

Daniel Fiedler, Anne C. Frenzel & Johannes Hasselhorn

Emotionen und Selbstwirksamkeit von angehenden Lehrkräften des Faches Musik

Eine Analyse der wechselseitigen Beziehung

Pre-Service Teachers' Emotions and Self-Efficacy – An Analysis of the Reciprocal Relationship

Teachers' emotions and self-efficacy are related to teachers' instructional practices, relationships with students, and students' academic outcomes, as well as contributing to teachers' professional well-being and job satisfaction. However, despite these clear findings, the relationship between these two constructs has hardly been researched in pre-service teachers, particularly in music education. The present study aimed to test the reliability of the adapted measures of emotions and self-efficacy in pre-service music teachers and to examine the theoretically and empirically assumed reciprocal relationship between these two constructs. The sample consisted of 71 pre-service teachers, and the data comprised self-reports on three discrete emotions and six dimensions of self-efficacy in teaching music. The reliability of the adapted measures was acceptable to good. The results of the correlational analysis supported the assumed linear relationships, suggesting that pre-service music teachers' music teaching self-efficacy is positively linked with their anticipated enjoyment and negatively linked with their anticipated anxiety and anger.

1. Einleitung

Musikpädagogische Forschung konnte zeigen, dass Musiklehrkräfte vielfältigen Belastungen und Herausforderungen ausgesetzt sind (z.B. Eberhard, 2010; Hofbauer, 2017; Unterreiner, 2020). Trotz dieser vielfältigen Belastungen und Herausforderungen wurden bislang Gefühle bzw. Emotionen (z.B. Brunner & Fiedler, 2023; Piotraschke, 2021) und Selbstwirksamkeit bei (angehenden) Musiklehrkräften kaum im Zusammenhang mit musikunterrichtlichem Handeln untersucht (z.B. Burić et al., 2020; siehe auch Porsch, 2018). Es ist allerdings davon auszugehen, dass auch (angehende) Musiklehrkräfte, so wie (angehende) Lehrkräfte anderer Fächer, eine Vielzahl von Emotionen in unterschiedlicher Intensität beim Unterrichten des Faches Musik und in der Interaktion mit Schüler*innen, aber

auch in der Interaktion mit Kolleg*innen und Eltern/Sorgeberechtigten, erleben (z.B. Burić et al., 2018; Frenzel, 2014; Meyer & Turner, 2007; Schutz et al., 2007; Spilt et al., 2011; Sutton, 2007). Darüber hinaus ist anzunehmen, dass auch die Selbstwirksamkeit, also die subjektive Überzeugung auf der Grundlage der eigenen Kompetenzen neue oder schwierige Anforderungssituationen bewältigen zu können (z.B. Schwarzer & Warner, 2014; Tschannen-Moran & Hoy, 2001), bei (angehenden) Musiklehrkräften eines der wichtigsten Motivationsmerkmale in Bezug auf verschiedene berufsbezogene Aktivitäten (z.B. Klassenmusizieren, Musik erfinden, Classroom-Management etc.) ist und dadurch einen Einfluss auf den Musikunterricht und die akademische Leistung der Schüler*innen hat (z.B. Burić & Kim, 2020; Holzberger et al., 2013; Klassen & Tze, 2014; Lauer mann & König, 2016; Zee & Koomen, 2016). Dabei konnte pädagogisch-psychologische Forschung zeigen, dass Emotionen und Selbstwirksamkeit bei Lehrkräften eng miteinander zusammenhängen (z.B. Burić et al., 2020; Burić & Macuka, 2018; siehe auch Lohbeck et al., 2018), wobei in Bezug auf angehende Lehrkräfte insbesondere Chen (2019) nachwies, dass die Selbstwirksamkeit die Praktikumsleistung positiv über günstige Emotionen (z.B. Liebe und Freude) und negativ über ungünstige Emotionen (z.B. Angst, Traurigkeit und Wut) vorhersagt (siehe auch Borrachero et al., 2013; Burić et al., 2018; Burić & Frenzel, 2019; Frenzel et al., 2016; Pitkäniemi, 2017). Vor diesem Hintergrund und der Annahme, dass Emotionen und Selbstwirksamkeit von angehenden Lehrkräften des Faches Musik vermutlich spätere berufsbezogene Aktivitäten wie etwa das Musizieren mit Instrumenten, Singen, Musik erfinden etc. beeinflussen, ist das Ziel der vorliegenden Studie, diese beiden Konstrukte zu erfassen und die wechselseitige Beziehung zu analysieren. Dadurch soll ein Ausgangspunkt für weitere musikpädagogische Forschung geschaffen werden, die einerseits das Zusammenspiel zwischen Emotionen, Selbstwirksamkeit und musikunterrichtlichem Handeln sowie Interagieren mit Schüler*innen in den Blick nimmt; andererseits Implikationen für die pädagogisch-psychologische Praxis an (Hoch-)Schulen liefert.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1 Emotionen von Lehrkräften

