2021). Daher ist es wichtig, Antezedenzen des emotionalen Erlebens von Lehrkräften im Unterricht genauer zu verstehen. Gemäß der Kontroll-Wert-Theorie (Pekrun, 2006) entstehen Emotionen im Zusammenspiel von Kontextbedingungen und individuellen Merkmalen. Ein wichtiger Umweltfaktor im Kontext der Schule stellt die Qualität der kollegialen Kooperation dar. Als ein wichtiges individuelles Merkmal gilt die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften. Bislang liegen allerdings kaum empirische Studien vor, die den Zusammenhang zwischen der Kooperationsqualität, der Selbstwirksamkeit von Lehrkräften sowie ihren unterrichtsbezogenen Emotionen untersuchen. Die vorliegende Studie adressiert diese Forschungslücke.

2. Theoretischer und empirischer Hintergrund

2.1 Emotionen von Lehrkräften

Emotionen werden als mehrkomponentige, koordinierte Prozesse psychologischer Teilsysteme definiert, die sich aus affektiven, kognitiven, motivationalen, expressiven und peripheren physiologischen Prozessen zusammensetzen (Pekrun, 2006). Emotionen können sowohl situationsspezifisch (*state*) als auch situationsübergreifend (*trait*) sein (Frenzel & Stephens, 2011). Darüber hinaus werden Emotionen basierend auf ihrer Valenz (positiv oder negativ), ihrem Objektbezug (retrospektiv, aktuell oder zukunftsbezogen) sowie ihrem Aktivierungsgrad (aktivierend oder inaktivierend) klassifiziert (Frenzel & Stephens, 2011).

Emotionen von Lehrkräften im Unterricht können als Leistungsemotionen verstanden werden (Frenzel et al., 2008). In Lern- und Leistungskontexten sind die subjektiv wahrgenommene Kontrolle über den Erfolg (Kontrollappraisal) und die eingeschätzte Bedeutung des Erfolgs (Wertappraisal) als proximale Antezedenzen für die Entstehung von Emotionen relevant. Kontroll- und Wertappraisals von Individuen werden durch Umweltfaktoren beeinflusst (Pekrun, 2006). Als zentrale Emotionen von Lehrkräften gelten Freude, Ärger und Angst (Frenzel et al., 2016). Die vorliegende Studie fokussiert auf die unterrichtsbezogene Freude, als die am häufigsten von Lehrkräften erlebte positive Emotion (Frenzel et al., 2016), sowie auf die unterrichtsbezogene Angst. Die Betrachtung der Angst von Lehrkräften ist von Bedeutung, da sie häufig im Zusammenhang mit neuen Anforderungen im Berufsalltag auftritt und sich negativ auf die psychische und physische Gesundheit von Lehrkräften auswirken kann (Porsch, 2023). Die Identifizierung von Faktoren, die zur Reduzierung von Angst und Verbesserung des Wohlbefindens beitragen können, ist daher relevant. Personen

erleben in der Regel dann Angst, wenn sie unsicher sind, »ob ein motivinkongruentes Ereignis eintreten wird« (Frenzel et al., 2008, S. 188). Demnach erleben Lehrkräfte dann intensivere Angst, »wenn ein Misserfolg droht, der von großer Bedeutung ist und schwerwiegende Konsequenzen hätte« (Frenzel et al., 2008, S. 189). Im Gegensatz dazu wird Freude erlebt, »wenn ein motivkongruentes Ereignis eingetreten ist oder mit hoher Sicherheit eintreten wird« (Frenzel et al., 2008, S. 188). Die Emotionen von Lehrkräften gelten als domänenspezifisch und sind somit insbesondere auch fachabhängig. Darüber hinaus spielt auch die jeweils unterrichtete Gruppe von Schüler*innen eine wichtige Rolle für das emotionale Erleben von Lehrkräften.

2.2 Selbstwirksamkeit von Lehrkräften

Die berufsbezogene Selbstwirksamkeit von Lehrkräften wird definiert als deren Überzeugung darüber, inwiefern es ihnen gelingen kann, das Lernen ihrer Schüler*innen auch unter schwierigen Bedingungen zu fördern (Tschannen-Moran et al., 1998). Selbstwirksamkeit gilt als wichtige Facette professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften (Baumert & Kunter, 2006). So zeigen Studien, dass eine höhere Selbstwirksamkeit von Lehrkräften mit geringerem Stresserleben, höherem beruflichen Wohlbefinden, höherem Engagement, höherer Unterrichtsqualität sowie höherer Innovationsbereitschaft einhergeht (Bach, 2022; Burić & Macuka, 2018; Gorozidis & Papaioannou, 2011; Künsting et al., 2016). Zudem kann die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften die Leistungen von Lernenden günstig beeinflussen (Kim & Seo, 2018). Im Rahmen der Kontroll-Wert-Theorie wird Selbstwirksamkeit als Facette der wahrgenommenen Kontrolle aufgefasst (Pekrun, 2006). Studien belegen einen positiven Zusammenhang der Selbstwirksamkeit mit positiven Emotionen und einen negativen Zusammenhang mit negativen Emotionen (Burić et al., 2020; Burić & Macuka, 2018; Frenzel et al., 2016; Zheng et al., 2023). Prinzipiell kann dieser Zusammenhang als reziprok angenommen werden. Burić et al. (2020) überprüften diese Annahme und konnten dabei lediglich nachweisen, dass die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte deren unterrichtsbezogenen Emotionen beeinflusst, nicht jedoch umgekehrt.

Als Quellen der Selbstwirksamkeit gelten Erfolgserfahrungen, stellvertretende Erfahrungen, verbale Persuasion sowie physiologische und affektive Zustände (Bandura, 1997). Die Wirkung dieser Quellen wird dabei durch kognitive Prozesse, wie die Analyse der konkreten Unterrichtsaufgabe und der zur Verfügung stehenden Ressourcen, vermittelt (Tschannen-Moran et al., 1998). Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften sind demnach sowohl situations- als auch kontextabhängig. Im Fokus dieser Studie steht die Qualität der kollegialen Kooperation an Schulen als Kontextmerkmal, das selbstwirksamkeitsförder-

liche Erfahrungen ermöglichen kann (Goddard & Kim, 2018; Ötken & Demirezen, 2023).

2.3 Bedeutung von Kooperation

Kooperation bezeichnet eine Zusammenarbeit, die durch »gemeinsame Ziele und Aufgaben«, »Vertrauen« und »Autonomie« gekennzeichnet ist (Gräsel et al., 2006, S. 207 f.). Im schulischen Kontext lassen sich drei Formen von Kooperation unterscheiden (Grosche et al., 2020): Der *Austausch* wird als elementarste Form der Zusammenarbeit von Lehrkräften betrachtet. Diese Form der Kooperation umfasst den Informations- und Materialtransfer über organisatorische Abläufe und Schüler*innen mit dem Ziel der Entlastung. Die *arbeitsteilige Kooperation* zielt auf Effizienzsteigerung, da Lehrkräfte auf gemeinsame Ziele hinarbeiten, jedoch weitgehend unabhängig voneinander interagieren. Die *ko-konstruktive Kooperation* stellt eine tiefgreifende, das Wissen der Lehrkräfte verknüpfende Form der Zusammenarbeit dar. Durch diese Form der Kooperation können neues, gemeinsames Wissen und Problemlösungen erarbeitet werden. Dies kann sowohl die individuelle Kompetenzentwicklung der Lehrkräfte als auch die Schulentwicklung fördern. Als eine wichtige Vorbedingung für ko-konstruktive Prozesse gilt Vertrauen zwischen den Beteiligten (Grosche et al., 2020). Vertrauen wird als soziale Einstellung verstanden, die sowohl kognitive als auch emotionale Aspekte, also Wissen über sowie Gefühle gegenüber einer Person oder einer Gruppe, umfasst (Schweer, 2022).

Der kollegialen Kooperation wird im Schulalltag eine große Relevanz zugeschrieben, da sie zur Entlastung von Lehrkräften, zu deren Innovationsbereitschaft sowie zur Schul- und Unterrichtsentwicklung beitragen kann (Trumpa et al., 2016). Außerdem kann sich kollegiale Kooperation günstig auf die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften auswirken (Goddard & Kim, 2018; Ötken & Demirezen, 2023). Letzteres kann auf unterschiedliche Weise erklärt werden. Lehrkräfte können durch kollegialen Austausch und gegenseitige Unterstützung positive stellvertretende Erfahrungen machen sowie verbalen Zuspruch erfahren, was sich selbstwirksamkeitsförderlich auswirkt (Pfitzner-Eden, 2016b). Darüber hinaus kann das gemeinsame Erarbeiten von Konzepten der Unterrichtsentwicklung die Überzeugung von Lehrkräften stärken, mit herausfordernden Unterrichtssituationen kompetent umgehen zu können. Dieser Zusammenhang wird auch über die Unterrichtspraxis der Lehrkräfte vermittelt. So zeigte sich in einer Studie von Goddard und Kim (2018) ein über die Anwendung differenzierter Unterrichtsmethoden vermittelter Zusammenhang zwischen kollegialer Kooperation und der Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte. Dies wird dadurch erklärt, dass Lehrkräfte durch kollegiale Kooperation tatsächlich neue Unterrichtspraktiken implementieren, was wiederum zu Erfolgserfahrungen führt. Kollegiale Kooperation kann sich also auf die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften auswir-

ken. Prinzipiell ist jedoch umgekehrt auch denkbar, dass selbstwirksamere Lehrkräfte eher kooperativ arbeiten. Keller-Schneider und Albisser (2013) fanden jedoch keinen signifikanten Einfluss der Selbstwirksamkeit auf die Häufigkeit der kollegialen Kooperation. Da die Qualität der kollegialen Kooperation im Zusammenhang mit der Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte steht und diese wiederum mit den Emotionen von Lehrkräften zusammenhängt, lässt sich auch ein indirekter, über die Selbstwirksamkeit vermittelter Zusammenhang zwischen der Qualität der kollegialen Kooperation und dem emotionalen Erleben von Lehrkräften vermuten. Insbesondere sich verändernde Bedingungen und neue Herausforderungen im Schulalltag können dazu führen, dass Lehrkräfte im Unterricht Angst erleben. Ein Beispiel hierfür stellt die zunehmend geforderte Einbindung digitaler Medien in den Unterricht dar (Porsch, 2023). Die ko-konstruktive Erarbeitung von didaktischen Konzepten, die kollegiale Unterstützung bei der konkreten Umsetzung sowie die gemeinsame Reflexion könnte die wahrgenommene Kontrolle beziehungsweise die Selbstwirksamkeit in herausfordernden Situationen erhöhen und sich somit emotional entlastend auswirken (Grosche et al., 2020). Darüber hinaus legen Studien zum Team-Teaching nahe, dass dieser Spezialfall der Kooperation Lehrkräfte in ihrer Emotionsregulation unterstützen kann, was sich wiederum günstig auf das emotionale Erleben auswirkt (Muehlbacher et al., 2022). Allerdings zeigen einzelne Studien, dass Kooperation von Lehrkräften auch als Belastung wahrgenommen werden kann (Schadt et al., 2022).

3. Fragestellung und Hypothesen

Die vorliegende Studie geht der Frage nach, wie die Qualität der kollegialen Kooperation, die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften sowie deren Freude und Angst im Unterricht zusammenhängen. Unsere Hypothesen lauten wie folgt:

H1: Die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften steht im positiven Zusammenhang mit der Freude sowie im negativen Zusammenhang mit der Angst von Lehrkräften.

H2: Die Qualität der kollegialen Kooperation steht in positivem Zusammenhang mit der Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte.

H3: Die Qualität der kollegialen Kooperation steht in positivem Zusammenhang mit der Freude sowie in negativem Zusammenhang mit der Angst der Lehrkräfte. Diese Zusammenhänge werden (teilweise) durch die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte vermittelt.

4. Methode

4.1 Durchführung und Stichprobe

Im Schuljahr 2021/22 wurden Online-Fragebogenerhebungen mit Lehrkräften an insgesamt 38 Schulen eines deutschen Bundeslandes durchgeführt. Es handelt sich um Schulen der Sekundarstufe I, die zum Zeitpunkt der Befragung eine Schulabbruchquote von über 10 % aufwiesen. Insgesamt nahmen $N = 266$ Lehrkräfte teil (76.7 % weiblich; 21.2 % männlich). Zum Erhebungszeitraum verfügten 12.8 % der Lehrkräfte über eine Berufserfahrung von weniger als fünf Jahren, 16.9 % hatten eine Berufserfahrung von fünf bis 15 Jahren und 70.3 % mehr als 15 Jahre. Die Datenerhebung fand im Rahmen eines aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) geförderten Forschungsprojekts zur Prävention von Schulentfremdung statt.

4.2 Messinstrumente

Die Lehrkräfte wurden mittels der *Teacher Emotions Scale* (TES; Frenzel et al., 2016) zu ihrer Freude sowie zu ihrer Angst im Unterricht befragt. Die TES liegt sowohl in einer Version, die sich auf das Unterrichten im Allgemeinen bezieht, als auch in einer Version, die sich auf das Unterrichten einer spezifischen Schüler*innengruppe bezieht, vor. In der vorliegenden Studie wurden die Emotionen der Lehrkräfte in Bezug auf das Unterrichten im Allgemeinen erfasst. Die berufsbezogene Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte wurde in Bezug auf die folgenden spezifischen berufsbezogenen Aufgaben erfasst: »Classroom Management« (Pfitzner-Eden, 2016a), »Student Engagement« (Pfitzner-Eden, 2016a), »Diagnostik von Lernvoraussetzungen« (Meschede & Hardy, 2020), »Differenzierung und Förderung« (Meschede & Hardy, 2020), »kognitionsorientiertes Feedback« (Pösse, eingereicht) sowie »selbstregulationsbezogenes Feedback« (Pösse, eingereicht). Die erfassten Dimensionen spiegeln die Basisdimensionen guten Unterrichts (effektive Klassenführung, konstruktive Lernunterstützung, kognitive Aktivierung; Klieme et al., 2001) sowie Aspekte des formativen Assessments (Diagnostizieren, Feedbackgeben, Differenzierung und Förderung; Pösse, eingereicht; Schütze et al., 2018), die ebenfalls als wichtige Dimensionen der Unterrichtsqualität gelten (Buholzer et al., 2023), wider.

