



Julia Wolke

# Lehrer-Selbstwirksamkeit von Studierenden im Praxissemester

Eine quantitative Längsschnittstudie zum Einfluss  
von Unterrichtserfahrungen und Mentoring

Wolke

# Lehrer-Selbstwirksamkeit von Studierenden im Praxissemester

# Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung

Herausgegeben von  
Manuela Keller-Schneider, Katharina Kunze, Tobias Leonhard  
und Christian Reintjes

Julia Wolke

# Lehrer-Selbstwirksamkeit von Studierenden im Praxissemester

Eine quantitative Längsschnittstudie zum Einfluss von Unterrichtserfahrungen und Mentoring

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2022

k

*Ich widme diese Arbeit meiner Familie – für Linnea, Anouk und Janosch.*

Die vorliegende Arbeit wurde von der Europa-Universität Flensburg unter dem Titel „Lehrer-Selbstwirksamkeit von Studierenden im Praxissemester. Eine quantitative Längsschnittstudie zum Einfluss von Unterrichtserfahrungen und Mentor\*innen“ als Dissertation angenommen.

Gutachter: Prof. Dr. Horst Biedermann, Gutachterin: Prof. Dr. Petra Hampel.

Tag der Disputation: 31.05.2021.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

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

2022.kg. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

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

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Abbildung Umschlagseite 1: © redshinestudio / depositphotos.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.

Printed in Germany 2022.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-5955-4 Digital

ISBN 978-3-7815-2512-2 Print

## Zusammenfassung

Die vorliegende Dissertation widmet sich der Frage, inwiefern Praxisphasen im Studium Veränderungen hinsichtlich der berufsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen bei Lehramtsstudierenden anstoßen können. Als Ursachen möglicher Veränderungen werden eingrenzend zwei Aspekte betrachtet: die eigenen Unterrichtserfahrungen, besonders der Umgang mit herausfordernden Situationen, und die Begleitung durch Mentor\*innen, die als Vorbilder und durch Rückmeldungen und Unterstützung das Praktikum maßgeblich mitgestalten. Die leitende Fragestellung der Arbeit lautet: Welchen Einfluss haben das Erleben von Schwierigkeiten im eigenen Unterricht und die schulischen Mentor\*innen während des Praxissemesters auf die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden?

Den theoretischen Rahmen für die Studie bildet die Selbstwirksamkeitstheorie von Albert Bandura (1977, 1997). Das aus dieser Theorie abgeleitete Modell für Lehrer-Selbstwirksamkeit von Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy und Hoy (1998) stellt den Ausgangspunkt für die empirische Untersuchung dar. Die quantitative Längsschnittstudie mit zwei Messzeitpunkten wurde im Rahmen des Praxissemesters an der Europa-Universität Flensburg im 3. Master-Semester mit 202 Studierenden des Grundschul- und Sekundarschullehramts durchgeführt. Zur Messung von Lehrer-Selbstwirksamkeit wurde dabei ein alternatives Instrument eingesetzt, die Scale for Teacher Self-Efficacy (STSE), das für Lehramtsstudierende geeigneter ist als die etablierte LSW-Skala. Für die Datenauswertung wurde der SEM-Ansatz (*structural equation modeling* bzw. Strukturgleichungsmodelle) gewählt, in dessen Rahmen Veränderungen mittels LC-Modellen (*latent change models*) sehr gut analysiert werden können.

Die Ergebnisse der empirischen Studie stehen im Einklang mit der Selbstwirksamkeitstheorie. Es konnte gezeigt werden, dass die Quellen der Erfolgserfahrung und der stellvertretenden Erfahrung einflussreich für die Veränderung von Selbstwirksamkeitserwartungen sind, wohingegen die Quelle der Rückmeldung nur eine Ergänzung darstellt und keinen eigenständigen Einfluss hat. Zu Beginn des Praxissemesters lagen hohe unterrichtsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen bei den Studierenden ausdifferenziert in zwei Dimensionen vor (Klassenführung sowie Unterrichtsstrategien & Schülermotivierung). Über den Untersuchungszeitraum hinweg blieb diese Struktur stabil. Hinsichtlich der Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartungen wurden unterschiedliche Verläufe sichtbar: sie können sowohl formbar als auch veränderungsresistent sein. Bei gut der Hälfte der Studierenden veränderten sich die Selbstwirksamkeitserwartungen – entweder hin zu mehr (ca. 43 %) oder weniger (ca. 13 %) Zuversicht bezüglich des eigenen beruflichen Könnens. Bei den anderen stabilisierten sich bestehende Selbstwirksamkeitserwartungen auf einem hohen Niveau ohne substantielle Veränderungen. Erfahrungen der Bewältigung von Schwierigkeiten stellten eine bedeutsame Quelle für Selbstwirksamkeitserwartungen dar und veränderten diese positiv. Zugleich führten Schwierigkeitserfahrungen tendenziell dazu, einen neuen Blick auf die beruflichen Aufgaben und Ansprüche des Unterrichtens zu entwickeln. Auch Mentor\*innen hatten einen positiven Einfluss auf die Selbstwirksamkeitserwartungen von Studierenden, und zwar dann, wenn sie als selbstwirksame Lehrpersonen wahrgenommen wurden. Das Beobachtungslernen und die Rückmeldungen von Mentor\*innen blieben hingegen ohne Effekt.

## Abstract

This dissertation is devoted to the question to which extent internships in teacher education programmes can evoke changes in the professional self-efficacy of pre-service teachers. Two aspects are considered as causes of possible changes: one's own teaching experiences, especially handling challenging situations, and the support of mentors, who play a significant role in shaping the internship as role models and through feedback and support. The guiding question of the study is: What influence do the experience of difficulties in teaching and the school mentors have on student teachers' self-efficacy during the internship?