In der neusten Lern- und Lehrforschung wurden Gefühle bzw. Emotionen¹ als integraler Bestandteil des Berufslebens von Lehrkräften anerkannt und intensiv

1 Emotionen werden als psychologische, mehrdimensionale Konstrukte verstanden, die durch das Zusammenspiel von affektiven, physiologischen, kognitiven, expressiven und motivationalen Komponenten gekennzeichnet sind (siehe hierzu Frenzel et al., 2020; Frenzel & Stephens, 2017). Charakteristisch für Emotionen ist vor allem der „gefühlte“ Kern. Dieser „gefühlte“ bzw. „affektive“ Kern einer Emotion „ist notwendig

beforscht (z. B. Burić & Frenzel, 2023; Frenzel et al., 2021; Pekrun, 2023). Dabei stehen Emotionen von Lehrkräften im Zusammenhang mit dem Verhalten der Schüler*innen und deren Lernen, den Lehrkräften selbst, dem Unterrichten sowie verschiedenen kontextuellen Faktoren wie etwa den Beziehungen zu den Kolleg*innen, der Unterstützung durch die Schulleitung und den Erwartungen der Eltern/Sorgeberechtigten sowie der Bildungspolitik (Burić & Frenzel, 2023; Chen, 2020; Hascher & Krapp, 2014; Wu & Chen, 2018). In anderen Worten: Lehrkräfte erleben beim Unterrichten und in der Interaktion mit Schüler*innen, Kolleg*innen oder Eltern/Sorgeberechtigten relativ häufig eine Vielzahl von verschiedenen Emotionen wie Freude, Stolz, Ärger, Wut oder Angst (Burić et al., 2018; Chen, 2020; Frenzel et al., 2016). Im Rahmen des vorliegenden Beitrags postulieren wir basierend auf den Appraisal (Einschätzungs)-Theorien (z. B. Ellsworth, 2013; Lazarus, 1966) als kognitive Theorien der Emotionsentstehung, dass Emotionen durch bestimmte kognitive Beurteilungen (sog. Appraisals) von Situationen, Tätigkeiten oder der eigenen Person verursacht werden (Frenzel et al., 2020; Frenzel & Stephens, 2017; einen Überblick zu den Annahmen der Appraisal-Theorien liefern Moors et al., 2013). So kann aufgrund unterschiedlicher Konstellationen von Appraisals ein und dasselbe Schüler*innenverhalten (z. B. Verstöße von Schüler*innen gegen die Regeln beim Klassenmusizieren) mal Ärger, ein andermal Unsicherheit bzw. Angst hervorrufen (Burić & Frenzel, 2019). Möglicherweise kann der „Regelverstoß“ sogar als überbordende Begeisterung der Schüler*innen für das Unterrichtsthema bewertet werden und dann sogar Freude bei der Lehrkraft auslösen (Burić et al., 2018).