Die Qualität der kollegialen Kooperation wurde durch die Indikatoren »Häufigkeit des internen Erfahrungsaustauschs« (Ditton & Merz, 2013) sowie »Vertrauen in Kolleg*innen« (nach Hoy & Tschannen-Moran, 2003; ins Deutsche übersetzt von Hufschmid, im Erscheinen) gemessen. Weitere Informationen zu den verwendeten Instrumenten können Tabelle 1 entnommen werden. Neben diesen Konstrukten wurden die Berufserfahrung (weniger als 5 Jahre; bis

15 Jahre; mehr als 15 Jahre) sowie das Geschlecht der teilnehmenden Lehrkräfte erfasst.

Tabelle 1: Anzahl der Items (N), Beispielitems und Skalenreliabilitäten (ω) der eingesetzten Messinstrumente

Skala	N	Beispielitem	ω^a
<i>Emotionen</i>			
Freude	4	Im Allgemeinen macht mir Unterrichten Freude.	.81
Angst	4	Beim Unterrichten bin ich angespannt und nervös.	.77
<i>Selbstwirksamkeit</i>			
Classroom Management	4	Ich bin in der Lage, störendes Verhalten im Unterricht zu kontrollieren.	.87
Student Engagement	4	Ich bin in der Lage, kritisches Denken bei Lernenden zu fördern.	.70
Diagnostik von Lernvoraussetzungen	8	Ich bin in der Lage, den Leistungsfortschritt von Lernenden mit unterschiedlichen Methoden festzustellen.	.88
Unterrichtliche Differenzierung und Förderung	8	Ich bin in der Lage, im Unterricht begründete Entscheidungen zu Differenzierungsmaßnahmen zu treffen.	.85
kognitionsorientiertes Feedback	6	Ich bin in der Lage, den Lernenden klar zu verdeutlichen, welche Fehler sie bei der Bewältigung einer Aufgabe gemacht haben.	.86
selbstregulationsbezogenes Feedback	6	Ich bin in der Lage, Lernenden zurückzumelden, wie sie ihre Arbeitsprozesse besser regulieren können.	.85
<i>Kooperation im Kollegium</i>			
Häufigkeit interner Erfahrungsaustausch	5	Fragen der Schulentwicklung werden im Kollegium intensiv diskutiert.	.84
Vertrauen in Kollegium	8	Meine Kolleg*innen und ich vertrauen uns gegenseitig.	.86

Anmerkungen. ^a Interne Konsistenz nach McDonald. Alle Items wurden auf einer fünfstufigen Likert-Skala gemessen.

4.3 Statistische Analysen

Zur Beantwortung der Fragestellungen wurden zunächst deskriptive Statistiken zu den erfassten Konstrukten berechnet. Weiterführend wurden zwei Strukturgleichungsmodelle berechnet. Die Emotionen Freude und Angst wurden dabei jeweils in separaten Modellen als manifeste, abhängige Variablen betrachtet. In den Modellen wurden direkte Zusammenhänge zwischen der Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte und den Emotionen, zwischen der wahrgenommenen Kooperationsqualität im Kollegium und den Emotionen sowie zwischen der Selbstwirk-

samkeit und der wahrgenommenen Kooperationsqualität spezifiziert. Darüber hinaus wurden indirekte, über die Selbstwirksamkeit vermittelte Zusammenhänge zwischen der Qualität der kollegialen Kooperation und den Emotionen geschätzt. Die wahrgenommene Qualität der Kooperation sowie die Selbstwirksamkeit wurden als latente Variablen durch die in Tabelle 1 aufgeführten Indikatoren bestimmt. Darüber hinaus wurden im Rahmen der Modelle Zusammenhänge der genannten Variablen mit der Berufserfahrung sowie dem Geschlecht der Lehrkräfte kontrolliert. Die Analysen erfolgten mit dem R-Paket lavaan 0.6-16 (Rosseel, 2012) unter Verwendung der robusten Maximum-Likelihood-Schätzmethode (MLR).

5. Ergebnisse

Die deskriptiven Statistiken können Tabelle 2 entnommen werden. In Bezug auf die bivariaten Korrelationen ist ersichtlich, dass alle betrachteten Facetten der Selbstwirksamkeit signifikant positiv mit der Freude und negativ mit der Angst der Lehrkräfte korrelieren. Die Freude korreliert dabei am stärksten mit der Selbstwirksamkeit in Bezug auf Classroom Management ($r = .45$), Student Engagement ($r = .44$) und kognitionsorientiertes Feedback ($r = .42$). Für die Angst besteht der stärkste korrelative Zusammenhang mit der Selbstwirksamkeit bezüglich Classroom Management ($r = -.50$). Die Indikatoren der Kooperationsqualität korrelieren moderat, aber dennoch signifikant, positiv mit der Freude und negativ mit der Angst der Lehrkräfte. Ebenso zeigen sich moderat positive Korrelationen zwischen den Indikatoren der Kooperationsqualität und der Selbstwirksamkeit. Das Vertrauen in die Kolleg*innen korreliert dabei vor allem mit der Selbstwirksamkeit in Bezug auf Student Engagement ($r = .26$) sowie kognitionsorientiertes ($r = .30$) und selbstregulationsbezogenes ($r = .27$) Feedback und nur schwach (dennoch signifikant) mit der Selbstwirksamkeit bezüglich Classroom Management ($r = .14$), Diagnostik ($r = .16$) und Differenzierung ($r = .16$). Die Korrelationen zwischen der Häufigkeit des internen Austauschs und den Dimensionen der Selbstwirksamkeit liegen zwischen $r = .23$ (Classroom Management) und $r = .29$ (kognitionsorientiertes und selbstregulationsbezogenes Feedback).

Das berechnete Strukturgleichungsmodell zur Vorhersage der unterrichtsbezogenen Freude von Lehrkräften (Abbildung 1) weist eine akzeptable Anpassungsgüte auf ($\chi^2 = 89.019$, $df = 33$, $p < .001$, CFI = .955, SRMR = .045, RMSEA = .081; Hu & Bentler, 1998; Kenny et al., 2015). Die Ergebnisse zeigen, dass die Freude in signifikant positivem Zusammenhang mit der Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte ($B = .273$, $\beta = .549$, $p < .001$) sowie der wahrgenommenen Qualität der kollegialen Kooperation ($B = .110$, $\beta = .205$, $p = .011$) steht. Ebenso hängt die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte signifikant positiv mit der Qualität der Koope-

Tabelle 2: Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD) und Interkorrelationen der betrachteten Variablen

	M (SD)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
<i>Emotionen</i>										
(1) Freude	4.01 (.67)	–								
(2) Angst	1.91 (.67)	–.46***								
<i>Selbstwirksamkeit</i>										
(3) Classroom Management	3.87 (.66)	.45***	–.50***							
(4) Student Engagement	3.67 (.50)	.44***	–.32***	.56***						
(5) Diagnostik von Lernvoraussetzung	3.47 (.56)	.30***	–.19***	.33***	.48***					
(6) Differenzierung und Förderung	3.68 (.56)	.35***	–.22***	.43***	.58***	.81***				
(7) kognitionsorientiertes Feedback	4.22 (.48)	.42***	–.32***	.49***	.55***	.58***	.67***			
(8) selbstregulationsbezog. Feedback	3.87 (.56)	.30***	–.23***	.44***	.63***	.68***	.68***	.76***		
<i>Kooperation im Kollegium</i>										
(9) Häufigkeit interner Erfahrungsaustausch	3.49 (.76)	.26***	–.20**	.23***	.24***	.26***	.28***	.29***	.29***	
(10) Vertrauen in Kollegium	3.79 (.44)	.30***	–.23***	.14*	.26***	.16**	.16*	.30***	.27***	.55***

Anmerkungen. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

ration zusammen ($B = .387$, $\beta = .357$, $p = .002$). Darüber hinaus erwies sich der indirekte, über die Selbstwirksamkeit vermittelte Zusammenhang zwischen der Kooperationsqualität und der Freude der Lehrkräfte als signifikant ($B = .105$, $\beta = .196$, $p = .001$). Bezüglich der kontrollierten individuellen Merkmale der Lehrkräfte zeigt sich, dass weibliche Lehrkräfte von einer höheren Freude berichten als ihre männlichen Kollegen ($B = .222$, $\beta = .159$, $p = .002$). Lehrkräfte mit einer Berufserfahrung von mehr als fünfzehn Jahren berichten von einer signifikant geringeren Freude als Lehrkräfte mit einer Berufserfahrung von fünf bis fünfzehn Jahren ($B = -.313$, $\beta = -.249$, $p < .001$). Lehrkräfte mit einer Berufserfahrung von weniger als fünf Jahren unterscheiden sich hinsichtlich der erlebten Freude hingegen nicht signifikant von den Lehrkräften mit einer fünf- bis fünfzehnjährigen Berufserfahrung ($B = -.112$, $\beta = -.066$, $p = .358$).

Das Modell zur Vorhersage der unterrichtsbezogenen Angst von Lehrkräften (Abbildung 2) weist ebenfalls eine akzeptable Anpassungsgüte auf ($\chi^2 = 104.754$,

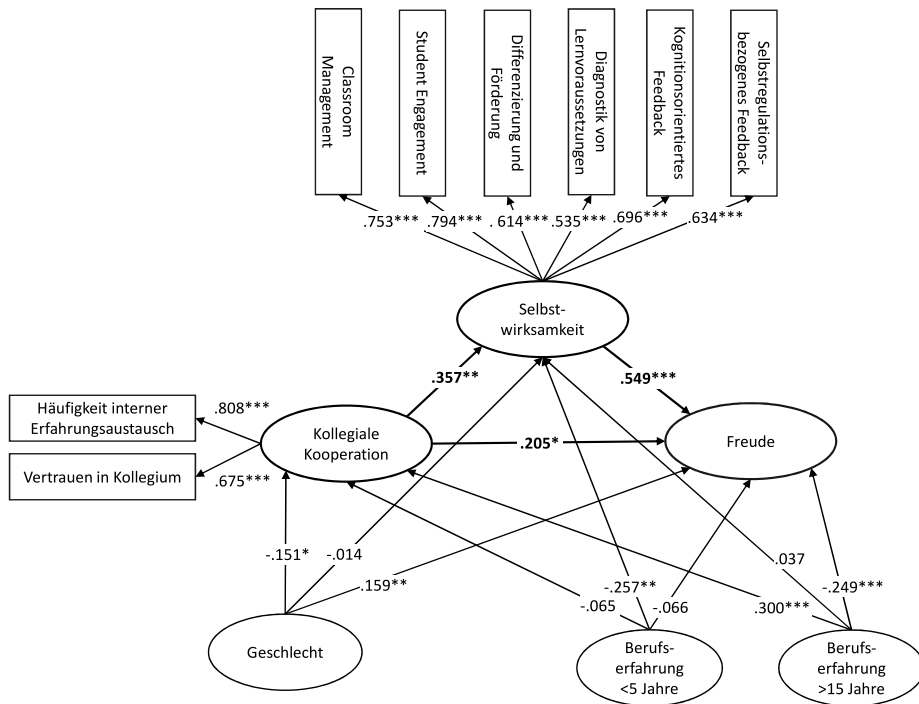


Abbildung 1: Strukturgleichungsmodell mit standardisierten Parametern zur Erklärung der Zusammenhänge von kollegialer Kooperation und Selbstwirksamkeit mit der erlebten Freude unter Berücksichtigung des Geschlechts (männlich als Referenzgruppe) und der Berufserfahrung (Berufserfahrung von 5 bis 15 Jahren als Referenz)

Anmerkungen. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; zwischen den Dimensionen der Selbstwirksamkeit wurden teilweise Residualkorrelationen zugelassen, diese sind jedoch nicht eingezeichnet.

$df = 33$, $p < .001$, CFI = .941, SRMR = .053, RMSEA = .091). Bezüglich der unterrichtsbezogenen Angst zeigt sich hier, dass diese signifikant negativ mit der Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte zusammenhängt ($B = -.293$, $\beta = -.496$, $p < .001$). Die wahrgenommene Kooperationsqualität steht in signifikant positivem Zusammenhang mit der Selbstwirksamkeit ($B = .318$, $\beta = .299$, $p = .027$). Zwischen der Kooperationsqualität und der Angst der Lehrkräfte konnte hingegen kein signifikanter Zusammenhang gefunden werden ($B = -.050$, $\beta = -.079$, $p = .435$). Allerdings erwies sich der indirekte, über die Selbstwirksamkeit vermittelte Zusammenhang zwischen der Kooperationsqualität und der Angst der Lehrkräfte als signifikant negativ ($B = -.093$, $\beta = -.148$, $p = .018$). Darüber hinaus zeigte sich, dass die Angst nicht signifikant mit dem Geschlecht ($B = -.128$, $\beta = -.078$, $p = .148$) und der Berufserfahrung (weniger als fünf Jahre: $B = .217$, $\beta = .109$, $p = .188$; mehr als fünfzehn Jahre: $B = .168$, $\beta = .114$, $p = .072$; jeweils im Vergleich zur Referenzgruppe mit fünf bis fünfzehnjähriger Berufserfahrung) zusammenhängt.