The theoretical framework for the study is Albert Bandura's (1977, 1997) self-efficacy theory. The model for teacher self-efficacy derived from this theory by Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy and Hoy (1998) serves as a basis for the empirical study. The quantitative longitudinal study with two measurement points was conducted in the context of the long-term internship (3 months) at the European University of Flensburg in the 3rd Master's semester with 202 primary and secondary school pre-service teachers. An alternative instrument was used to measure teacher self-efficacy, the Scale for Teacher Self-Efficacy (STSE), which is more suitable for student teachers than the established LSW scale. For the data analysis, the structural equation modelling approach was chosen, whereby changes can be analysed very well using latent change models.

The results of the empirical study are in line with the self-efficacy theory. The sources of mastery experience and vicarious experience were influential for the change of self-efficacy, whereas the source of verbal persuasion was only a supplement and had no independent influence. At the beginning of the internship, the students had high teaching-related self-efficacy expectations differentiated into two dimensions (classroom management and instructional strategies & student motivation). This structure remained stable throughout the study period. With regard to change of self-efficacy, different trajectories became visible: it can be either malleable or resistant to change. In a good half of the students, self-efficacy changed – either towards more (approx. 43%) or less (approx. 13%) confidence in their own professional ability. In the other (just under) half, pre-existing self-efficacy expectations stabilised at a high level without substantial changes. Experiences of overcoming difficulties were a significant source of self-efficacy and changed it positively. At the same time, experiences of coping with difficulties lead to the development of a new view of the professional teaching tasks and demands. Mentors also had a positive influence on student teachers' self-efficacy when they were perceived as self-efficacious teachers. On the other hand, observational learning and feedback from mentors had no effect.

## Danksagung

Mein Dank gilt besonders zwei Menschen. Ich danke meiner geschätzten Kollegin Marina Dangelat für ihre stete Unterstützung, ihr kritisch-konstruktives Feedback, die vielen Gespräche und fruchtbaren Diskussionen, den emotionalen Rückhalt und nicht zuletzt die gute Stimmung im Büro. Und ich danke meinem geliebten Mann Janosch, der mich durch alle Höhen und Tiefen begleitet und stets an das Gelingen meines Unterfangens geglaubt hat. Außerdem danke ich Petra Hampel, Horst Biedermann, Thomas Fischer, Arvid Nagel und Andreas Bach.



# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung</b> .....	13
<b>2</b>	<b>Theorie</b> .....	17
2.1	Theoretische Einordnungen .....	17
2.1.1	Die Theorie der Selbstwirksamkeit .....	17
2.1.2	Überzeugungen .....	20
2.1.3	Professionelle Handlungskompetenz .....	21
2.2	Lehrer-Selbstwirksamkeit .....	22
2.2.1	Definition Lehrer-Selbstwirksamkeit .....	23
2.2.2	Veränderbarkeit von Lehrer-Selbstwirksamkeit .....	27
2.2.3	Quellen der Lehrer-Selbstwirksamkeit .....	29
2.3	Praxisphasen in der Lehrerbildung .....	45
2.3.1	Das Praxissemester als spezifisches Praxisformat .....	45
2.3.2	Formierung von Selbstwirksamkeitserwartungen in Praxisphasen .....	47
2.3.3	Erleben von Schwierigkeiten in Praxisphasen .....	49
2.3.4	Die Rolle von Mentor*innen in Praxisphasen .....	52
2.3.5	Zielstellungen hinsichtlich Selbstwirksamkeitserwartungen in Praxisphasen .....	54
2.4	Zusammenfassung und Überleitung .....	57
<b>3</b>	<b>Empirischer Forschungsstand</b> .....	59
3.1	Empirische Studien .....	59
3.1.1	Überblick .....	59
3.1.2	Inhaltliche Ausrichtung der Fragestellungen .....	60
3.1.3	Anlage der Studien .....	62
3.2	Probleme der Messung .....	65
3.2.1	Messung von Selbstwirksamkeitserwartungen .....	65
3.2.2	Messung von Quellen .....	74
3.3	Befunde .....	76
3.3.1	Zur Ausprägung und Veränderbarkeit von Selbstwirksamkeitserwartungen .....	76
3.3.2	Zur Erklärung der Veränderung durch Quellen der Selbstwirksamkeit .....	78
3.3.3	Zu Lernprozessen im Praktikum .....	80
3.3.4	Zur Rolle von Mentor*innen .....	82
3.3.5	Zu Korrelaten .....	84
3.4	Zusammenfassung und Überleitung .....	86

<b>4</b>	<b>Darstellung der Untersuchung</b> .....	87
4.1	Fragestellung, Modell und Hypothesen .....	87
4.1.1	Fragestellung .....	87
4.1.2	Modell .....	87
4.1.3	Hypothesen .....	88
4.2	Anlage der Studie .....	91
4.2.1	Studiendesign und Methode .....	91
4.2.2	Das Praxissemester an der EUF .....	92
4.2.3	Datenerhebung .....	93
4.2.4	Stichprobe .....	93
4.2.5	Datensätze .....	95
4.2.6	Fehlende und unplausible Werte .....	95
4.3	Erhebungsinstrumente .....	95
4.3.1	Abhängige Variablen .....	96
4.3.2	Unabhängige Variablen .....	98
4.3.3	Kontrollvariablen .....	102
4.4	Auswertungs- und Analyseverfahren .....	105
4.4.1	Strukturgleichungsmodellierung (SEM) .....	105
4.4.2	Vorbereitende Analysen und Überlegungen .....	106
4.4.3	Modellierung .....	107
4.4.4	Beurteilungskriterien .....	110
<b>5</b>	<b>Ergebnisse</b> .....	115
5.1	Zur Messung und Modellierung der Selbstwirksamkeit .....	115
5.1.1	Vorbereitende Analysen .....	116
5.1.2	Dimensionalität .....	117
5.1.3	Modellierung im Längsschnitt .....	119
5.2	Zur Veränderbarkeit der Selbstwirksamkeit .....	124
5.2.1	Ausgangswerte und Veränderung .....	125
5.2.2	Zusammenhangsanalysen .....	128
5.2.3	Exkurs: Gruppenvergleich für das Fach Sachunterricht .....	130
5.3	Zum Erleben von Schwierigkeiten, Bewältigung und Erfolgen .....	133
5.3.1	Deskriptive Analysen und Konstruktmessung .....	133
5.3.2	Zusammenhangsanalysen .....	143
5.3.3	Regressionsanalysen .....	144
5.4	Zur Bedeutung von Mentor*innen .....	148
5.4.1	Deskriptive Analysen und Konstruktmessung .....	149
5.4.2	Regressionsanalysen .....	154
5.5	Zusammenfassung .....	157