In Anlehnung an Frenzel (2014; auch Frenzel & Stephens, 2017) gehen wir davon aus, dass *Freude*, *Ärger* und *Angst* drei diskrete Emotionen sind, die mit bedeutsamer Intensität, Häufigkeit und Implikation von Lehrkräften beim Unterrichten und in der Interaktion mit Schüler*innen erlebt werden können. Da wir annehmen, dass angehende Lehrkräfte noch nicht täglich z. B. das Fach Musik unterrichten, scheint es unseres Erachtens sinnvoll, im vorliegenden Beitrag davon zu sprechen, dass diese drei Emotionen von ihnen antizipiert wurden. Darunter verstehen wir das Ausmaß, zu dem die angehenden Musiklehrkräfte aufgrund von gedanklichen Erwartungen oder Erwartungshaltungen und auf der Grundlage früherer Erfahrungen (z. B. aufgrund von Praktika vor oder während des Studiums) ableiten, die drei Emotionen *Freude*, *Ärger* und *Angst* im schulischen Musikunterricht zu erleben (zur Antizipation in der Psychologie siehe Wirtz, 2021).

und hinreichend, um von einer Emotion sprechen zu können – keine Emotion ohne affektives Erleben, ohne affektives Erleben keine Emotion“ (Frenzel & Stephens, 2017, S. 20). Außerdem können Emotionen zu verwandten Konstrukten wie etwa Stimmung, Wohlbefinden, Stress und Flow (siehe hierzu Frenzel et al., 2020, S. 214–215; Frenzel & Stephens, 2017, S. 23–25) abgegrenzt werden.

Um zu verstehen, wie Emotionen bei (angehenden) Lehrkräften entstehen, möchten wir das Modell zu Ursachen und Folgen von Emotionen nach Frenzel (2014) einbringen, das einen nützlichen theoretischen Rahmen hierfür bietet. Das Modell postuliert, dass Emotionen durch kognitive Beurteilungen (sog. Appraisals) hinsichtlich der folgenden vier Ziele ausgelöst werden: (1) fachlicher Kompetenzzuwachs, (2) motivationales Engagement und (3) günstiges Sozialverhalten bei den Schüler*innen sowie (4) eine vertrauensvolle Beziehung mit den Schüler*innen. Übertragen auf den Musikunterricht bedeutet dies, dass beispielsweise eine (angehende) Musiklehrkraft danach strebt, dass die Schüler*innen die fachlichen Fragen zu einem im Unterricht erarbeiteten musikwissenschaftlichen Thema richtig beantworten können (gute fachliche Kompetenz), dass sie ein Interesse am jeweiligen Unterrichtsthema entdecken und sich aktiv beteiligen (hohes motivationales Engagement), dass sich die Schüler*innen (z. B. beim instrumentalen Musizieren) an die Regeln halten und sich gegenseitig fair und höflich behandeln (günstiges Sozialverhalten) und dass die Schüler*innen der (angehenden) Musiklehrkraft respektvoll und vertrauensvoll begegnen (gute Beziehung). Somit spielt die Einschätzung der Unterrichtssituation und des Schüler*innenverhaltens eine zentrale Rolle, wobei das emotionale Erleben der (angehenden) Musiklehrkraft durch Appraisals geprägt werden, ob die Unterrichtssituation bzw. das Schüler*innenverhalten im Einklang mit den oben genannten Zielen steht.