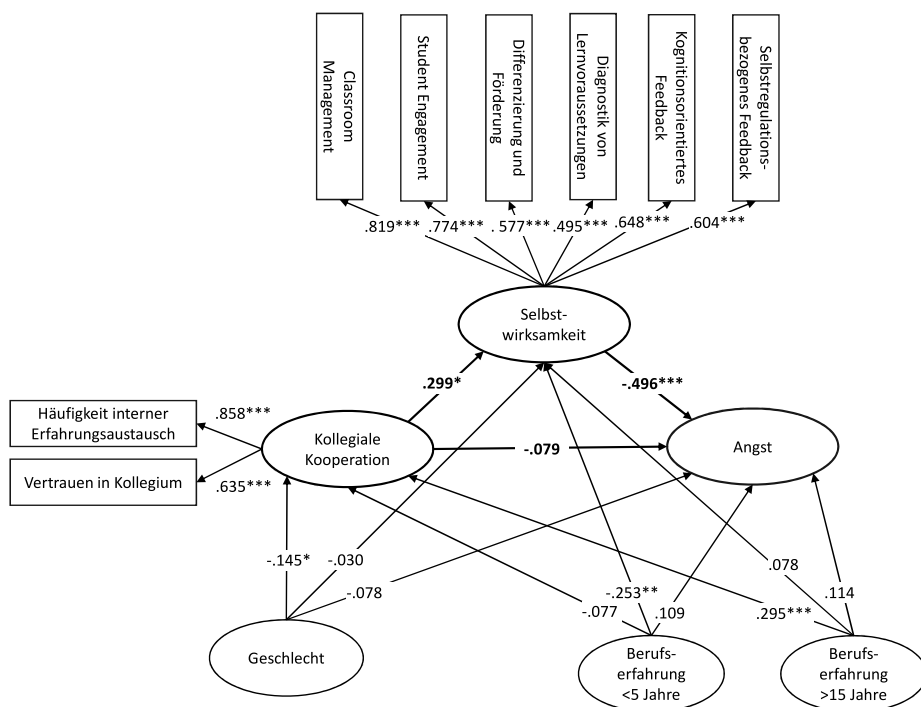


Abbildung 2: Strukturgleichungsmodell mit standardisierten Parametern zur Erklärung der Zusammenhänge von kollegialer Kooperation und Selbstwirksamkeit mit der erlebten Angst unter Berücksichtigung des Geschlechts (männlich als Referenzgruppe) und der Berufserfahrung (Berufserfahrung von 5 bis 15 Jahren als Referenz)

Anmerkungen. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; zwischen den Dimensionen der Selbstwirksamkeit wurden teilweise Residualkorrelationen zugelassen, diese sind jedoch nicht eingezeichnet.

In beiden Modellen hängt das Geschlecht signifikant mit der wahrgenommenen Qualität der Kooperation zusammen. Weibliche Lehrkräfte berichten von einer leicht geringeren Kooperationsqualität als männliche Lehrkräfte ($B = -.394/-.379$, $\beta = -.151/-.145$, $p = .031/.037$). Zwischen dem Geschlecht und der Selbstwirksamkeit ($B = -.039/-.084$, $\beta = -.014/-.030$, $p = .841/.677$) der Lehrkräfte zeigt sich hingegen kein signifikanter Zusammenhang. Hinsichtlich der Berufserfahrung ergaben die Analysen, dass Lehrkräfte mit einer über fünfzehnjährigen Berufserfahrung eine höhere Kooperationsqualität erleben als Lehrkräfte mit einer fünf- bis fünfzehnjährigen Berufserfahrung ($B = .703/.693$, $\beta = .300/.295$, $p < .001/.001$). Lehrkräfte mit einer Berufserfahrung von weniger als fünf Jahren unterschieden sich hinsichtlich der Wahrnehmung der Kooperationsqualität nicht signifikant von der Gruppe mit fünf- bis fünfzehnjähriger Berufserfahrung ($B = -.206/-.245$, $\beta = -.065/-.077$, $p = .523/.438$). Außerdem steht die Berufserfahrung im Zusammenhang mit der Selbstwirksamkeit: Lehrkräfte mit weniger als fünf Jahren Berufserfahrung sind signifikant weniger selbstwirk-

sam als Lehrkräfte mit einer fünf- bis fünfzehnjährigen Berufserfahrung ($B = -.884/-.856$, $\beta = -.257/-.253$, $p = .001/.001$). Lehrkräfte mit einer über fünfzehnjährigen Berufserfahrung unterscheiden sich von Lehrkräften mit einer fünf- bis fünfzehnjährigen Berufserfahrung nicht signifikant hinsichtlich ihrer Selbstwirksamkeit ($B = .095/.195$, $\beta = .037/.078$, $p = .631/.355$).

6. Diskussion

6.1 Diskussion der Ergebnisse

Ziel der vorliegenden Studie war es, den Zusammenhang zwischen der Qualität der kollegialen Kooperation, der Selbstwirksamkeit von Lehrkräften und ihrem Erleben von Freude und Angst im Unterricht zu untersuchen. Hierzu wurden Strukturgleichungsmodelle berechnet. Die Ergebnisse zeigten hypothesenkonform, dass eine höhere Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte im positiven Zusammenhang mit der erlebten Freude sowie im negativen Zusammenhang mit der erlebten Angst steht (Hypothese 1). Dieser Befund steht im Einklang mit Ergebnissen bisheriger Studien (Burić et al., 2020; Burić & Macuka, 2018; Frenzel et al., 2016; Zheng et al., 2023). Die Betrachtung der bivariaten Korrelationen legt nahe, dass insbesondere die Selbstwirksamkeit in Bezug auf Classroom Management mit weniger Angst und mehr Freude zusammenhängt. Es zeigt sich in anderen Studien, dass ein gutes Classroom Management Fehlverhalten und Störungen von Schüler*innen unterbinden und damit angstausslösende Stressfaktoren für Lehrkräfte reduzieren kann (Klusmann & Waschke, 2018). Die Freude korreliert zudem vergleichsweise hoch mit der Selbstwirksamkeit bezüglich Student Engagement und Feedback. Dies könnte dadurch erklärt werden, dass es diesbezüglich selbstwirksameren Lehrkräften eher gelingt, einen aktivierenden und motivierenden Unterricht zu gestalten, der sich günstig auf die Emotionen von Schüler*innen und in der Folge wiederum auf die Emotionen der Lehrkräfte auswirkt (Hascher & Hagenauer, 2022; Keller & Lazarides, 2021). In weiterführenden Studien sollte genauer betrachtet werden, welche Aspekte des Unterrichts besonders relevant für das Erleben von Freude und Angst durch die Lehrkräfte sind. Zudem sollte die Kausalität zwischen den Selbstwirksamkeitsdimensionen und den Emotionen der Lehrkräfte sowie mögliche mediierende Prozesse (z. B. Unterrichtsqualität und Schüler*innenemotionen) genauer untersucht werden.

Die Ergebnisse zeigten außerdem erwartungskonform einen positiven Zusammenhang zwischen der wahrgenommenen Kooperationsqualität und der Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte (Hypothese 2). Die Betrachtung der bivariaten Korrelationen zeigt ergänzend, dass die Häufigkeit des internen Austauschs als Dimension der Kooperationsqualität mit allen Dimensionen der Selbstwirk-

samkeit moderat korreliert. Dies steht im Einklang mit Befunden von Ötken und Demirezen (2023) und legt nahe, dass Lehrkräfte durch den kollegialen Austausch Informationen (z. B. über Schüler*innen) sowie Materialien für die Unterrichtsgestaltung erhalten können (Gräsel et al., 2006), die als Ressourcen für die Bewältigung unterrichtsbezogener Herausforderungen wahrgenommen werden, was sich wiederum selbstwirksamkeitsförderlich auswirkt (Tschannen-Moran et al., 1998). Das Vertrauen in das Kollegium korreliert vor allem mit der Selbstwirksamkeit bezüglich Student Engagement und Feedback. Dies könnte dadurch erklärt werden, dass Vertrauen hier mit kollegialer Ko-Konstruktion einhergeht, was insgesamt zur Erweiterung professioneller Kompetenzen von Lehrkräften beitragen kann (Grosche et al., 2020). Diese Annahme gilt es jedoch in weiterführenden Studien zu prüfen.

Hinsichtlich Hypothese 3 konnte gezeigt werden, dass die Qualität der kollegialen Kooperation außerdem in einem positiven Zusammenhang mit der Freude der Lehrkräfte steht, wobei dieser Zusammenhang teilweise über die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte vermittelt wird. Zwischen der Qualität der kollegialen Kooperation und der Angst der Lehrkräfte im Unterricht ergab sich ein indirekter (über die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte vermittelt), signifikant negativer Zusammenhang. Darüber hinaus zeigte sich kein direkter Zusammenhang zwischen der Kooperationsqualität und der von den Lehrkräften erlebten Angst. Dies könnte dadurch erklärt werden, dass Lehrkräfte im Unterricht vor allem dann Angst erleben, wenn sie sich einzelnen Klassen oder spezifischen unterrichtlichen Situationen und den damit zusammenhängenden fachbezogenen oder sozialen Herausforderungen nicht gewachsen sehen (Porsch, 2023). Während des Unterrichts können Lehrkräfte in der Regel allerdings nicht unmittelbar auf kollegiale Unterstützung zurückgreifen beziehungsweise von dieser profitieren. Kollegiale Kooperation bietet jedoch ein vertrauensvolles, unterstützendes und damit emotional entlastendes Umfeld (Grosche et al., 2020; Hufschmid, im Erscheinen), was mit einem höheren Selbstwirksamkeitserleben der Lehrkräfte und dadurch auch mit weniger Angst einhergehen kann.

Die Ergebnisse legen insgesamt nahe, dass die kollegiale Kooperation zwischen Lehrkräften bedeutsam für die Selbstwirksamkeit sowie positive Emotionen von Lehrkräften ist. Während unter dem Stichwort »Paradoxon der Lehrkräftekooperation« (Schadt et al., 2022) diskutiert wird, ob Kooperation von Lehrkräften auch als belastend erlebt werden kann, reiht sich die vorliegende Studie in Arbeiten ein, die Kooperation als Ressource für die Bewältigung des Unterrichtsalltags, und damit für die Aufrechterhaltung des Wohlbefindens betrachten (Trumpa et al., 2016).

6.2 Limitationen

Die vorliegenden Querschnittsanalysen lassen keinen Rückschluss auf kausale Wirkbeziehungen zu. In weiterführenden Längsschnittstudien sollten daher kausale Beziehungen betrachtet werden, da sowohl die Beziehung zwischen Emotionen und Selbstwirksamkeit als auch zwischen Emotionen und Umweltfaktoren reziprok gedacht werden kann (Burić et al., 2020; Pekrun, 2006). Die Qualität der kollegialen Kooperation wurde lediglich durch die Indikatoren »Häufigkeit des internen Erfahrungsaustauschs« sowie »Vertrauen in Kolleg*innen« operationalisiert. Die Qualität der Kooperation wird jedoch auch durch weitere Faktoren wie beispielsweise das Setzen gemeinsamer Ziele oder die wahrgenommene Autonomie bestimmt, die in zukünftigen Studien ebenfalls Berücksichtigung finden sollten. Insbesondere sollte dabei künftig zwischen den verschiedenen Arten der Kooperation (Grosche et al., 2020) differenziert werden, um präziser bestimmen zu können, welche Formen der Kooperation sich besonders günstig auswirken.

7. Implikationen

Zunächst unterstreichen die Ergebnisse die Bedeutung der Selbstwirksamkeit für das Erleben positiver Emotionen und die Abwesenheit negativer Emotionen von Lehrkräften im Unterricht. Die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften sollte daher systematisch in allen Phasen der Lehrkräftebildung gefördert werden. Dies kann in der ersten Phase der Lehrkräftebildung durch die Ermöglichung von Praxiserfahrung (Pfitzner-Eden, 2016b) und in der zweiten sowie dritten Phase durch unterrichtsbezogene Coachings (Hoogendijk et al., 2018) oder Fortbildungen (Wudy, 2011) erfolgen. Videobasierte Fortbildungen ermöglichen es dabei insbesondere auch, die Emotionen von Lehrkräften gezielt in den Blick zu nehmen (Kleinknecht, 2022). Darüber hinaus bieten innovative, digitale Lernangebote, wie virtuelle Simulationen, die Möglichkeit, Erfahrungen zu sammeln, die die Selbstwirksamkeit stärken (Samuelsson et al., 2021). Die vorliegende Studie zeigt außerdem, dass die Qualität der kollegialen Kooperation sowohl für die Selbstwirksamkeit als auch für das emotionale Erleben im Unterricht von Bedeutung ist. Die Förderung kollegialer Kooperation sollte daher als wichtiges Ziel im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen betrachtet werden. Als bedeutend werden dabei die Etablierung eines vertrauensvollen Klimas, feste Kooperationsstrukturen (z. B. im Rahmen von Jahrgangsstufenteams) sowie die Integration von Kooperationszeit als festen Bestandteil in die Arbeitszeit betrachtet. Schulleitungen kommt bei der Etablierung schulischer Kooperationsstrukturen eine besondere Rolle zu und sie sollten für diese Aufgabe auch adäquat qualifiziert werden (Richter & Pant, 2016).