<b>6</b>	<b>Diskussion</b> .....	161
6.1	Lehrer-Selbstwirksamkeit .....	161
6.1.1	Begriff, Messung und Struktur .....	163
6.1.2	Veränderbarkeit .....	168
6.1.3	Eigene Erfahrungen .....	172
6.1.4	Rolle von Mentor*innen .....	177
6.2	Methodische Fragen .....	181
6.2.1	Design und Validität der Studie .....	181
6.2.2	Erhebungsinstrumente .....	183
6.2.3	Datenauswertung .....	188
6.3	Forschungsbezogener Ausblick .....	189
6.4	Praxisbezogene Implikationen .....	191
<b>7</b>	<b>Fazit</b> .....	197
	<b>Verzeichnisse</b> .....	201
	Literaturverzeichnis .....	201
	Abbildungsverzeichnis .....	212
	Tabellenverzeichnis .....	213
	Abkürzungsverzeichnis .....	215
	<b>Anhang</b> .....	217
A	Tabellen .....	217
B	Syntax .....	222



# 1 Einleitung

Die vorliegende Studie befasst sich mit Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden und deren Veränderung in Praxisphasen während des Studiums. Für die Untersuchung dieses Themas werden zwei Forschungsgebiete miteinander verbunden: die psychologisch ausgerichtete Forschung zur Selbstwirksamkeit und die erziehungswissenschaftliche Forschung zur Lehrerbildung<sup>1</sup>.

Selbstwirksamkeit wird als zentrales Konstrukt für die Handlungssteuerung im beruflichen Kontext angesehen. Gemeint ist damit die Überzeugung, berufliche Anforderungen erfolgreich meistern zu können. Der Lehrerberuf ist äußerst anspruchsvoll und steckt voller Herausforderungen, daher sind Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen für eine professionelle Berufsausübung von großer Bedeutung. Aus Perspektive der Selbstwirksamkeitstheorie sind für diese Arbeit folgende Voraussetzungen basal. Selbstwirksamkeit ist kein klassisches stabiles Persönlichkeitsmerkmal, sondern wird als domänenspezifisch und veränderlich betrachtet. Als bedeutungsvollste Ursache für Selbstwirksamkeit gelten Erfahrungen mit der betreffenden Tätigkeit, insbesondere das Meistern herausfordernder Aufgaben. Daher kann angenommen werden, dass im Rahmen der Lehrerbildung besonders Praxisphasen, in denen selbst unterrichtet wird, geeignet sind, Lehrer-Selbstwirksamkeit zu beeinflussen und zu verändern.

Praxisphasen sind ein zunehmend intensiv beforschter Gegenstand, insbesondere die verlängerten Praxisformate wie das sogenannte Praxissemester. Diese stellen inzwischen in weiten Teilen Deutschlands ein etabliertes Studienelement dar, dessen professionsbezogene Wirksamkeit jedoch in Frage steht. Empirische Studien dazu nehmen oftmals den Kompetenzerwerb in den Blick. In dieser Arbeit steht eine verwandte, jedoch anders gelagerte Facette im Fokus: die subjektive Gewissheit, schwierige Situationen aufgrund eigener Kompetenz bewältigen zu können. Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen sind bereits zu Studienbeginn vorhanden; im Laufe der Berufstätigkeit gelten sie als relativ statisch. Daher ist es von wissenschaftlichem Interesse, genauer zu verstehen, wie sich diese wichtige berufliche Ressource im Laufe des Studiums herausbildet und festigt.

Die Studie widmet sich somit der Frage, inwiefern Praxisphasen Veränderungen hinsichtlich der berufsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen anstoßen können. Das ist im Detail bisher wenig erforscht, v. a. stellt die Untersuchung von unterschiedlichen Verläufen der Selbstwirksamkeit und deren Bedingungen ein Desiderat dar. Um aufzuklären, wie Erfahrungen im Praktikum sich letztlich auf die Überzeugungen von Lehramtsstudierenden auswirken, muss der Erfahrungsraum des Praktikums detaillierter in den Blick genommen werden als bislang geschehen. Als Ursachen für die Veränderung von Lehrer-Selbstwirksamkeit werden hier eingrenzend zwei Aspekte betrachtet: die eigenen Unterrichtserfahrungen, besonders die Bewältigung herausfordernder Situationen, und die Begleitung durch Mentor\*innen, die als Vorbilder und durch Rückmeldungen und Unterstützung das Praktikum maßgeblich mitgestalten. Die leitende Fragestellung der Studie lautet: Welchen Einfluss haben das Erleben von Schwierigkeiten im eigenen Unterricht und die schulischen Mentor\*innen während des Praxissemesters auf die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden?

---

<sup>1</sup> Im Sinne einer gendersensiblen Sprache wird in dieser Arbeit zumeist das Gendersternchen genutzt. Bei fachspezifischen Komposita wie Lehrerbildung, Lehrerberuf oder Lehrer-Selbstwirksamkeit wird jedoch darauf verzichtet.

Dabei werden in dieser Arbeit drei Zielstellungen verfolgt. Erstens soll die Theorie der Selbstwirksamkeit auf Praxisphasen in der Lehrerbildung bezogen werden. Eine solche systematische Verknüpfung fehlte bislang ebenso wie eine Überprüfung der Selbstwirksamkeitstheorie in diesem Feld. Daher wird zweitens das komplexe Wirkungsgefüge verschiedener Aspekte im Längsschnitt empirisch untersucht und mithilfe von Strukturgleichungsmodellen analysiert. Drittens soll dafür ein alternatives Instrument zur Messung von Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen eingesetzt werden, da die etablierte LSW-Skala von Schmitz & Schwarzer (2000) für den Einsatz im Ausbildungskontext nur bedingt geeignet ist. Die im Englischen verbreitete Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES) wurde bislang nur selten im deutschen Sprachraum verwendet. Es liegt mit der Scale for Teacher Self-Efficacy (STSE) bereits eine Übersetzung vor, die hier erneut zum Einsatz kommt und sowohl in theoretischer wie auch methodischer und empirischer Hinsicht eingehend diskutiert wird.