2.2 Selbstwirksamkeit von Lehrkräften

Unter Selbstwirksamkeit wird die subjektive Überzeugung verstanden, neue oder schwierige Anforderungssituationen aufgrund eigener Kompetenzen bewältigen zu können (Bandura, 1997, 2001). „Dabei handelt es sich nicht um Aufgaben, die durch einfache Routine lösbar sind, sondern um solche mit einem Schwierigkeitsgrad, der Anstrengung und Ausdauer für die Bewältigung erforderlich macht.“ (Schwarzer & Warner, 2014, S. 662) Das Konzept der Selbstwirksamkeit basiert auf der sozial-kognitiven Theorie von Bandura (1997, 2001), nach der kognitive, motivationale, emotionale und aktionale Prozesse durch Überzeugungen gesteuert werden, wobei zwischen Handlungs- bzw. Konsequenzerwartungen und Selbstwirksamkeits- bzw. Kompetenzerwartungen unterschieden wird. Insbesondere die Selbstwirksamkeits- oder Kompetenzerwartung kann als eine Schlüsselressource bei (angehenden) Lehrkräften betrachtet werden, da sie einen Selbstbezug enthält und der Frage nach der persönlichen Verfügbarkeit von Handlungen nachgeht (z. B. Chen, 2019; Schwarzer & Warner, 2014). Damit ist das Konstrukt ein wichtiger Prädiktor für das Lern-, Leistungs- und Unterrichtsverhalten, aber auch für die Stressbewältigung und das Gesundheitsverhalten von Lehrkräften und Schüler*innen (z. B. Burić & Kim, 2020; Kim & Burić, 2020;

Klassen & Tze, 2014; Lauermaun & König, 2016; Skaalvik & Skaalvik, 2017; Zee & Koomen, 2016).

Im vorliegenden Beitrag beschränken wir uns auf die bereichsspezifische Selbstwirksamkeit, präziser auf die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften (teacher self-efficacy; in kurz: TSE). Wir konzeptualisieren TSE in Anlehnung an Tschannen-Moran und Hoy (2001) als das Selbstvertrauen einer (angehenden) Lehrkraft in die Ausführung einer Vielzahl berufsbezogener Aktivitäten, wie z.B. die Beeinflussung des Lernens von Schüler*innen und die Gestaltung des Lernumfelds (Hoy et al., 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2007, 2008). Basierend auf bisherigen Studien gehen wir davon aus, dass die TSE eine der wichtigsten motivationalen Eigenschaften ist, die sich auf Prozesse im schulischen Unterricht und auf die akademische Leistung der Schüler*innen auswirken kann (Burić & Kim, 2020; Holzberger et al., 2013; Klassen & Tze, 2014; Lauermaun & König, 2016; Zee & Koomen, 2016). In diesem Kontext definierten Skaalvik und Skaalvik (2007) die TSE als subjektive Überzeugung einer Lehrkraft über die eigene Fähigkeit zur Planung, Organisation und Durchführung von Aktivitäten zur Erreichung von Unterrichtszielen, wobei sie die folgenden sechs Dimensionen identifizierten: *Unterrichten*, *Motivieren*, *Mit Eltern/Kolleg*innen kooperieren*, *Veränderungen meistern*, *Unterricht an individuelle Bedürfnisse anpassen* und *Disziplin wahren*. Dabei hat sich für die TSE als Gesamtindikator gezeigt, dass sie positiv mit Lehr- und Unterrichtsverhalten zusammenhängt. Studien konnten beispielsweise zeigen, dass Lehrkräfte mit einer tendenziell höheren TSE auch tendenziell ein höheres Maß an Planung und Organisation von Unterricht aufwiesen, sich mehr engagierten und offener für neue Ideen zeigten sowie eher bereit waren, neue Methoden und Aktivitätsformen auszuprobieren, um die Bedürfnisse und Erwartungen der Schüler*innen erfüllen zu können (Simbula et al., 2011; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Dagegen konnten Studien ebenfalls nachweisen, dass Lehrkräfte mit geringerer TSE größere Schwierigkeiten beim Unterrichten hatten, wobei sie auch eine geringere Arbeitszufriedenheit und ein höheres Maß an arbeitsbedingtem Stress aufwiesen (Kim & Burić, 2020; Skaalvik & Skaalvik, 2009, 2017; Zee & Koomen, 2016).