Literatur

- Bach, A. (2022). *Selbstwirksamkeit im Lehrberuf. Entstehung und Veränderung sowie Effekte auf Gesundheit und Unterricht*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830995166>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0164-3>
- Buholzer, A., Baer, M., Ruelmann, M., & Zulliger, S. (2023). Formatives Assessment – eine vernachlässigte Dimension von Unterrichtsqualität? *Bildung und Erziehung*, 76(1), 43–60. <https://doi.org/10.13109/buer.2023.76.1.43>
- Burić, I., & Macuka, I. (2018). Self-efficacy, emotions and work engagement among teachers: A two wave cross-lagged analysis. *Journal of Happiness Studies*, 19(7), 1917–1933. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9903-9>
- Burić, I., Slišković, A. & Sorić, I. (2020). Teachers' emotions and self-efficacy: A test of reciprocal relations. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01650>
- Ditton, H., & Merz, D. (2013). *QuaSSU – QualitätsSicherung in Schule und Unterricht—Erhebungszeitpunkt 1 (Skalenkollektion)* (1.0). Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF. Abrufbar unter: <https://www.fdz-bildung.de/erhebung.php?id=30> (Abgerufen am 31.12.24).
- Frenzel, A. C., Götz, T., & Pekrun, R. (2008). Ursachen und Wirkungen von Lehreremotionen: Ein Modell zur reziproken Beeinflussung von Lehrkräften und Klassenmerkmalen. In M. Gläser-Zikuda & J. Seifried (Hrsg.), *Lehrerexpertise: Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns* (S. 187–209). Waxmann.
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., Götz, T., Daniels, L. M., Durksen, T. L., Becker-Kurz, B., & Klassen, R. M. (2016). Measuring teachers' enjoyment, anger, and anxiety: The teacher emotions scales (TES). *Contemporary Educational Psychology*, 46, 148–163. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.05.003>
- Frenzel, A. C., & Stephens, E. J. (2011). Emotionen. In T. Götz (Hrsg.), *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen* (2., aktualisierte Aufl., S. 16–78). Schöningh. <https://doi.org/10.36198/9783838534817>
- Goddard, Y., & Kim, M. (2018). Examining connections between teacher perceptions of collaboration, differentiated instruction, and teacher efficacy. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 120(1), 1–24. <https://doi.org/10.1177/016146811812000102>
- Goroizidis, G., & Papaioannou, A. (2011). Teachers' self-efficacy, achievement goals, attitudes and intentions to implement the new Greek physical education curriculum. *European Physical Education Review*, 17(2), 231–253. <https://doi.org/10.1177/1356336X11413654>
- Gräsel, C., Fußangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen—Eine Aufgabe für Sisyphe? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219. <https://doi.org/10.25656/01:4453>
- Grosche, M., Fussangel, K., & Gräsel, C. (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften. Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruktionstheorie

- sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(4), 461–479. <https://doi.org/10.3262/ZP2004461>
- Hascher, T., & Hagenauer, G. (2022). Emotionen in Schule und Unterricht aus der Sicht empirischer Lehr-Lernforschung. In M. Gläser-Zikuda, F. Hofmann & V. Frederking (Hrsg.), *Emotionen im Unterricht: Psychologische, pädagogische und fachdidaktische Perspektiven* (S. 31–44). Kohlhammer.
- Hoogendijk, C., Tick, N. T., Hofman, W. H. A., Holland, J. G., Severiens, S. E., Vuijk, P., & van Veen, A. F. D. (2018). Direct and indirect effects of Key2Teach on teachers' sense of self-efficacy and emotional exhaustion, a randomized controlled trial. *Teaching and Teacher Education*, 76, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.014>
- Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (2003). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools: The omnibus T-scale. In C. G. Miskel & W. K. Hoy (Hrsg.), *Studies in Leading and Organizing Schools* (S. 181–208). Information Age Pub. <https://doi.org/10.1037/t65808-000>
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods*, 3(4), 424–453. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.3.4.424>
- Hufschmid, F. (im Erscheinen). *Zur Bedeutung von Vertrauen für Schulentwicklung*. Zugleich angenommene Dissertation an der Phil. Fakultät der Universität Erlangen-Nürnberg.
- Kalchgruber, S., Hofer, M., Hagenauer, G., & Hascher, T. (2021). Offener, schülerorientierter und individualisierter? Positive Lehreremotionen und Unterrichtsgestaltung. In C. Rubach & R. Lazarides (Hrsg.), *Emotionen in Schule und Unterricht: Bedingungen und Auswirkungen von Emotionen bei Lehrkräften und Lernenden* (S. 88–107). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742427>
- Keller, M. & Lazarides, R. (2021). Effekte von Lehreremotionen auf Unterrichtsgestaltung und Schüleremotionen. Eine Tagebuchstudie im Fach Mathematik. In C. Rubach & R. Lazarides (Hrsg.), *Emotionen in Schule und Unterricht: Bedingungen und Auswirkungen von Emotionen bei Lehrkräften und Lernenden* (S. 108–127). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742427>
- Keller-Schneider, M., & Albisser, S. (2013). Kooperation von Lehrpersonen und die Bedeutung von individuellen und kollektiven Ressourcen. In M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität* (S. 33–56). Klinkhardt.
- Kim, K. R., & Seo, E. H. (2018). The relationship between teacher efficacy and students' academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 46(4), 529–540. <https://doi.org/10.2224/sbp.6554>
- Kenny, D. A., Kaniskan, B., & McCoach, D. B. (2015). The performance of RMSEA in models with small degrees of freedom. *Sociological Methods & Research*, 44(3), 486–507. <https://doi.org/10.1177/0049124114543236>
- Kleinknecht, M. (2022). Emotionen von Lehrkräften in unterrichtsvideobasierten Fortbildungen. In M. Gläser-Zikuda, F. Hofmann & V. Frederking (Hrsg.), *Emotionen im Unterricht: Psychologische, pädagogische und fachdidaktische Perspektiven* (S. 231–243). Kohlhammer.

- Klieme, E., Schümer, G., & Knoll, S. (2001). Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: »Aufgabenkultur« und Unterrichtsgestaltung im internationalen Vergleich. In E. Klieme & J. Baumert (Hrsg.), *TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht* (S. 43–57). BMBF.
- Klusmann, U., & Waschke, N. (2018). *Gesundheit und Wohlbefinden im Lehrerberuf*. Hogrefe. <https://doi.org/10.1026/02863-000>
- Künsting, J., Neuber, V., & Lipowsky, F. (2016). Teacher self-efficacy as a long-term predictor of instructional quality in the classroom. *European Journal of Psychology of Education*, 31(3), 299–322. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0272-7>
- Meschede, N., & Hardy, I. (2020). Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden zum adaptiven Unterrichten in heterogenen Lerngruppen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(3), 123–145. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00949-7>
- Muehlbacher, F., Hagenauer, G., & Keller, M. M. (2022). Teachers' emotion regulation in the team-taught Classroom: insights into teachers' perspectives on how to regulate and communicate emotions with regard to the team teaching partner. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.787224>
- Ötken, Ş., & Demirezen, S. (2023). Examining the relationship between teacher collaboration and self-efficacy: TALIS 2018 Turkey Sample. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 8(23), 2669–2679. <https://doi.org/10.35826/ijoecc.779>
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pfützner-Eden, F. (2016a). STSE – Scale for teacher self-efficacy—Deutsche adaptierte Fassung. In Leibniz-Institut für Psychologie (ZPID) (Hrsg.), *Open Test Archive*. ZPID. <https://doi.org/10.23668/psycharchives.6585>
- Pfützner-Eden, F. (2016b). Why do I feel more confident? Bandura's sources predict preservice teachers' latent changes in teacher self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 7, 1–16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01486>
- Pösse, L. (eingereicht). *Selbstwirksamkeit in Bezug auf formatives Assessment von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften*. Empirische Studien. [Unveröffentlichte Dissertation] Universität Erlangen-Nürnberg.
- Porsch, R. (2023). Angst im Lehrer*innenberuf. *Erziehung & Unterricht*, 173(1–2), 116–123.
- Richter, D., & Pant, H. A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland: Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. Bertelsmann Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Stiftung Mercator & Deutsche Telekom Stiftung.
- Robert Bosch Stiftung. (2024). *Deutsches Schulbarometer: Befragung Lehrkräfte. Ergebnisse zur aktuellen Lage an allgemein- und berufsbildenden Schulen*. Robert Bosch Stiftung. https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2024-04/Schulbarometer_Lehrkraefte_2024_FORSCHUNGSBERICHT.pdf (Zugriff am 19.9.24).
- Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, 48, 1–36. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>

- Samuelsson, M., Samuelsson, J., & Thorsten, A. (2021). Simulation training is as effective as teaching pupils: Development of efficacy beliefs among pre-service teachers. *Journal of Technology and Teacher Education*, 29(2), 225–251.
- Schadt, C., Warwas, J., Kärner, T., & Huhn, S. (2022). Das Paradoxon der Lehrkräftekooperation: Konzeptualisierung und Einordnung bisheriger empirischer Befunde auf Basis eines integrativen Literaturreviews. In K. Kögler, U. Weyland & H.-H. Kremer (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung*. (S. 165–181). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv34h090b.13>
- Schütze, B., Souvignier, E., & Hasselhorn, M. (2018). Stichwort – Formatives Assessment. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(4), 697–715. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0838-7>
- Schweer, M. K. W. (Hrsg.). (2022). *Facetten des Vertrauens und Misstrauens: Herausforderungen für das soziale Miteinander*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29047-4>
- Trumpa, S., Franz, E.-K., & Greiten, S. (2016). Forschungsbefunde zur Kooperation von Lehrkräften. Ein narratives Review. *Die deutsche Schule*, 108(1), 80–92. <https://doi.org/10.25656/01:25947>
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Wudy, D.-T. (2011). Die Entwicklung von Selbstwirksamkeit und Belastungserleben bei Lehrkräften. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 58(4), 54–267. <https://doi.org/10.2378/peu2011.art16d>
- Zheng, S., Liu, H., & Yao, M. (2023). Linking young teachers' self-efficacy and responsibility with their well-being: The mediating role of teaching emotions. *Current Psychology*, 42(26), 22551–22563. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03342-1>

Autorinneninformationen

Lisa Pösse, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkten Schulpädagogik und empirische Bildungsforschung der Justus-Liebig-Universität Gießen. Forschungsschwerpunkte: Unterrichtsqualität, Lehrkräfteprofessionalisierung, Emotionen und Motivation in Lehr-Lernkontexten.

Berit Breins, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt empirische Unterrichtsforschung am Institut für Erziehungswissenschaft der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Forschungsschwerpunkte: Kollegiale Kooperation, Emotionen sowie Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften.

Dr. Mareike Nowak, wissenschaftliche Assistentin am Lehrstuhl für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt empirische Unterrichtsforschung am Institut für Erziehungswissenschaft der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Forschungsschwerpunkte: Resilienz, Lehrkräfteprofessionalisierung, Emotionen, Motivation und Wohlbefinden in der Schule, Qualität von Lehr-Lernprozessen, Schulentwicklung.

Prof. Dr. Michaela Gläser-Zikuda, Lehrstuhlinhaberin für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt empirische Unterrichtsforschung am Institut für Erziehungswissenschaft der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Forschungsschwerpunkte: Emotionen, Motivation und Wohlbefinden in Lehr-Lernkontexten, selbstreguliertes Lernen und formative Assessment, Schul- und Unterrichtsqualität, Lehrkräfteprofessionalisierung, Mixed Method Research.

Ein Random Intercept Cross-Lagged-Panel Modell zu Emotionsregulationsstrategien, wahrgenommenem Stress und Zufriedenheit im Studium von Lehramtsstudierenden

Diana Raufelder, Konstanze Schoeps & Frances Hoferichter

Abstract

Emotionsregulationsstrategien (ERS) im Lehrberuf sind von großer Bedeutung, da diese den Umgang mit Stressoren im Schulalltag und somit die Berufszufriedenheit beeinflussen. Daher ist es notwendig, dass Lehramtsstudierende bereits während ihrer Ausbildung erfolgreiche ERS entwickeln, die das Stressmanagement sowie die Studienzufriedenheit stärken. Bisherige Forschung zu ERS von Lehramtsstudierenden hat jedoch weder zwischen intraindividuellen noch interindividuellen Unterschieden in der Entwicklung von ERS im Hinblick auf Stress und Studienzufriedenheit differenziert oder eine zeitliche Abfolge des Zusammenspiels dieser Variablen untersucht. Dieses Forschungsdesiderat aufgreifend, verwendet die Studie Fragebogendaten von 620 Lehramtsstudierenden (Alter zu t_1 = 20.12 Jahre, SD = 3.26, 70.1 % weiblich, 28.9 %), die in drei Erhebungswellen während des ersten Studienjahres an einer deutschen Universität gesammelt wurden. Mithilfe eines Random Intercept Cross-Lagged Panel Modells (RI-CLPM) zielte diese Studie darauf ab, mögliche Trait- und State-Komponenten in der Emotionsregulation, der wahrgenommenen Stressbelastung und der Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden zu identifizieren. Die Ergebnisse zeigen wesentliche Unterschiede innerhalb und zwischen Individuen und implizieren, dass maladaptive Strategien der Emotionsregulation (d. h. Suppression) eher die Studienzufriedenheit negativ vorhersagt (und nicht umgekehrt). Adaptive Strategien, wie beispielsweise Reappraisal, stehen in Verbindung mit weniger Stressempfinden und höherer Studienzufriedenheit. Die Ergebnisse unterstreichen die Bedeutung von Programmen zur Förderung adaptiver Strategien der Emotionsregulation in der Lehramtsausbildung, um das Stressmanagement und die Studienzufriedenheit angehender Lehrkräfte bereits während des ersten Studienjahres nachhaltig zu stärken.