Daraus ergibt sich folgender Aufbau der Arbeit. Im 2. Kapitel wird die Selbstwirksamkeitstheorie von Albert Bandura (1977, 1997) knapp vorgestellt, die den theoretischen Rahmen für die Studie bildet. Aus dieser Theorie haben Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy und Hoy (1998) ein Modell für Lehrer-Selbstwirksamkeit abgeleitet, welches Ausgangspunkt für den empirischen Teil der Studie ist. Selbstwirksamkeit wird außerdem als Überzeugung und Kompetenzaspekt eingeordnet; zugleich grenzt sich die Studie von diesen theoretischen Ansätzen ab. Nach einer Auseinandersetzung mit dem Begriff und unterschiedlichen Definitionen der Lehrer-Selbstwirksamkeit folgen Überlegungen zur Frage, unter welchen Bedingungen Selbstwirksamkeitserwartungen stabil bzw. veränderlich sind und wie genau die vier sogenannten Quellen (Erfolgsenerfahrungen, stellvertretende Erfahrungen, Rückmeldungen und gefühlsmäßige Erregung) die Veränderung beeinflussen. Dabei werden die allgemeinen theoretischen Aussagen auf das Feld der Lehrerbildung und speziell auf Praxisphasen im Studium bezogen. Abschließend wird das Thema erneut aus Perspektive der Lehrerbildungsforschung zu schulpraktischen Studien betrachtet. Dabei werden die Begriffe Praxissemester, Schwierigkeiten und Mentor\*in theoretisch geklärt und mit den erarbeiteten Grundlagen der Selbstwirksamkeitstheorie verknüpft. Studien und Befunde zur Forschungsfrage werden separat als Forschungsstand im 3. Kapitel aufgearbeitet, wobei Fragen der Messung sowohl von Selbstwirksamkeit als auch deren Quellen besondere Berücksichtigung finden. Das Kapitel schließt mit der Benennung von Desideraten. Auf dieser Basis wird im 4. Kapitel die Forschungsfrage in vier Teilfragestellungen mit jeweils einem Set an Hypothesen konkretisiert und ein Modell entwickelt. Hiermit ist der Übergang in die eigene empirische Untersuchung markiert, die im Methodenkapitel ausführlich beschrieben wird. Mit einer Vollerhebung der Kohorte im Wintersemester 2016/17 an der Europa-Universität Flensburg unter den MA-Studierenden des Grundschul- und Sekundarstufenlehramts wurde ein Längsschnitt mit zwei Messzeitpunkten vor und nach dem Praxissemester realisiert ( $N=202$ ). Die Erhebungsinstrumente der Fragebogenstudie werden vorgestellt (hier bereits mit statistischen Basisdaten), insbesondere die STSE und ein eigenes Instrument zur Messung von Schwierigkeiten und Bewältigung. Für die Datenauswertung wurde der SEM-Ansatz (*structural equation modeling* bzw. Strukturgleichungsmodelle) gewählt, in dessen Rahmen Veränderungen mittels LC-Modellen (*latent change models*) sehr gut analysiert werden können. Die Vorgehensweisen werden eingehend erläutert.

Die Ergebnisdarstellung in Kapitel 5 gliedert sich entsprechend der Teilfragestellungen in vier Unterkapitel. Das erste widmet sich der ausführlichen Analyse des Messinstruments für Lehrer-Selbstwirksamkeit und geht der Frage nach einer angemessenen statistischen Modellierung im Längsschnitt unter besonderer Berücksichtigung der Dimensionalität des Konstrukts nach. Der

zweite Abschnitt betrachtet Veränderung und Stabilität von Selbstwirksamkeitserwartungen im Praxissemester. Ein besonderes Augenmerk liegt hier auf der Unterschiedlichkeit der Verläufe. Die folgenden Teilkapitel analysieren mögliche Faktoren zur Erklärung der Veränderung. Zunächst werden eigene Unterrichtserfahrungen mit Blick auf Erfolge, Schwierigkeiten und deren Bewältigung betrachtet. Danach wird die Rolle von Mentor\*innen, insbesondere als Vorbild und durch Rückmeldungen, untersucht.

Anschließend werden im 6. Kapitel die Ergebnisse der empirischen Untersuchung diskutiert, sowohl mit Blick auf die Selbstwirksamkeitstheorie als auch hinsichtlich der Praktikumsforschung. In methodischer Hinsicht werden das Studiendesign und die Messgüte der Erhebungsinstrumente reflektiert. Es werden praktische Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung gezogen, die sich sowohl auf die empirischen Ergebnisse als auch die theoretischen Überlegungen stützen. Zum Schluss wird ein Ausblick auf offene und neue Fragestellungen gegeben.



## 2 Theorie

Das Theoriekapitel gliedert sich in drei Teile. Im ersten Teil wird der theoretische Rahmen der Arbeit festgelegt. Dabei erfolgt zugleich eine kurze Einführung in die Theorie der Selbstwirksamkeit. Innerhalb dieses Rahmens wird im zweiten Teil das Konstrukt definiert und anschließend der Frage nachgegangen, inwiefern und unter welchen Bedingungen sich Selbstwirksamkeitserwartungen verändern und welche Ursachen dafür ausgemacht werden können. Im dritten Teil wird das Thema aus der Perspektive der Lehrerbildungsforschung betrachtet. Dabei wird der Versuch unternommen, den hiesigen Diskurs auf Fragen der Formierung von Selbstwirksamkeit in Praxisphasen zu beziehen. Während das Theoriekapitel vor allem theoretische Grundlagen und Überlegungen präsentiert, werden empirische Studien und Befunde anschließend im Kapitel 3 als Forschungsstand dargelegt.