2.3 Zusammenhang von Emotionen und Selbstwirksamkeit

Der Zusammenhang von Emotionen und Selbstwirksamkeit ist nicht nur theoretisch gut begründet, sondern auch in Bezug auf Stichproben von Lehrkräften empirisch belegt (z.B. Burić & Macuka, 2018; Burić & Moè, 2020; Burić et al., 2020; siehe auch Lohbeck et al., 2018). So wurde beispielsweise in der sozial-kognitiven Theorie von Bandura (1997, 2001) postuliert, dass physiologische und affektive Zustände eine der zahlreichen Quellen von Selbstwirksamkeit sind, wobei insbesondere Emotionen eine wichtige Rolle in der Ausgestaltung spielen können (Burić et al., 2020; Hoy et al., 2009). Des Weiteren liefern der kognitiven Priming-

Hypothese folgend affektiv-emotionale Zustände Informationen über die eigene Leistung bei einer bestimmten Aufgabe. Das heißt, affektiv-emotionale Zustände dienen als Filter, der wiederum bestimmt, welche Informationen in Bezug auf die Selbstwirksamkeit als wichtig angesehen und wie sie von einer Person interpretiert werden (Kavanagh & Bower, 1985; auch Burić et al., 2020). Die kognitive Priming-Hypothese postuliert also, dass negative affektiv-emotionale Zustände negative Gedanken hervorrufen und demnach die Selbstwirksamkeit senken, während positive affektiv-emotionale Zustände positive Gedanken verstärken und die Selbstwirksamkeit erhöhen können (Kavanagh & Bower, 1985; Medrano et al., 2016; Schutte, 2014). Bezüglich des Einflusses von Selbstwirksamkeit auf Emotionen haben Banduras (1997, 2001) Theorie folgend kognitive, motivationale, emotionale und aktionale Prozesse Effekte auf die Gedanken, das Wohlbefinden, die Anfälligkeit für Stress und Depressionen sowie die Lebensentscheidungen einer Person (Lazarus & Folkman, 1984). Vermutlich nutzen Menschen mit einer hohen Selbstwirksamkeit ihre persönlichen Ressourcen effizienter, haben positivere Erwartungen und setzen sich höhere Ziele, wobei sie auch wirksamere Problemlösestrategien verwenden und erfolgreicher bei der Bewältigung von Stressoren sind. Dagegen neigen Menschen mit niedriger Selbstwirksamkeit eher zu Selbstzweifeln und halten sich für weniger fähig, die Anforderungen und Herausforderungen der Umwelt zu bewältigen, was zu negativen emotionalen Zuständen wie Angst, Depression oder Hilflosigkeit führen kann (Luszczynska et al., 2005; Schwarzer & Hallum, 2008; auch Burić et al., 2020).

3. Die vorliegende Studie

Sowohl Emotionen als auch Selbstwirksamkeit sind als wichtige Korrelate für das unterrichtliche Handeln von (angehenden) Lehrkräften sowie als Indikatoren des beruflichen Wohlbefindens und der akademischen Leistung von Schüler*innen anerkannt (z. B. Burić et al., 2020; Chen, 2019). Die Beziehung zwischen diesen beiden Konstrukten wurde jedoch in der musikpädagogischen Forschung noch nicht wissenschaftlich untersucht. Wie von der sozial-kognitiven Theorie (Bandura, 1997, 2001) angenommen und von der bisherigen Forschung gezeigt (z. B. Burić & Moè, 2020; Kim & Burić, 2020; Schwarzer & Hallum, 2008), kann die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften (TSE) sowohl als Ursache als auch als Folge von Emotionen betrachtet werden. Wir gehen deshalb davon aus, dass Emotionen und TSE von (angehenden) Lehrkräften des Faches Musik in einer wechselseitigen Beziehung zueinanderstehen (z. B. Burić & Macuka, 2018; Burić et al., 2020; siehe auch Lohbeck et al., 2018). Das Ziel der vorliegenden Studie ist es deshalb, Emotionen und Selbstwirksamkeit bei angehenden Musiklehrkräften reliabel zu erfassen und die wechselseitige Beziehung mittels bivariaten Korrelationen aufzuzeigen. Wir nehmen an, dass die antizipierte Emotion *Freude* positiv und mit moderater Effektstärke mit TSE korreliert sein wird, während