1. Theoretischer Hintergrund

Der Lehrberuf ist geprägt von hohen emotionalen und stressbedingten Anforderungen, die nicht nur die Gesundheit der Lehrkräfte belasten, sondern auch zu einer alarmierenden Berufsausstiegsquote führen – bis zu 50 % der neu qualifizierten Lehrkräfte verlassen den Beruf.

zierten Lehrkräfte verlassen den Beruf innerhalb der ersten fünf Jahre (Räsänen et al., 2020). Zu den Hauptursachen zählen Herausforderungen wie das Unterrichtsmanagement, schwieriges Schüler:innenverhalten, leistungsorientierte Bildungssysteme sowie der Druck, Schüler*innen emotional zu unterstützen (Hopman et al., 2018). Diese Stressoren begünstigen emotionale Erschöpfung, Burn-out und psychische Probleme (Skaalvik & Skaalvik, 2017).

Daher sind Emotionsregulationsstrategien (ERS) für Lehrkräfte von entscheidender Bedeutung, da sie helfen, den schulischen Stress besser zu bewältigen und die Lebens- sowie Arbeitszufriedenheit zu fördern (Gooden et al., 2023). Während erfahrene Lehrkräfte im Laufe ihrer beruflichen Entwicklung ERS bereits besser in ihren Arbeitsalltag integriert haben (Brackett et al., 2010), stehen junge Berufseinsteiger*innen noch vor der Herausforderung, sich an die Anforderungen des Lehrberufs anzupassen (Holzberger et al., 2021). Dabei fehlen ihnen oft nicht nur die praktische Erfahrung, sondern auch das Vertrauen in ihre emotionalen, kognitiven und pädagogischen Fähigkeiten (Corcoran & Tormey, 2012). Dies führt häufig zu einer erhöhten emotionalen Belastung (Hong, 2012), insbesondere in Arbeitsumfeldern mit schlechten Rahmenbedingungen wie einem problematischen Schulklima oder ineffizientem Management (Barbieri et al., 2019). Um diesen Herausforderungen besser begegnen zu können, ist es essenziell, dass Lehramtsstudierende bereits während ihrer Ausbildungsphase effektive Strategien zu ERS erlernen und anwenden.

Nach dem transaktionalen Stressmodell von Lazarus (Lazarus & Folkman, 1987) ist der interne Prozess der Entstehung und Regulierung von Emotionen (emotionales Coping) entscheidend für den Umgang der Lehrkräfte mit herausfordernden Situationen. Dieser Prozess hängt eng mit der kognitiven Bewertung (Appraisal) einer Situation durch die angehenden Lehrkräfte zusammen. Studien belegen, dass Lehrkräfte mit ausgeprägten ERS effektiver auf Stressoren im Bildungsumfeld reagieren können. Die Fähigkeit, Emotionen wahrzunehmen, zu verstehen und gezielt zu regulieren, steht im Zusammenhang mit einem besseren Umgang mit emotionalen Belastungen und einem geringeren Maß an berufsbedingtem Stress (Puertas et al., 2019). Hierbei sei bemerkt, dass weibliche Lehrkräfte im Hinblick auf emotionale Fähigkeiten im Allgemeinen besser abschneiden, was mit einer besseren Stressbewältigung und einem höheren Wohlbefinden korreliert (Corcoran & Tormey, 2012).

Darüber hinaus wenden Personen unterschiedliche Strategien zur Regulierung der durch Stress oder Leistungsdruck ausgelösten Emotionen an, wobei diese Strategien zu verschiedenen Zeitpunkten im Prozess der Emotionsentstehung Anwendung finden und eine proaktive oder reaktive Funktion haben können (Martins-Klein et al., 2020). Proaktive Strategien, wie kognitive Umbewertung (Reappraisal), greifen frühzeitig in die Situation ein, um die emotionale Belastung zu reduzieren, und werden daher als antezedenzfokussierte ERS bezeichnet. Reaktive Strategien, wie die emotionale Unterdrückung (Suppression),

zielen darauf ab, bereits entstandene Emotionen zu kontrollieren und werden entsprechend als reaktionsfokussierte ERS bezeichnet. Diese Unterscheidung, die auf das Prozessmodell der Emotionsregulation von Gross (1998) zurückgeht, erlaubt Rückschlüsse auf individuelle Unterschiede im Umgang mit Stress und der Wahrnehmung emotionaler Belastungen (Kobylińska & Kusev, 2019).

Ein erhöhtes Stresserleben kann bei Lehramtsstudierenden zu einer Beeinträchtigung der akademischen Leistung und insbesondere des subjektiven Wohlbefindens führen (Misra & Castillo, 2004). In diesem Kontext spielt die Studienzufriedenheit eine zentrale Rolle, da sie einen wesentlichen Teilaspekt des Wohlbefindens während der Studienzeit darstellt (Lent, 2004). Studienzufriedenheit beschreibt das Maß an Zufriedenheit, das Studierende mit ihrem Studiererlebnis und Aspekten wie Lehrmethoden, Studienorganisation, sozialen Interaktionen und persönlichem Wachstum empfinden (Lent et al., 2017). Sie fungiert als Schutzfaktor gegen Stress und unterstützt Studierende bei der Bewältigung akademischer Herausforderungen (Tessema et al., 2012). Darüber hinaus umfasst sie kognitive und affektive Dimensionen und trägt wesentlich zur allgemeinen Lebenszufriedenheit sowie zum subjektiven Wohlbefinden bei (Zalazar-Jaime et al., 2022).

In der Literatur werden enge Zusammenhänge zwischen ERS, der Wahrnehmung von Stress und dem Wohlbefinden beschrieben. Empirische Studien zeigen, dass antezedenzfokussierte Strategien (Reappraisal) oft mit geringerem Stressempfinden und höherer Zufriedenheit verbunden sind (Schutte et al., 2009). Studierende, die ihre Emotionen proaktiv regulieren, um Stress zu vermeiden, berichten über weniger stressbedingte Gesundheitsprobleme und fühlen sich allgemein wohler und sind zufriedener (Hu et al., 2014). Im Gegenzug haben reaktionsfokussierte Strategien (Suppression) eine gegenteilige Wirkung, die daher als weniger adaptiv angesehen wird (Gross & John, 2003). Sie ist häufig mit erhöhtem Stressempfinden, negativem emotionalem Erleben (Depression und Angstsymptome) und schlechterem Wohlbefinden verbunden, da das Unterdrücken von Emotionen weiterhin Stress verursacht und zur langfristigen Verschlechterung der psychischen Gesundheit führen kann (Aldao et al., 2010, Li et al., 2023).

Umgekehrt könnte eine höhere Studienzufriedenheit das Stressempfinden reduzieren, was zu einer besseren Emotionsregulation führt. Tatsächlich gibt es empirische Hinweise aus Querschnittsstudien, dass Individuen, die sich wohler fühlen und weniger gestresst sind, auch eher adaptive (Reappraisal) als maladaptive (Suppression) Strategien der Emotionsregulation anwenden (Albagawi et al., 2024; Beaumont et al., 2023). Der Zusammenhang zwischen ERS, wahrgenommenem Stress und Studienzufriedenheit könnte demnach bidirektional sein, sodass man mögliche Wechselwirkungen als auch eine Entwicklung über die Zeit nachweisen könnte. Bidirektionale Wechselwirkungen deuten auf gegenseitige Beeinflussungen hin, etwa dass effektive ERS den wahrgenommenen

Stress reduzieren und gleichzeitig eine höhere Studienzufriedenheit den Umgang mit Stress verbessern kann. Eine Entwicklung über die Zeit könnte hingegen aufzeigen, wie Veränderungen in der Nutzung von ERS langfristig die Studienzufriedenheit beeinflussen.

Die wenigen Längsschnittstudien, die den Zusammenhang zwischen ERS, Stresswahrnehmung und/oder Wohlbefinden untersucht haben, konnten zeigen, dass es signifikante interindividuelle Unterschiede gibt, beispielsweise dass Individuen unterschiedlich auf Stress reagieren und verschiedene Strategien der Emotionsregulation anwenden, was sich wiederum auf ihr Wohlbefinden auswirken kann (Xu et al., 2021). Allerdings wurde Längsschnittforschung bisher noch nicht ausreichend genutzt, um Veränderungen innerhalb von Individuen über die Zeit hinweg zu untersuchen, wodurch wichtige dynamische Prozesse und intra-individuelle Entwicklungsverläufe weitgehend unbeachtet bleiben.

Bisherige Forschungen zu ERS von angehenden Lehrkräften haben weder zwischen intrapersonellen Schwankungen und interindividuellen Unterschieden in der Entwicklung der ERS unterschieden noch die zeitliche Abfolge des Zusammenspiels zwischen ERS, Stresswahrnehmung und wahrgenommener Studienzufriedenheit über die Zeit untersucht. Die vorliegende Studie möchte diese Forschungslücke schließen.

Vor dem Hintergrund der geschilderten Herausforderungen des Lehrberufs, die sich sowohl auf die berufliche Zufriedenheit als auch auf die psychische Gesundheit auswirken sowie in Anbetracht der im weiteren Verlauf analysierten individuellen Unterschiede in der Stresswahrnehmung und Emotionsregulation, gewinnt die vorliegende Analyse an Bedeutung. Sie untersucht intrapersonelle Schwankungen in der Stresswahrnehmung und deren Einfluss auf die Studienzufriedenheit, was eine Schlüsselrolle für den akademischen Erfolg und das langfristige Wohlbefinden spielt. Durch ein tieferes Verständnis dieser Dynamiken können gezielte Maßnahmen zur Stärkung der Resilienz zukünftiger Lehrkräfte entwickelt werden, um ihre Fähigkeit zur Bewältigung der komplexen Anforderungen des Lehrberufs bereits während der Ausbildungsphase zu verbessern.

2. Hypothesen

Mit Hilfe eines Random-Intercept-Cross-Lagged-Panel-Modells (RI-CLPM) sollen in dieser Studie mögliche State- und Trait-Komponenten der ERS (Suppression und Reappraisal), des Stressempfindens und der Studienzufriedenheit von angehenden Lehrkräften ermittelt werden. Dabei wird die Trait-Komponente als stabiler, über die Zeit hinweg konstant bleibender Anteil betrachtet, der individuelle Unterschiede zwischen den Teilnehmenden widerspiegelt (z. B. stabile Tendenzen in der Anwendung von ERS). Die State-Komponente hingegen bezieht sich auf kurzfristige, situationsabhängige Schwankungen, die

innerhalb der Person über die Messzeitpunkte hinweg variieren können, z. B. Veränderungen der Studienzufriedenheit oder des Stressempfindens aufgrund momentaner Umstände oder spezifischer Stressoren.

Im Detail gilt es folgende Hypothesen zu prüfen:

- H1. Es gibt signifikante Zusammenhänge zwischen Suppression, Reappraisal, Stress und Studienzufriedenheit auf der between-Ebene (zwischen Personen). Es wird zum Beispiel erwartet, dass Studierende mit höherem Stresserleben weniger Studienzufriedenheit berichten, als Studierende mit geringerem Stresserleben.
- H2. Es bestehen auf der within-Ebene (innerhalb einer Person) autoregressive Zusammenhänge für Suppression, Reappraisal, Stress und Studienzufriedenheit über die Zeit. Mit anderen Worten: Es wird angenommen, dass die vorhergesagten Werte einer Variablen (z. B. Suppression) spätere Abweichungen von den erwarteten Werten in derselben Variablen vorhersagen können (carry-over Effekte).
- H3. Es gibt spill-over Effekte im Zusammenhang von Suppression, Reappraisal, Stressempfinden und der Studienzufriedenheit im Laufe der Zeit, so dass die Veränderungen einer Person z. B. im Stresserleben einen kumulativen Effekt auf ihre Entwicklung der Studienzufriedenheit dieser Person haben. Konkret bedeutet dies, die Werte einer Variablen können die nachfolgende Veränderung der Abweichung von den erwarteten Werten in einer anderen Variablen auf der within-Ebene (innerhalb einer Person) vorhersagen und umgekehrt (spill-over Effekte).

3. Methode

3.1 Stichprobe

In dieser Studie wurden Online-Fragebogendaten von 620 Lehramtsstudierenden (Alter zu t_1 = 20.12 Jahre, SD = 3.26, 70.1 % weiblich, 28.9 % männlich, 1.0 % divers) aus Norddeutschland zu drei Messzeitpunkten (MZP) aus drei Kohorten (drei aufeinander folgende Jahrgänge: 2021 (n = 279), 2022 (n = 172), 2023 (n = 169)) während des ersten Jahres (erstes und zweites Semester) an einer deutschen Universität erhoben. Um möglichst viele Studierende zu erreichen, fanden die Erhebungen in Vorlesungsveranstaltungen statt. Der erste MZP war in der Mitte des Wintersemesters, der zweite MZP fand zu Beginn des Sommersemesters und der dritte MZP am Ende des Sommersemesters statt. Die Teilneh-

menden studierten entweder Lehramt Grundschule ($n = 156$), Regionale Schule¹ (SEK 1) ($n = 182$) oder Gymnasium ($n = 280$). Die Studierenden wurden zu ihren ERS (adaptive und maladaptive Strategien), ihrem allgemeinen Stressempfinden und ihrer Zufriedenheit mit dem Studium befragt.