### 2.1 Theoretische Einordnungen

Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen lassen sich theoretisch unterschiedlich verorten: als bereichsspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen, als personenbezogene Lehrerüberzeugungen und als motivationaler Aspekt professioneller Handlungskompetenz. Das Kapitel stellt die Ansätze knapp vor. Ausgehend von dieser überblicksartigen Einordnung wird der theoretische Rahmen für die weitere Arbeit auf die zuerst vorgestellte Theorie der Selbstwirksamkeit (Bandura, 1997) begrenzt.

#### 2.1.1 Die Theorie der Selbstwirksamkeit

Bandura (1997, S. 3) versteht unter Selbstwirksamkeit (*perceived self-efficacy*) „beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments“. Er stellt die persönliche Wirksamkeit als *den* zentralen Mechanismus der Handlungsfähigkeit heraus. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sind basal für die gesamte Lebensführung.<sup>2</sup> Selbstwirksamkeitserwartungen beeinflussen das Handeln über persönliche Zielsetzung und Prozesse der Selbstregulation. Personen mit hoher Selbstwirksamkeit setzen sich anspruchsvollere Ziele. Sie verfolgen diese mit mehr Anstrengung und Ausdauer, auch wenn dabei Hindernisse und Schwierigkeiten auftreten. Diese positiven Effekte bestehen unabhängig von tatsächlichen Fähigkeiten. Menschen mit ähnlich gut ausgeprägten Fähigkeiten, die sich jedoch für unterschiedlich wirksam halten, handeln auch unterschiedlich erfolgreich. Menschen müssen daran glauben, dass ihr Handeln wirksam sein wird, um vorhandene Kompetenzen einzusetzen und auszuschöpfen, so die Selbstwirksamkeitstheorie.

Menschen sind unterschiedlich stark davon überzeugt, „neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 35), denn Selbstwirksamkeit ist das Ergebnis eines komplexen Informationsverarbeitungsprozesses. Bandura kategorisiert die hierfür relevanten Informationen in vier Bereiche, sogenannte Quellen: *enactive mastery experience*, *vicarious experience*, *verbal persuasion* sowie *physiological and affective state*.

---

2 Die folgenden allgemeinen Ausführungen stützen sich in erster Linie auf Bandura (1997) und die deutschen ausführlichen Darstellungen von Jonas und Brömer (2010) sowie Schwarzer und Jerusalem (2002).

Die bedeutsamste Quelle sind eigene Bewältigungserfahrungen (*enactive mastery experience*). Erfolge bzw. Misserfolge können als direkte Ergebnisse des eigenen Handelns beobachtet werden und so die eigene Selbstwirksamkeit positiv bzw. negativ beeinflussen. Auf eine Formel gebracht steht diese Quelle für die Idee „Ich habe das schon mal geschafft, also gelingt es mir auch noch mal.“ Eine weitere Quelle sind stellvertretende Erfahrungen (*vicarious experience*), d. h. Beobachtungen anderer Personen. Zum einen kann hier über den Vergleich mit diesen sogenannten „Modellen“ erschlossen werden, wie gut man selbst eine Aufgabe bereits bewältigt. Zum anderen können „sich selbst enthüllende Bewältigungsmodelle“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 45) Informationen darüber geben, wie es ihnen gelingt Schwierigkeiten zu überwinden. Diese Quelle steht für die Idee „Wenn andere das können, kann ich das auch.“

Die dritte Quelle liegt in Rückmeldungen (*verbal persuasion*). Der Einfluss von Aussagen anderer Personen über die eigenen Fähigkeiten ist umso größer, je glaubwürdiger, informierter und objektiver der Feedbackgeber ist. Unrealistische Fremdeinschätzungen sind wirkungslos, ebenso können sie leicht durch anschließende gegenteilige Erfahrungen widerlegt werden. Positives Feedback vermittelt die Überzeugung „Andere glauben, ich kann das – also kann ich es wohl.“

Die vierte Quelle sind Informationen des eigenen Körpers über physiologische und affektive Zustände (*physiological and affective state*) während der Handlungsausführung, die eine gefühlsmäßige Erregung signalisieren. In Stresssituationen kann Aufgeregtheit als Zeichen von drohendem Scheitern gedeutet werden und Zweifel an der eigenen Kompetenz schüren. Dies setzt die Selbstwirksamkeit herab. Diese Quelle wird v. a. als negativer Einfluss diskutiert im Sinne der Idee „Ich habe das Gefühl zu scheitern – also kann ich es wohl nicht.“

Informationen aus diesen vier Quellen wirken sich nicht direkt auf die Selbstwirksamkeit aus, sondern müssen kognitiv verarbeitet werden (d. h. sie werden unterschiedlich wahrgenommen, ausgewählt, gewichtet und integriert), um schließlich zu einer Anpassung bestehender Selbstwirksamkeitserwartungen zu führen. Inhaltlich wird dabei die eigene Handlungskompetenz auf der Grundlage der oben genannten Informationsquellen bewertet, indem diese in ein Verhältnis gesetzt wird zu der zu bewältigenden Aufgabe, zu deren Schwierigkeit oder zu einem persönlichen Standard. Aus diesem komplexen Bewertungsprozess resultieren schließlich die Erwartungen, wie wirksam man zukünftig in diesem Feld handeln wird.