die antizipierten Emotionen *Ärger* und *Angst* negativ und mit moderater Effektstärke mit TSE verbunden sind. Differenziert betrachtet nehmen wir an, dass *Freude* mit den eher unterrichtsnahen TSE-Dimensionen *Unterrichten*, *Motivieren*, *Veränderungen meistern*, *Unterricht an individuelle Bedürfnisse anpassen* und *Disziplin wahren* positiv zusammenhängt, dagegen *Ärger* und *Angst* negative Zusammenhänge mit diesen TSE-Dimensionen ausbilden. Hingegen sollten die drei antizipierten Emotionen *Freude*, *Ärger* und *Angst* nicht mit der unterrichtsfernen TSE-Dimension *Mit Eltern/Kolleg*innen kooperieren* korreliert sein.

4. Methodisches Vorgehen

4.1 Stichprobe

Die Stichprobe unserer Studie umfasste $N = 71$ Lehramtsstudierende (55 weiblich, 15 männlich, 1 divers, Alter: $M = 23.80$ Jahre, $SD = 3.56$, Altersspanne: 19 bis 40 Jahre) der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart, der Universität Regensburg und der Pädagogischen Hochschule Freiburg. 25 Teilnehmende studierten Lehramt für Grundschule, 3 Lehramt für Haupt- bzw. Werkreal- und Mittelschule, 14 Lehramt für Realschule, 27 Lehramt für Gymnasium und zwei Personen gaben an, Lehramt für Sekundarstufe I (Sonstiges) zu studieren. 75% der Teilnehmer*innen teilten mit, mindestens eins oder mehr Praktika² im Studium absolviert zu haben.

4.2 Messinstrumente

4.2.1 Emotionen von Lehrkräften

Die Emotionen erfassten wir mittels der von Frenzel et al. (2016) entwickelten Teacher Emotions Scale (TES) mit den drei diskreten Emotionen *Freude*, *Ärger* und *Angst* auf einer vierstufigen Antwortskala: (1) „trifft nicht zu“, (2) „trifft eher nicht zu“, (3) „trifft eher zu“ und (4) „trifft zu“. Wir adaptierten die aus 12 Items bestehende TES, indem wir die von den angehenden Musiklehrkräften antizipierten Emotionen im Hinblick auf den schulischen Musikunterricht einschätzen ließen (die adaptierten Items der TES sind abrufbar auf OSF [Open Science Framework]: <https://osf.io/hrfq2/>).

2 Detailliert betrachtet gaben 57 Studierende an, das Orientierungspraktikum absolviert zu haben. Zudem gaben 25 Studierende an, ein pädagogisch-didaktisches Schulpraktikum und/oder ein studienbegleitendes fachdidaktisches Praktikum während ihres Lehramtsstudiums gemacht zu haben.

4.2.2 Selbstwirksamkeit von Lehrkräften

Die Selbstwirksamkeit ermittelten wir mithilfe der aus insgesamt 24 Items bestehenden Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale (NTSES) von Skaalvik und Skaalvik (2007), die Fiedler und Frenzel (2022) ins Deutsche übersetzten und die wir für diese Untersuchung zur Erfassung der Selbstwirksamkeit (TSE) von angehenden Lehrkräften des Faches Musik anpassten (die Beispielitems der NTSES sind abrufbar auf OSF: <https://osf.io/hrfq2/>). Die von uns adaptierte NTSES erfasste die TSE in den sechs Dimensionen *Unterrichten*, *Motivieren*, *Mit Eltern/Kolleg*innen kooperieren*, *Veränderungen meistern*, *Unterricht an individuelle Bedürfnisse anpassen* und *Disziplin wahren* auf einer siebenstufigen Antwortskala von (1) „überhaupt nicht sicher“ über (3) „eher nicht sicher“ und (5) „eher sicher“ bis (7) „vollkommen sicher“. Außerdem bildeten wir basierend auf allen 24 NTSES-Items einen Gesamtindikator für die TSE.