Der Datensatz umfasst insgesamt 620 Studierende, die mindestens an einem der drei Messzeitpunkte teilgenommen haben. Zur ersten Erhebung (t1) nahmen 419 Studierende (67.6 %) teil, zu t2 erhöhte sich die Teilnehmezahl auf 445 (71.8 %), und zu t3 reduzierte sie sich auf 259 (41.8 %). Die Teilnehmezahlen variierten je nach Kohorte. Insgesamt ergibt sich eine kumulative Drop-out-Rate von 38.2 % zwischen t1 und t3 über alle Kohorten hinweg. Trotz des Teilnehmerückgangs über die Zeit hinweg konnte eine hinreichende Datenbasis für die Analyse der Entwicklungsverläufe sichergestellt werden.

Der Umgang mit fehlenden Werten wurde sorgfältig geprüft. Die Ergebnisse des Little's MCAR-Tests zeigten, dass die fehlenden Werte zufällig verteilt sind, sodass keine systematischen Verzerrungen der Ergebnisse zu erwarten sind (siehe unten).

3.2 Messinstrumente

Emotionsregulationsstrategien. Um die adaptive ERS Reappraisal und die maladaptive ERS Suppression zu erfassen, wurde die deutschsprachige Version (Abler & Kessler, 2009) des »emotion regulation questionnaire« (ERQ) (Gross & John, 2003) verwendet. Die Lehramtsstudierenden haben sechs Fragen zu Reappraisal (Neubewertung; z. B. »Wenn ich in eine stressige Situation gerate, ändere ich meine Gedanken über die Situation so, dass es mich beruhigt.«; $\alpha_{t1} = .84$; $\alpha_{t2} = .87$; $\alpha_{t3} = .89$) und vier Fragen zu Suppression (Unterdrückung; z. B. »Wenn ich negative Gefühle empfinde, Sorge ich dafür, sie nicht nach außen zu zeigen.«; $\alpha_{t1} = .67$; $\alpha_{t2} = .70$; $\alpha_{t3} = .80$) auf einer 7-Punkt Likert Skala (1 = »stimmt überhaupt nicht«, 7 = »stimmt vollkommen«) beantwortet.

Stress. Um das Stresserleben der Lehramtsstudierenden zu erfassen, wurde eine deutsche Version (Klein et al., 2016) der »perceived stress scale« (PSS) Cohen et al. (1983) verwendet. Die Lehramtsstudierenden haben sechs Fragen (z. B. »Wie oft hast Du Dich im letzten Monat nervös oder gestresst gefühlt?« ($\alpha_{t1} = .77$; $\alpha_{t2} = .76$; $\alpha_{t3} = .81$) zu ihrem Stresserleben im letzten Monat auf einer 5-Punkt Likert Skala (1 = »niemals«, 5 = »sehr oft«) beantwortet.

Studienzufriedenheit. Zur Erfassung der Studienzufriedenheit wurde die Subskala »Zufriedenheit mit den Studieninhalten« aus dem Kurzfragebogen zur Erfassung der Studienzufriedenheit (FB-SK-K) von Westermann et al. (2018) ver-

1 Die »Regionale Schule« ist eine Schulform, die in der Regel die Sekundarstufe I (SEK I) umfasst und Schüler*innen die Möglichkeit bietet, entweder den Hauptschulabschluss oder den Mittleren Schulabschluss (Realschulabschluss) zu erwerben.

wendet. Die Studierenden haben drei Fragen zu ihrer Zufriedenheit mit den Studieninhalten (z. B. »Insgesamt bin ich mit meinem jetzigen Studium zufrieden«) ($\alpha_1 = .66$; $\alpha_2 = .67$; $\alpha_3 = .72$) auf einer 5-Punkt Likert Skala (1 = »stimme nicht zu«, 5 = »stimme zu«) beantwortet.

3.3 Statistisches Verfahren

Für die Analyse wurde Mplus 8.8 verwendet. Der robuste Maximum-Likelihood-Schätzer (MLR) mit robusten Standardfehlern kam zum Einsatz, um Nonnormalität zu berücksichtigen (Muthén & Muthén, 2017). Zunächst wurden deskriptive Statistiken berechnet (siehe Tabelle 1). Als Voraussetzung für die Modellierung von Längsschnittdaten (Widaman et al., 2010) überprüften wir zunächst die longitudinale Messinvarianz (MI) über die drei MZP für jede der vier Variablen. Veränderungen in der Modellanpassung wurden untersucht, indem die konfigurale (Überprüfung der Gleichheit der Item-Faktor-Struktur), metrische (Beschränkung auch der Faktorladungen) und skalare (Beschränkung auch der Intercepts) Invarianz getestet wurde. Eine MI liegt vor, wenn der CFI und der SRMR-Wert unter oder gleich 0,010 sinken und der RMSEA unter oder gleich 0,015 steigt.

Längsschnittliche Zusammenhänge von t1 zu t2 und t2 zu t3 wurden mittels Random Intercept Cross-Lagged Panel Model (RI-CLPM) untersucht. Die Modellanpassung wurde anhand von Schwellenwerten bewertet: CFI > .90 sowie SRMR und RMSEA < .08 wurden als Indikatoren für eine akzeptable Anpassung betrachtet, während CFI > .95, SRMR < .05 und RMSEA < .06 als Indikatoren für eine gute Anpassung galten (Hu & Bentler, 1999). RI-CLPM berücksichtigt dynamische Veränderungen innerhalb von Personen und stabile Unterschiede zwischen Personen, was die Genauigkeit bei der Schätzung von Veränderungen im Zeitverlauf erhöht (Hamaker et al., 2015). Vier RI-Faktoren, einer für jede Variable, spiegelten eigenschaftsähnliche Unterschiede zwischen den adaptiven und maladaptiven Strategien der Emotionsregulierung der Studierenden, ihrem Stresserleben und ihrer Zufriedenheit im Studium wider. Die vier RI-Faktoren charakterisieren Merkmalsausprägungen im Zeitverlauf. Unter Verwendung der beobachteten Werte als Indikatoren wurden Faktoren spezifiziert, um zeitinterne Assoziationen, autoregressive Pfade und kreuzverzögerte Pfade für jedes Konstrukt über drei Messwellen hinweg zu erfassen. Autoregressive Effekte zeigten Abweichungen innerhalb einer Person im Laufe der Zeit an (carry-over-Effekte), während kreuzverzögerte Effekte wechselseitige Assoziationen zwischen Variablen innerhalb von Personen aufzeigten (Spillover-Effekte; Kryshko et al., 2023). Latente Faktorstrukturen innerhalb und zwischen den Personen erklärten alle beobachteten Messvariationen, wobei die Fehlervarianzen der beobachteten Werte auf Null beschränkt wurden. Zur Behandlung fehlender Daten wurde full information maximum likelihood (FIML) verwendet. Der Little MCAR-Test be-

stätigte, dass fehlende Werte zufällig verteilt waren: $\chi^2(2106) = 2208.81, p > .05$. Zwei Fälle wurden in Mplus nicht berücksichtigt, da sie auf allen vier Variablen fehlende Werte aufwiesen. Das heißt, die vorliegenden Ergebnisse basieren auf $N = 618$ Lehramtsstudierenden. Die Verschachtelung der Daten (618 Studierende in drei Kohorten) wurde mittels des von Asparouhov (2005) empfohlenen ›type is complex‹ Befehls in Mplus berücksichtigt. Diese Herangehensweise ermöglicht es, den Einfluss des unterschätzten Standardfehlers, der durch die Verschachtelung der Daten entstand, auf die Signifikanztestung zu korrigieren (MacKinnon, 2008).

4. Ergebnisse

4.1 Korrelationen und deskriptive Statistiken

In Tabelle 1 werden die bivariaten Korrelationen und die deskriptive Statistik zu allen in der Studie verwendeten Variablen zu allen MZP (t1-t3) berichtet.

In Tabelle 2 sind die Ergebnisse zur Überprüfung der Messinvarianz über die Zeit berichtet.

4.2 RI-CLPM

Zusammenhänge auf der Between-Person Ebene. Unsere Ergebnisse zeigen (siehe Abbildung 1), dass Studierende, die insgesamt häufiger die Strategie der kognitiven Neubewertung (Reappraisal) nutzen, im Durchschnitt weniger Stress erleben und mit ihrem Studium zufriedener sind. Umgekehrt berichten Studierende mit einer geringeren Nutzung von Reappraisal über mehr wahrgenommenen Stress und eine geringere Studienzufriedenheit. Zudem zeigt sich, dass Studierende, die insgesamt ein höheres Stressniveau empfinden, tendenziell eine geringere Studienzufriedenheit angeben. Dies deutet darauf hin, dass Studierende, die häufiger Stress erleben, sich weniger wohl in ihrem Studium fühlen. Für die Strategie der Suppression (Unterdrückung von Emotionen) ergaben sich hingegen keine bedeutsamen Zusammenhänge mit den anderen Variablen auf der Between-Person-Ebene. Dies bedeutet, dass es keinen klaren Hinweis darauf gibt, dass Studierende mit einem generell höheren oder niedrigeren Suppressionsniveau systematisch mehr oder weniger Stress empfinden oder zufriedener mit ihrem Studium sind.

Tabelle 1: Korrelationstabelle für die Emotionsregulationsstrategien (Suppression, Reappraisal), das Stresserleben und die Zufriedenheit im Studium von Lehramtsstudierenden im ersten Studienjahr

	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	M	SD	Schiefé	Kurtosis	Range
Suppression (maladaptive ERS)																
1. t1	.59***	.58***	-.05	-.17**	-.25***	.09	.13*	.06	-.14*	-.11	-.21**	3.78	1.17	-.01(.12)	-.31(.24)	1-7
2. t2		.76***	-.14*	-.09	-.28***	.11	.19***	.18**	-.15*	-.05	-.15*	3.65	1.22	-.10(.12)	-.46(.23)	1-7
3. t3			-.13	-.20**	-.17**	.09	.12	.15*	-.21**	-.08	-.18*	3.60	1.31	-.04(.15)	-.68(.30)	1-7
Reappraisal (adaptive ERS)																
4. t1				.56***	.52***	-.37***	-.23***	-.30***	.31***	.13*	.14	4.43	1.14	-.24(.12)	-.15(.24)	1-7
5. t2					.72***	-.41***	-.35***	-.39***	.38***	.23***	.36***	4.33	1.19	-.30(.12)	-.23(.23)	1-7
6. t3						-.31***	-.29***	-.45***	.26***	.23***	.38***	4.56	1.14	-.46(.15)	-.08(.30)	1-7
Stress																
7. t1							.59***	.55***	-.53***	-.18***	-.25***	2.88	.62	.16(.12)	-.37(.24)	1-5
8. t2								.62***	-.38***	-.43***	-.43***	2.84	.64	.16(.15)	-.04(.30)	1-5
9. t3									-.32***	-.36**	-.53***	2.80	.65	.16(.15)	-.04(.30)	1-5
Study satisfaction																
10. t1										.30***	.32***	3.45	.78	-.39(.12)	.19(.24)	1-5
11. t2											.59***	3.31	.81	-.20(.12)	-.25(.23)	1-5
12. t3												3.29	.84	-.24(.15)	-.36(.30)	1-5

Anmerkungen. ERS = Emotionsregulationsstrategien. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Tabelle 2: Zusammenfassung der Ergebnisse der Tests auf longitudinale Messinvarianz für die vier Variablen

Modell	df	χ^2	p	CFI	RMSEA	90% CI	SRMR	Δ CFI	Δ RMSEA	Δ SRMR
1. Konfigurale MI	1449	2326.70	< .001	.907	.031	[.029–.034]	.063	–	–	–
2. Metrische MI	1479	2392.02	< .001	.903	.032	[.029–.034]	.065	.004	.001	.002
3. Skalare MI	1509	2552.77	< .001	.898	.033	[.031–.036]	.067	.005	.001	.002

Anmerkungen. MI = Messinvarianz; CFI = Comparative Fit Index; RMSEA = Root-Mean-Square Error of Approximation; SRMR = Standardized Root-Mean Residual. Die letzten Spalten zeigen Vergleiche der Modellanpassung zwischen den beiden nachfolgenden Modellen (Chen, 2007): Δ CFI und Δ SRMR = Abnahme um $\leq$.010, Δ RMSEA = Zunahme um $\leq$.015.

Zusammenhänge auf der Within-Person Ebene. Auf individueller Ebene zeigen die Ergebnisse, dass Studierende, die zur Mitte des ersten Studienjahres (T2) ein höheres oder niedrigeres Niveau in Suppression, Reappraisal oder Studienzufriedenheit aufwiesen, mit höherer Wahrscheinlichkeit auch am Ende des Studienjahres (T3) eine ähnliche Entwicklung innerhalb dieser Variablen erleben. Dies bedeutet, dass persönliche Gewohnheiten oder Tendenzen in diesen Bereichen über die Zeit hinweg stabil bleiben können.

Interessanterweise zeigt sich, dass Studierende, die zur Mitte des Studienjahres eine überdurchschnittlich hohe Nutzung von Reappraisal aufwiesen, mit größerer Wahrscheinlichkeit auch am Ende des Studienjahres eine höhere Studienzufriedenheit berichteten. Dies könnte darauf hindeuten, dass eine verstärkte Nutzung von Reappraisal-Strategien langfristig zu einer positiveren Wahrnehmung des Studiums beiträgt. Ein umgekehrter Zusammenhang – dass eine hohe Studienzufriedenheit zu mehr Reappraisal führt – konnte hingegen nicht festgestellt werden.