Die besondere Kraft des Konzepts der Selbstwirksamkeit liegt in seiner „*cyclic nature*“ (Tschannen-Moran et al., 1998, S. 233). Wie zuversichtlich eine Person Aufgaben angeht, beeinflusst über die Handlungsregulation die tatsächliche Performanz; diese Erfahrungen (sowie die begleitenden Gefühle, Rückmeldungen und sozialen Vergleiche) wiederum werden kognitiv verarbeitet und prägen die zukünftigen Erwartungen. Die weithin unhinterfragte normative Beurteilung dieses Sachverhalts lautet, dass Verstärkungen im Sinne von höheren Wirksamkeitserwartungen und Erfolgserfahrungen zu begrüßen sind, während umgekehrt sich verfestigende niedrige Selbstwirksamkeit und Erfahrungen des Scheiterns problematisch sind. Hohe Selbstwirksamkeitserwartungen werden in vielen Lebensbereichen als wünschenswert betrachtet.<sup>3</sup>

Selbstwirksamkeitserwartungen können in verschiedenen Lebensbereichen bzw. Domänen unterschiedlich ausgeprägt sein: Wer sich auf einem Gebiet für wirksam hält, muss das noch lange nicht auch auf einem anderen tun. Hiermit ist die Frage nach dem Allgemeinheitsgrad des Konzepts angesprochen. „Die *allgemeine* Selbstwirksamkeitserwartung umfasst alle Lebensbereiche und soll eine optimistische Einschätzung der generellen Lebensbewältigungskompetenz zum Ausdruck bringen“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 40, Hervorhebung im Original). Auf

<sup>3</sup> Die normative Diskussion über wünschenswerte Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Lehrerbildung wird an späterer Stelle vertieft (Kap. 2.3.5).

einem mittleren Niveau lassen sich bereichsspezifische Konzepte ansiedeln, wie die (allgemeine) berufliche Selbstwirksamkeitserwartung (Abele, Stief & Andrä, 2000) und speziell für den Lehrerberuf die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung. Inzwischen gibt es für den Lehrerberuf noch spezifischere Konzepte, die sich beispielsweise auf bestimmte Fächer und zu unterrichtende Stufen beziehen oder auf aktuelle Herausforderungen wie Inklusion (vgl. Kap. 3.2 zur Messung von Selbstwirksamkeitserwartungen).

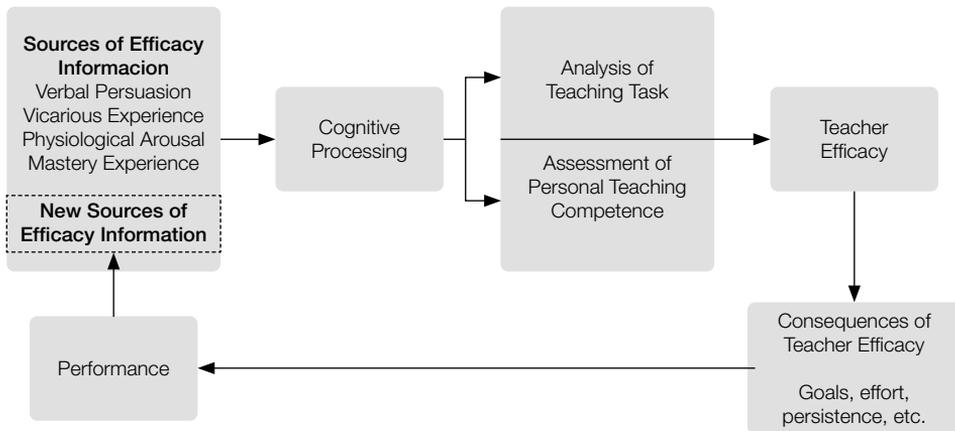


Abb. 1: Modell der Lehrer-Selbstwirksamkeit von Tschannen-Moran et al. (1998, S. 227ff.)

Für die Lehrer-Selbstwirksamkeit haben Tschannen-Moran et al. (1998, S. 227 ff.) ein Modell vorgeschlagen, das auf Banduras Quellentheorie aufbaut. Es fasst die verschiedenen genannten Elemente (Quellen der Selbstwirksamkeit, kognitive Verarbeitung, Relation von Aufgabe und Können, Zielsetzung und Handlungsregulation als Folgen von Selbstwirksamkeit mit Einfluss auf die Leistung, zyklische Wechselwirkung von Selbstwirksamkeit und Erfahrungen) zusammen und bezieht sie auf den Lehrerberuf. Zwei Aspekte finden dabei besondere Beachtung: die Analyse der spezifischen Aufgabe in ihrem Kontext (*analysis of teaching task*) und die Einschätzung der eigenen Kompetenz (*assessment of personal teaching competence*). Beides wird individuell in Relation gesetzt und aus der Abwägung dieser beiden Aspekte gegeneinander ergibt sich ein Selbstwirksamkeitsurteil (*judgement*).

Unter der Analyse der Aufgabe verstehen Tschannen-Moran et al. Einschätzungen bezüglich der besonderen Schwierigkeiten und Beschränkungen sowie der erleichternden Ressourcen des Unterrichts (wie z. B. Schüler Voraussetzungen, Räume, technische Ausstattung, Schulklima, Unterstützung durch Kolleg\*innen) im jeweils individuellen schulischen Kontext. Mit der Aufgabenanalyse sind zugleich Fragen darüber berührt, welche Ziele überhaupt erreicht werden sollen und mit welchen Mitteln dies möglich wäre.<sup>4</sup> Die Einschätzung der persönlichen Lehrkompetenz meint die Selbstwahrnehmung eigener Ressourcen (wie Fähigkeiten, Wissen, Strategien, Persönlichkeitsmerkmale) gegenüber persönlichen Schwächen (vgl. ebd., S. 231 f.).

Das Modell betont besonders, dass sich Selbstwirksamkeitsüberzeugungen nicht lediglich auf die eigenen Fähigkeiten beziehen, sondern diese immer in Relation zu den beruflichen Anforder-

<sup>4</sup> Insofern sind Kausalitätsüberzeugungen (im Sinne von *means-end beliefs*; Skinner, 1995) Teil dieser Überlegungen. Näheres dazu im Definitionskapitel (2.2.1).

rungen gesehen und beurteilt werden. Dabei werden diese Anforderungen stets in einem individuellen Arbeitskontext konkretisiert. Darüber hinaus spielt es eine Rolle, ob Personen glauben, die eigenen Fähigkeiten seien fest und unveränderlich oder erlernbar und für Verbesserungen offen (vgl. ebd., S. 233). Dieser Aspekt wird von den Autor\*innen zwar nur am Rande erwähnt, scheint jedoch – gerade im Kontext von Lehrerbildung – besonders bedeutsam. Das Modell bietet für die vorliegende Arbeit einen geeigneten Ausgangspunkt, da sein Schwerpunkt auf der Erklärung lehrerspezifischer Selbstwirksamkeitserwartungen liegt.