Darüber hinaus zeigten sich bedeutsame Zusammenhänge zwischen den einzelnen Variablen innerhalb desselben Zeitpunkts. Studierende, die zum Ende des Studienjahres (T3) eine überdurchschnittlich hohe Studienzufriedenheit berichteten, gaben ebenfalls an, in dieser Phase mehr Reappraisal zu nutzen und weniger Stress sowie weniger Suppression zu erleben. Dies verdeutlicht, dass positive Veränderungen in einem Bereich – wie zum Beispiel eine höhere Studienzufriedenheit – häufig mit positiven Entwicklungen in anderen Bereichen einhergehen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Studierende, die sich am Ende des ersten akademischen Jahres zufriedener mit ihrem Studium fühlen, tendenziell auch häufiger adaptive Bewältigungsstrategien wie Reappraisal einsetzen und sich weniger gestresst fühlen. Dies unterstreicht die Bedeutung positiver emotionaler Strategien für das Wohlbefinden im Studium.

Für Suppression beträgt die erklärte Varianz zu T2 18.1 %, während sie zu T3 18.6 % beträgt. Hinsichtlich Reappraisal liegt die erklärte Varianz zu T2 bei 11.3 %, und zu T3 bei 25.8 %. Für den wahrgenommenen Stress beträgt die erklärte Varianz zu T2 7.9 %, und zu T3 6.5 %. Im Hinblick auf die Studienzufriedenheit zeigt sich eine erklärte Varianz von 10.4 % zu T2 und 24.6 % zu T3.

5. Diskussion

Das Ziel dieser Studie war es, sowohl interpersonelle als auch intraindividuelle Unterschiede in der Entwicklung von ERS (Suppression, Reappraisal), Stressempfinden und Studienzufriedenheit bei Lehramtsstudierenden zu untersuchen. Zudem wurden Zusammenhänge analysiert, die sich im zeitlichen Verlauf abzeichnen. Unsere Ergebnisse bestätigen, dass adaptive Strategien wie Reappraisal

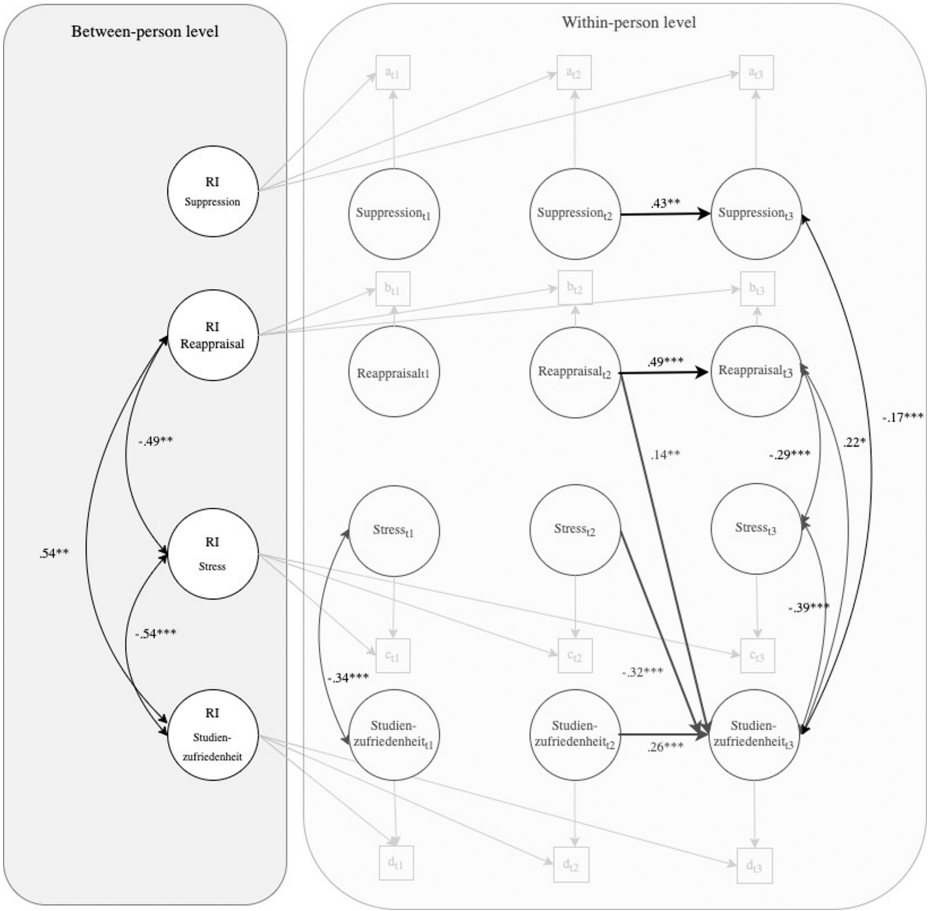


Abbildung 1: RI-CLPM zur Emotionsregulation (suppression und reappraisal), Stresserleben und Zufriedenheit mit dem Studium von Lehramtsstudierenden
Anmerkungen. Standardisierte Assoziationen für die Pfade aus dem RI-CLPM für Emotionsregulationsstrategien (ERS) (Suppression und Reappraisal), Stress und Studienzufriedenheit. Nicht-signifikante Pfade sind nicht eingezeichnet. RI = Random-Intercept, t = Messzeitpunkt. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

langfristig mit einem geringeren Stresserleben und einer höheren Studienzufriedenheit einhergehen. Dies unterstreicht die Bedeutung dieser Strategie für das emotionale Wohlbefinden von Lehramtsstudierenden.

Die erste Hypothese zielte darauf ab, zu überprüfen, ob signifikante Zusammenhänge zwischen Suppression, Reappraisal, Stressempfinden und Studienzufriedenheit auf der interindividuellen Ebene (between-Ebene) bestehen. Unsere Ergebnisse bestätigen dies weitgehend. Studierende, die adaptiven Strategien der Emotionsregulation wie Reappraisal häufiger nutzen, berichten insgesamt über geringeres Stressempfinden und eine höhere Studienzufriedenheit. Dies unter-

streicht die Bedeutung von Reappraisal für das langfristige Wohlbefinden im Studium. Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse, dass Studierende mit einem höheren Stresserleben tendenziell eine geringere Studienzufriedenheit aufweisen, was die Annahme bestätigt, dass chronisches Stresserleben das allgemeine Wohlbefinden beeinträchtigen kann. Entgegen unseren Erwartungen zeigte sich jedoch kein bedeutsamer Zusammenhang zwischen Suppression und den anderen Variablen. Dies könnte darauf hindeuten, dass die negativen Effekte von Suppression möglicherweise stärker von kurzfristigen situativen Einflüssen geprägt sind und daher auf einer langfristigen interindividuellen Ebene weniger konsistente Effekte zeigen. Unsere Befunde ergänzen bestehende Forschung, die adaptive Emotionsregulationsstrategien als zentrale Ressourcen für den Studienerfolg und das Wohlbefinden von Studierenden betrachtet (Schutte et al., 2009).

Die zweite Hypothese sollte untersuchen, ob autoregressive Zusammenhänge innerhalb einer Person (within-Ebene) für Suppression, Reappraisal, Stressempfinden und Studienzufriedenheit über die Zeit bestehen.

Studierende, die zu einem bestimmten Zeitpunkt eine höhere oder niedrigere Nutzung von Suppression, Reappraisal oder eine andere Studienzufriedenheit als erwartet zeigten, tendierten dazu, diese Abweichungen auch zu einem späteren Zeitpunkt beizubehalten. Dies deutet darauf hin, dass individuelle Unterschiede in der Emotionsregulation und Studienzufriedenheit über die Zeit hinweg relativ stabil bleiben (Kuppens et al., 2010).

Interessanterweise konnte für das Stressempfinden kein stabiler autoregressiver Effekt festgestellt werden. Dies könnte darauf hinweisen, dass Stress stärker von kurzfristigen, situativen Faktoren beeinflusst wird und weniger von stabilen Mustern innerhalb einer Person abhängt (Harmsen et al., 2019; Lazarus & Folkman, 1987). Beispielsweise könnten bevorstehende Prüfungen oder hohe Arbeitsanforderungen einen größeren Einfluss auf das individuelle Stressniveau haben als persönliche Bewältigungsstrategien. Diese Ergebnisse unterstreichen die komplexe Natur des Stresserlebens und dessen hohe Abhängigkeit von externen Einflussfaktoren.

Die dritte Hypothese sollte prüfen, inwieweit signifikante Spill-over-Effekte im Zusammenhang mit Suppression, Reappraisal, Stressempfinden und Studienzufriedenheit über die Zeit auftreten, d. h. ob Veränderungen in der Emotionsregulation einer Person einen kumulativen Effekt auf die Entwicklung ihres Stressempfindens und/oder ihrer Studienzufriedenheit haben. Unsere Ergebnisse bestätigen diese Hypothese nur teilweise. Unsere Ergebnisse zeigen, dass Studierende, die zur Mitte des Semesters ein überdurchschnittlich hohes Reappraisal-Niveau aufwiesen, zum späteren Zeitpunkt auch eine höhere Studienzufriedenheit berichteten. Dies unterstützt die Annahme, dass adaptive Strategien der Emotionsregulation langfristig positive Auswirkungen auf das Wohlbefinden haben können (Troy et al., 2013). Zusätzlich wurden intrapersonelle

Zusammenhänge zwischen Studienzufriedenheit und allen anderen Variablen innerhalb desselben Zeitpunkts beobachtet. Studierende, die eine überdurchschnittliche Zufriedenheit mit ihrem Studium angaben, berichteten gleichzeitig über höhere Reappraisal-Werte und niedrigere Werte im Stresserleben und in der Nutzung von Suppression. Diese Ergebnisse stimmen mit Studien überein, die zeigen, dass adaptive Emotionsregulation, insbesondere Reappraisal, eng mit positiven akademischen Outcomes verbunden ist (Beaumont et al., 2023; Schutte et al., 2009).

Es wurden auch stabile interindividuelle Zusammenhänge zwischen Reappraisal, wahrgenommenem Stress und Studienzufriedenheit über die Zeit hinweg festgestellt. Dies bedeutet, dass Studierende, die generell höhere Reappraisal-Werte und niedrigeren Stress aufwiesen, auch eine höhere Studienzufriedenheit zeigten. Unsere Ergebnisse bestätigen frühere Forschungsergebnisse, die eine positive Wirkung von Reappraisal auf Stressempfinden und Lehrkräftewohlbefinden sowie eine negative Wirkung von Suppression nachweisen (Aldao et al., 2010; Hu et al., 2014; Li et al., 2023). Allerdings erweitern unsere Befunde den bisherigen Forschungsstand, indem sie zeigen, dass diese Effekte nicht nur auf interindividueller Ebene gelten, sondern auch innerhalb einer Person über die Zeit hinweg auftreten können. Besonders der Spill-over-Effekt von Reappraisal auf die Studienzufriedenheit unterstreicht, dass adaptive ERS wie Reappraisal langfristige Auswirkungen auf das Wohlbefinden und die Zufriedenheit im Studium haben können, selbst wenn sich diese Effekte nicht unmittelbar in umgekehrter Richtung zeigen, wie andere Studien dargestellt haben (Albagawi et al., 2024; Beaumont et al., 2023). Die fehlenden signifikanten Effekte von Suppression in unserem Modell legen außerdem nahe, dass die negativen Auswirkungen dieser Strategie möglicherweise stärker von kurzfristigen situativen Einflüssen abhängen und nicht langfristig stabil sind.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Ergebnisse wesentliche Unterscheidungen innerhalb von Personen und zwischen Personen aufzeigen und darauf hindeuten, dass adaptive Strategien der Emotionsregulierung (d. h. Reappraisal) langfristig mit weniger Stressempfinden und höherer Studienzufriedenheit verbunden sind. Maladaptive Strategien (d. h. Suppression) zeigten hingegen keine signifikanten Langzeiteffekte auf die Studienzufriedenheit, jedoch einen geringen negativen Effekt beim dritten MZP. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass sich die Wechselwirkung zwischen ERS, Stress und Studienzufriedenheit erst am Ende des ersten Studienjahres verfestigt. Zu Beginn des ersten Studienjahres scheinen alle Konstrukte noch relativ flexibel und situationsspezifisch zu sein, da wir auch hier keine autoregressiven carry-over Effekte gefunden haben.

5.1 Implikationen und Fazit

Die Ergebnisse unserer Studie liefern wichtige Implikationen für die Unterstützung von Lehramtsstudierenden im ersten Studienjahr. Besonders die langfristigen positiven Effekte von Reappraisal auf die Studienzufriedenheit verdeutlichen die Relevanz, adaptive ERS frühzeitig zu fördern (Albagawi et al., 2024). Hochschulen könnten gezielt Programme zur Emotionsregulation anbieten, um Studierende in der Entwicklung nachhaltiger Bewältigungsstrategien zu unterstützen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich adaptive ERS als förderlich für das Wohlbefinden und die Zufriedenheit im Studium erwiesen haben, während maladaptive Strategien wie Suppression keine konsistenten Langzeiteffekte zeigten. Die Befunde verdeutlichen, dass sich die Wechselwirkungen zwischen Emotionsregulation, Stress und Studienzufriedenheit im Laufe des ersten Studienjahres zunehmend stabilisieren, während zu Beginn noch größere Flexibilität und situative Einflüsse eine Rolle spielen.