### 2.1.2 Überzeugungen

Selbstwirksamkeitserwartungen werden auch Selbstwirksamkeitsüberzeugungen genannt und können als eine spezielle Art von Lehrerüberzeugungen verstanden werden. Diese Einordnung schafft zwar nicht unbedingt mehr Klarheit, denn es gibt, so Reusser, Pauli und Elmer (2011, S. 478), keinen wissenschaftlichen Konsens darüber, wie sich berufsbezogene Überzeugungen von Wissen, Werten, motivationalen Orientierungen, Einstellungen und Haltungen abgrenzen lassen und in welcher Beziehung sie zu weiteren Begriffen wie subjektive Theorien, Vorstellungen, Konzeptionen, pädagogische Orientierungen oder Grundhaltungen stehen. Dennoch soll hier der übergeordnete Begriff der Lehrerüberzeugungen knapp umrissen werden. Anschließend werden wichtige Forschungsergebnisse zusammengefasst.

Lehrerüberzeugungen gelten nach wie vor als „messy construct“ (Pajares, 1992). Das rührt vor allem daher, dass sich unterschiedlichste Forschungstraditionen und -ausrichtungen mit dem Phänomen befassen und Terminologien nicht einheitlich verwendet werden. Als Leitbegriff mit der größten Verbreitung hat sich *beliefs* etabliert. Unter berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrpersonen (*teacher beliefs*) versteht man „affektiv aufgeladene, eine Bewertungskomponente beinhaltende Vorstellungen über das Wesen und die Natur von Lehr-Lernprozessen, Lerninhalten, die Identität und Rolle von Lernenden und Lehrenden (sich selbst) sowie den institutionellen und gesellschaftlichen Kontext von Bildung und Erziehung, welche für wahr oder wertvoll gehalten werden und ihrem berufsbezogenem Denken und Handeln Struktur, Halt, Sicherheit und Orientierung geben“ (Reusser et al., 2011, S. 478).

Mit dieser Definition werden wesentliche Merkmale von Überzeugungen deutlich. Es handelt sich um mentale Strukturen, die zum Ausdruck bringen, was Lehrer\*innen glauben, was sie antreibt, was sie für wahr und richtig halten (unabhängig vom wissenschaftlichen oder objektiven Wahrheitsgehalt dieser Vorstellungen). Sie weisen einen Gegenstandsbezug auf. Reusser et al. (2011) nehmen hier folgende Klassifizierung vor<sup>5</sup> (vgl. ebd., S. 485 ff.):

- epistemologische Überzeugungen (zu Lerninhalten und -prozessen)
- personenbezogene Überzeugungen (zu Lehrkräften und Schüler\*innen)
- kontextbezogene Überzeugungen (zu Schule und Gesellschaft)

In dieser Systematisierung sind Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen in der zweiten Kategorie anzusiedeln: sie beziehen sich auf die eigene Person und (im weitesten Sinne) auf die Ausübung der Berufsrolle bzw. (im engeren Sinne) auf das Unterrichten. Häufig werden Selbstwirksamkeitserwartungen auch als Kompetenzüberzeugungen aufgefasst (z. B. bei Schwarzer & Jerusalem, 2002; Lipowsky, Thußbas, Klieme, Reusser & Pauli, 2003). Dies kann jedoch missverständlich sein (vgl. Kap. 2.2.1).

Die Funktion von Überzeugungen besteht darin, „das individuelle Handeln zu entlasten und vor Erschütterungen und Infragestellung zu schützen“ (Reusser et al., 2011, S. 481). Überzeu-

5 Andere Klassifikationen verwenden beispielsweise Baumert und Kunter (2006) oder Woolfolk Hoy, Davis und Pape (2006).

gungen tragen so zur Stabilität des Handelns und zur Identität der Handelnden bei und sind daher recht resistent gegenüber Veränderungen. Dies ist umso mehr der Fall, da die langjährige eigene Schulzeit als „*apprenticeship of observation*“ (Lortie, 1975/2007, S. 65) wirkt, während der sehr stabile Vorstellungen über Lehren, Lernen, Unterricht und Schule erworben werden. Überzeugungen stellen einen zentralen Teil der Lehrerpersönlichkeit dar, sie stehen „für die gewordene Identität und das Berufsethos von Lehrpersonen: dafür, wovon diese berufsbiografisch geprägt sind und was sie von ihrem Wert- und Glaubenshorizont her bezüglich aller Facetten des berufsbezogenen Sehens, Denkens und Handelns antreibt“ (Reusser et al., 2011, S. 489). Überzeugungen haben Bedeutung für die Ausrichtung und Qualität professionellen Handelns, auch wenn die empirischen Befunde zur prädiktiven Kraft (von Überzeugungen zu Handlungen zu Wirkungen) nicht übereinstimmend sind und Wirkmechanismen (noch) nicht eindeutig geklärt sind. Überzeugungen erweisen sich als recht veränderungsresistent, insbesondere wenn sie handlungsnah und den Personen nicht unmittelbar bewusst und zugänglich sind (vgl. ebd., S. 488).

### 2.1.3 Professionelle Handlungskompetenz

„Selbstbezogene Überzeugungen hinsichtlich des Lehrens und Lernens“ sind auch im Modell professioneller Handlungskompetenz verankert. Baumert und Kunter (2006, S. 497) sprechen ihnen einen „Sonderstatus“ zu, da diese sogenannten selbstbezogenen Fähigkeitskognitionen häufig im Rahmen von Theorien zur Handlungsmotivation untersucht werden. Sie betrachten daher Selbstwirksamkeitserwartung als motivationalen Kompetenzaspekt. Eine kurze Erläuterung ihres Modells soll diese Einordnung verständlich machen.