6. Limitationen

Bei der Interpretation der Ergebnisse ist es wichtig zu beachten, dass es sich bei den teilnehmenden Personen ausschließlich um Lehramtsstudierende einer Universität handelt, was die Generalisierbarkeit der Ergebnisse auf den Lehrberuf einschränkt. Zukünftige Studien sollten auch Lehrkräfte, die schon länger als Lehrkraft tätig sind oder Lehramtsstudierende von anderen Universitäten, einbeziehen, um Ergebnisse dahingehend auszuweiten. Insbesondere könnte in solchen Untersuchungen die Berufszufriedenheit berücksichtigt werden, um den Zusammenhang zwischen ERS, Stress und Zufriedenheit im beruflichen Kontext genauer zu untersuchen. Es ist zu erwarten, dass die langfristigen Auswirkungen von ERS, ähnlich wie bei Studierenden, auch bei Lehrkräften eine zentrale Rolle im Umgang mit Stresserleben und dem Wohlbefinden spielen. Zudem erfassen die verwendeten MZPe (Mitte des Wintersemesters, Beginn des Sommersemesters und Ende des Sommersemesters) lediglich eine Momentaufnahme zu drei spezifischen Zeitpunkten im Studienjahr. Eine zeitliche Erfassung durch Experience Sampling Method (ESM) würde eine kontinuierlichere Erhebung ermöglichen und so die zeitlichen Entwicklungen in Bezug auf Stress und Emotionsregulation präziser abbilden. Eine weitere Einschränkung dieser Studie besteht darin, dass die Studie auf selbstberichteten Daten basiert, was potenzielle Verzerrungen durch soziale Erwünschtheit oder retrospektive Verzerrungen nicht ausschließen kann. Zukünftige Studien könnten durch den Einsatz objektiverer Maße (z. B. physiologische Stressmarker) ergänzt werden (vgl. Lohilathiti et al., under review).

7. Implikationen

Die Ergebnisse dieser Studie in Bezug auf die signifikante Wirkung der Entwicklung von adaptiven Strategien der Emotionsregulierung für ein geringeres Stressempfinden bei angehenden Lehrkräften sind von großer Bedeutung. Um Studierende bereits während ihrer universitären Ausbildung in ihrer Emotionsregulation zu unterstützen und somit ihr Stressmanagement und die Studienzufriedenheit zu stärken, ist es sinnvoll, entsprechende Programme zur Förderung dieser Strategien in der Lehramtsausbildung zu integrieren (Jentsch et al., 2023). Trainings zur Emotionsregulierung könnten Lehramtsstudierende dabei unterstützen, stressigen Situationen mit einer positiveren kognitiven Bewertung zu begegnen und somit langfristig erfolgreicher und zufriedener zu sein (Hoferichter & Jentsch, 2024; Matthews, 2020). Darüber hinaus weisen die Ergebnisse dieser Studie darauf hin, dass sich die Wechselwirkungen zwischen ERS, Stress und Studienzufriedenheit vor allem am Ende des ersten Studienjahres verfestigen. Das bedeutet, dass Lehramtsstudierende während des gesamten ersten Jahres von einem solchen Förderprogramm profitieren könnten, um adaptive ERS zu entwickeln und langfristig ihre Studienzufriedenheit zu sichern.

Literatur

- Abler, B., & Kessler, H. (2009). Emotion Regulation Questionnaire – Eine deutschsprachige Fassung des ERQ von Gross und John. *Diagnostica*, 55(3), 144–152. <https://doi.org/10.1026/0012-1924.55.3.144>
- Albagawi, B. S., Alsalamah, Y. S., Nashwan, A. J., Rawili, R. M. A., Babkair, L. A., Alkharji, S. A., & Fawaz, M. (2024). The mediating role of learning motivation in the relationship among perceived stress and emotional regulation among Saudi nursing students in clinical practice. *BMC Nursing*, 23(1), 245. <https://doi.org/10.1186/s12912-024-01893-1>
- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30(2), 217–237. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.11.004>
- Asparouhov, T. (2005). Sampling weights in latent variable modeling. *Structural Equation Modeling*, 12, 37–41. https://dx.doi.org/10.1207/s15328007sem1203_4
- Barbieri, B., Sulis, I., Porcu, M. & Toland M. D. (2019). Italian teachers' well-being within the high school context: Evidence from a large scale survey. *Frontiers in Psychology*, 10, 1926. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01926>
- Beaumont, J., Putwain, D., Gallard, D., Malone, E., Marsh, H., & Pekrun, R. (2023). Students' emotion regulation and school-related well-being: longitudinal models juxtaposing between- and within-person perspectives. *Journal of Educational Psychology*, 115(7), 932–950. <https://doi.org/10.1037/edu0000800>
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British second-

- ary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406–417. <https://doi.org/10.1002/pits.20478>
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling A: Multidisciplinary Journal*, 14(3), 464–504. <https://doi.org/10.1080/10705510701301834>
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385–396. <https://doi.org/10.2307/2136404>
- Corcoran, R. P., & Tormey, R. (2012). How emotionally intelligent are pre-service teachers? *Teaching and Teacher Education*, 28(5), 750–759. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.02.007>
- Gooden, C., Zekowski, J., & Smith, F. A. (2023). A systematic literature review on factors of stress, burnout and job satisfaction of secondary grades teachers at time of professional crisis. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 96(5), 162–171. <https://doi.org/10.1080/00098655.2023.2238880>
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Gross, J. J., & John, O.P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348–362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Hamaker, E. L., Kuiper, R. M., & Grasman, R. P. P. P. (2015). A critique of the cross-lagged panel model. *Psychological Methods*, 20(1), 102–116. <https://doi.org/10.1037/a0038889>
- Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R., & van Veen, K. (2019). The longitudinal effects of induction on beginning teachers' stress. *British Journal of Educational Psychology*, 89(2), 259–287. <https://doi.org/10.1111/bjep.12238>
- Hoferichter, F. & Jentsch, A. (2024). The effects of an online positive psychology intervention on pre-service teachers' efficacy, ability to cope and emotional regulation. *British Educational Research Journal*, 50(5), 2441–2460. <https://doi.org/10.1002/berj.4036>
- Holzberger, D., Maurer, C., Kunina-Habenicht, O., & Kunter, M. (2021). Ready to teach? A profile analysis of cognitive and motivational-affective teacher characteristics at the end of pre-service teacher education and the long-term effects on occupational well-being. *Teaching and Teacher Education*, 100, 103285. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103285>
- Hong, J. Y. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching*, 18(4), 417–440. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.696044>
- Hopman, J. A. B., Tick, N. T., van der Ende, J., Wubbels, T., Verhulst, F. C., Maras, A., Breeman, L. D., & van Lier, P. A. C. (2018). Special education teachers' relationships with students and self-efficacy moderate associations between classroom-level disruptive behaviors and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 75, 21–30. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.004>

- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Hu, T., Wang, J., Mistry, R., Ran, G., & Wang, X. (2014). Relation between emotion regulation and mental health: a meta-analysis review. *Psychological Reports*, 114(2), 341–362. <https://doi.org/10.2466/03.20.pr0.114k22w4>
- Jentsch, A., Hoferichter, F., Seyfarth, D., & Blank, T. (2023). Ein Seminarkonzept zur Verbesserung des Wohlbefindens und der Stressbewältigung für Lehramtsstudierende. *Herausforderung Lehrer*innenbildung, HLZ*, 6(1), 323–336. <https://doi.org/10.11576/hlz-6229>
- Klein, E. M., Brähler, E., Dreier, M., Reinecke, L., Müller, K. W., Schmutzer, G., Wölfling, K., & Beutel, M. E. (2016). The German version of the Perceived Stress Scale – psychometric characteristics in a representative German community sample. *BMC Psychiatry*, 16, 159. <https://doi.org/10.1186/s12888-016-0875-9>
- Kryshko, O., Fleischer, J., Grunschel, C., & Leutner, D. (2023). University students' self efficacy for motivational regulation, use of motivational regulation strategies, and satisfaction with academic studies: Exploring between-person and within-person associations. *Journal of Educational Psychology*, 115(4), 571–588. <https://doi.org/10.1037/edu0000785>
- Kobylińska, D. and Kusev, P. (2019). Flexible emotion regulation: how situational demands and individual differences influence the effectiveness of regulatory strategies. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 72. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00072>
- Kuppens, P., Oravecz, Z., & Tuerlinckx, F. (2010). Feelings change: Accounting for individual differences in the temporal dynamics of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 99(6), 1042–1060. <https://doi.org/10.1037/a0020962>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, 1(3), 141–169. <https://doi.org/10.1002/per.2410010304>
- Lent, R. (2004). Toward a unifying theoretical and practical perspective on well-being and psychosocial adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 51, 482–509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.51.4.482>
- Lent, R. W., Taveira, M. D. C., Figuera, P., Dorio, I., Faria, S., & Gonçalves, A. M. (2017). Test of the social cognitive model of well-being in Spanish college students. *Journal of Career Assessment*, 25, 135–143. <https://doi.org/10.1177/1069072716657821>
- Li, L., Huang, L., & Liu, X. (2023). Primary school teacher's emotion regulation: impact on occupational well-being, job burnout, and resilience. *Psychology in the Schools*, 60(10), 4089–4101. <https://doi.org/10.1002/pits.22982>
- Lohilahti*, J., Hoferichter*, F., Jessen, P., Hageman, G., & Jentsch, A. (2025). Changes in pre-service teachers' well-being, quitting tendencies, and biophysiological stress markers through an online vs. offline positive psychology intervention. Manuscript erneut zur Veröffentlichung eingereicht, *Frontiers in Psychology*.
*geteilte Erstautorschaft
- MacKinnon, D. P. (2008). *Introduction to statistical mediation analysis*. Erlbaum.

- Martins-Klein, B., Alves, L., & Chiew, K. (2020). Proactive versus reactive emotion regulation: a dual-mechanisms perspective. *Emotion*, 20(1), 87–92. <https://doi.org/10.1037/emo0000664>
- Matthews, G. (2020). Developing emotionally intelligent teachers: a panacea for quality teacher education. *International Journal on Integrated Education*, 3(6), 92–98. <https://doi.org/10.31149/ijie.v3i10.676>
- Misra, R., & Castillo, L. G. (2004). Academic stress among college students: Comparison of American and international students. *International Journal of Stress Management*, 11(2), 132–148. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.11.2.132>
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2017). *Mplus. Statistical analysis with latent variables. Users' guide* (Vol. 8). Muthén & Muthén.
- Puertas Molero, P., Zurita Ortega, F., Ubago Jiménez, J. L., & González Valero, G. (2019). Influence of emotional intelligence and burnout syndrome on teachers well-being: A systematic review. *Social Sciences*, 8(6), 185. <https://doi.org/10.3390/socsci8060185>
- Räsänen, K., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T., & Väisänen, P. (2020). Why leave the teaching profession? A longitudinal approach to the prevalence and persistence of teacher turnover intentions. *Social Psychology of Education*, 23, 837–859. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09567-x>
- Schutte, N. S., Manes, R. R., & Malouff, J. M. (2009). Antecedent-focused emotion regulation, response modulation and well-being. *Current Psychology*, 28(1), 21–31. <https://doi.org/10.1007/s12144-009-9044-3>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Dimensions of teacher burnout: relations with potential stressors at school. *Social Psychology of Education*, 20(4), 775–790. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9391-0>
- Tessema, M., Ready, K., & Yu, W. (2012). Factors affecting College students' satisfaction with major curriculum: Evidence from nine years of data. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(2), 34–44.
- Troy, A., Shallcross, A., & Mauss, I. (2013). A person-by-situation approach to emotion regulation: Cognitive reappraisal can either help or hurt, depending on the context. *Psychological Science*, 24(12), 2505–2514. <https://doi.org/10.1177/0956797613496434>
- Westermann, R., Heise, E. & Spies, K. (2018). *FB-SZ-K. Kurzfragebogen zur Erfassung der Studienzufriedenheit* [Verfahrensdokumentation, Fragebogen und Erläuterungen zum Fragebogen]. In Leibniz-Institut für Psychologie (ZPID) (Hrsg.), Open Test Archive. Trier: ZPID. <https://doi.org/10.23668/psycharchives.4654>
- Widaman, K. F., Ferrer, E., & Conger, R. D. (2010). Factorial invariance within longitudinal structural equation models: Measuring the same construct across time. *Child Development Perspectives*, 4(1), 10–18. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2009.00110.x>
- Xu, X., Chen, L., Yuan, Y., Ming, X., Tian, X., Lü, F., ... & Wang, Z. (2021). Perceived stress and life satisfaction among Chinese clinical nursing teachers: a moderated mediation model of burnout and emotion regulation. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 548339. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.548339>

Zalazar-Jaime, M. F., Moretti, L. S., & Medrano, L. A. (2022). Contribution of academic satisfaction judgments to subjective well-being. *Frontiers in Psychology, 13*, 772346. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.772346>

Autorinneninformationen

Diana Raufelder, Prof. Dr. Dr., Universität Greifswald. Forschungsschwerpunkte: sozio-emotionalen Lehr- und Lernfaktoren, Emotions- und Motivationsprozessen in der Schule, sozio-motivationale Beziehungen mit Peers und Lehrer/-innen im Schulkontext, selbstgesteuertes Lernen.

Konstanze Schoeps, Ass. Prof., Universität València. Forschungsschwerpunkte: Förderung emotionaler Kompetenzen in der Kindheit und Jugend, Entwicklung und Evaluierung digitaler Interventionen zur Kompetenzentwicklung von Schülern und Schülerinnen, Lehrkräftebildung, Wohlbefinden, Stressbewältigung.

Frances Hoferichter, Dr., Universität Greifswald. Forschungsschwerpunkte: Wohlbefinden von Schüler*innen und Lehramtsstudierenden, sozio-emotionale Lehr- und Lernfaktoren, digitale Interventionsstudien, Stressbewältigung und biophysiologische Stressmarker.