Das psychologische Kompetenzmodell schließt an Weinerts Definition für eine OECD-Expertise an. Dieser hatte die allgemeine Theorie der Handlungskompetenz auf berufliche Aufgaben bezogen und damit professionelle Handlungskompetenz wie folgt definiert:

The theoretical construct of action competence comprehensively combines those intellectual abilities, content-specific knowledge, cognitive skills, domain-specific strategies, routines and subroutines, motivational tendencies, volitional control systems, personal value orientations, and social behaviors into a complex system. Together, this system specifies the prerequisites required to fulfill the demands of a particular professional position (...). (Weinert, 2001, S. 51)

Baumert und Kunter (2006) wollen ihr Modell als ein generisches Strukturmodell verstanden wissen. D. h. es ist zum einen ein allgemeingültiges Modell, das für den Lehrerberuf noch spezifiziert werden muss (mittels Anforderungsanalysen der beruflichen Tätigkeit). Zum anderen stellt es kein Entwicklungsmodell dar, sondern repräsentiert vier wesentliche Komponenten, die im Zusammenspiel Handlungskompetenz ausmachen. Diese vier „Kompetenzaspekte“, die in keinem hierarchischen Verhältnis zueinander stehen, sind

- (1) Wissen und Können,
- (2) Überzeugungen und Werthaltungen,
- (3) motivationale Orientierungen sowie
- (4) selbstregulative Fähigkeiten (vgl. ebd., S. 481).

Das Modell umfasst damit nicht nur kognitive Leistungsdispositionen (häufig als Kompetenz im „engeren Sinne“ gekennzeichnet und im erstgenannten Aspekt verortet), sondern explizit auch motivationale, volitionale und einstellungsmäßige Voraussetzungen des Handelns.

Das Modell hat breite Akzeptanz gefunden, große empirische Studien wie COACTIV (Kunter & Baumert, 2011) und TEDS-M (Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2008) beziehen sich darauf.

Aber auch viele kleine Studien arbeiten mit dem Modell. Nicht zuletzt ist die schematische Darstellung eingängig und wird häufig zitiert.

Dennoch fallen auch problematische Punkte ins Auge. So überzeugend das Modell erscheinen mag, in der Begründung bleibt unklar, warum es genau diese vier Kompetenzaspekte sein sollen. In der Herleitung beziehen sich die Autoren auf die obige Definition von Weinert und die Kernaussagen des US-amerikanischen National Board for Professional Teaching Standards, die sie „zwanglos“ in ihr Modell „übersetzen“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 481). Dies erscheint tatsächlich nicht zwingend, sondern eher frei. Insbesondere die Abgrenzung der Aspekte (2), (3) und (4) ist nicht trennscharf (vgl. zur Kritik der fehlenden Trennschärfe auch Fischer & Raven, 2018). In der Darstellung fassen die Autoren dann auch (3) motivationale Orientierungen und (4) selbstregulative Fähigkeiten zusammen und stellen diese unter den Oberbegriff der psychologischen Funktionsfähigkeit. In diesem Bereich machen sie zwei Schwerpunkte aus: zum einen Studien zu selbstbezogenen Kognitionen und zur intrinsischen Motivation (z. B. Enthusiasmus), zum anderen Arbeiten zu Beanspruchung, Belastungserleben, Ressourcen und Resilienzfaktoren, die unter dem Stichwort „Engagement und Distanzierungsfähigkeit“ geführt werden (vgl. Baumert & Kunter, 2006, S. 501 f.).

Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen verorten sie zunächst als selbstbezogene Überzeugungen (also im zweiten Kompetenzaspekt). Da Selbstwirksamkeitserwartungen jedoch eine gute Erklärung für Zielsetzungen, Ausdauer und Anstrengungsbereitschaft bieten, werden sie oft als Ausdruck motivationaler Orientierungen untersucht (so auch bei Warner & Schwarzer, 2009). Daher handeln Baumert und Kunter sie unter dem Aspekt der Handlungsmotivation (3) ab. Zugleich lässt sich Selbstwirksamkeit im Prozess der Selbstregulation als Ergebnis kognitiver Selbstbewertungen verstehen. Damit wäre eine Subsumierung unter den vierten Kompetenzaspekt ebenso denkbar. Es wird deutlich, dass das Modell weniger auf eine innere Struktur von Handlungskompetenz verweist, sondern eher einen Ordnungsrahmen zur Systematisierung von Forschungsthemen und -feldern anbietet. Die Uneindeutigkeiten einer inneren Ordnung (jenseits von Wissen und Können) sollten am Beispiel der Einordnung von Selbstwirksamkeitserwartungen sichtbar geworden sein.

Unter Berufung auf das Modell kann Forschung zur Selbstwirksamkeitserwartung jedoch anschlussfähig kommuniziert werden als Teilaspekt professioneller Handlungskompetenz. Es wird damit sowohl die Abgrenzung vom kognitiven Wissensaspekt deutlich gemacht, als auch das Zusammenspiel mit jenem als mögliches Themenfeld eröffnet.

Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen lassen sich als spezifische Selbstwirksamkeit, als Lehrerüberzeugungen und als Teilaspekt professioneller Kompetenz verstehen. In den unterschiedlichen theoretischen Rahmungen wird übereinstimmend ein relevanter Beitrag von Lehrer-Selbstwirksamkeit zur Qualität professionellen Handelns angenommen. Für die vorliegende Studie wird der Rahmen der Selbstwirksamkeitstheorie nach Bandura gewählt, denn diese ist besonders geeignet, Voraussetzungen bzw. ursächliche Bedingungen für Selbstwirksamkeit zu untersuchen. Die Theorie der vier Quellen bietet hierfür einen guten Ausgangspunkt. Zudem haben Tschannen-Moran et al. (1998) Banduras Theorie auf den Lehrerberuf bezogen; auch an diese Überlegungen schließt die Studie an.

## 2.2 Lehrer-Selbstwirksamkeit

In diesem Kapitel wird zunächst geklärt, was genau unter Lehrer-Selbstwirksamkeit zu verstehen ist (2.2.1). Anschließend wird der Frage nachgegangen, inwiefern Selbstwirksamkeitserwartungen veränderlich sind (2.2.2). Den größten Teil nimmt Kapitel 2.2.3 ein, in dem die