4.3 Datenerhebung

Sowohl in Lehrveranstaltungen als auch über E-Mail-Verteiler der Hochschulen und Universitäten wurden angehende Musiklehrkräfte eingeladen, mit Smartphone, Tablet oder Computer eine Online-Befragung (Dauer: ca. 20 Minuten) zu Attributionen von Misserfolgen sowie zu ihren Gefühlen, Gedanken und Einstellungen auszufüllen. Die Online-Befragung erfolgte erst nach vorheriger Einwilligung, wurde vollständig anonym durchgeführt und auf dem soSci-Server der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg nach vorheriger Genehmigung durch den Datenschutzbeauftragten angelegt.

4.4 Datenanalyse

Die Datenanalysen wurden mit *jamovi* (Version 2.3.26.0) durchgeführt und umfassten neben der Ermittlung verschiedener deskriptiver Statistiken wie Mittelwert (M) und Standardabweichung (SD) auch die Berechnung der beiden Reliabilitätskoeffizienten Alpha (α ; Cronbach, 1951) und Omega (ω ; McDonald, 1999) zur Bestimmung der internen Konsistenz. Die Beziehung innerhalb der beiden Konstrukte (Intrakorrelation) sowie die wechselseitige Beziehung zwischen den Konstrukten (Interkorrelation) analysierten wir mittels des Pearson-Korrelationskoeffizienten r (Cohen, 1988) unter Angabe des unteren und oberen 95%-Konfidenzintervalls.

5. Ergebnisse

5.1 Reliabilität und Intrakorrelationen

Wie in Tabelle 1 dargestellt, wiesen die drei von den angehenden Musiklehrkräften antizipierten Emotionen akzeptable bis gute Werte mit Reliabilitätskoeffizienten von $\alpha = .65$ bis $\alpha = .77$ und $\omega = .67$ bis $\omega = .79$ auf. Die Intrakorrelationen zeigten erwartungskonform starke negative Effekte zwischen *Freude* mit *Ärger* ($r = -.55, p < .001$) und *Angst* ($r = -.59, p < .001$) sowie einen moderaten positiven Effekt zwischen *Ärger* mit *Angst* ($r = .42, p < .001$). Ähnlich akzeptable bis gute Reliabilitätskoeffizienten von $\alpha = .69$ bis $\alpha = .90$ und von $\omega = .72$ bis $\omega = .91$ dokumentierten fünf der sechs TSE-Dimensionen sowie der TSE-Gesamtindikator. Lediglich die Reliabilität der TSE-Dimension *Veränderungen meistern* war mit $\alpha = .59$ und $\omega = .61$ schlecht bis fragwürdig. Die Intrakorrelationen zwischen den sechs verschiedenen TSE-Dimensionen zeigten auch hier erwartungskonform schwache bis starke positive Effekte mit $r = .24$ ($p < .05$) bis $r = .64$ ($p < .001$).

5.2 Interkorrelationen

Die in Tabelle 1 dargestellten Interkorrelationen zur Analyse der wechselseitigen Beziehung zeigten, dass *Freude* mit der TSE als Gesamtindikator positiv ($r = .35, p < .001$), dagegen *Ärger* und *Angst* mit der TSE als Gesamtindikator negativ ($r = -.33, p < .01$ und $r = -.30, p < .05$) und mit moderaten Effektstärken korrelierte. Detailliert betrachtet war *Freude* mit den TSE-Dimensionen *Unterrichten* ($r = .42, p < .001$), *Unterricht an individuelle Bedürfnisse anpassen* ($r = .24, p < .05$) und *Veränderungen meistern* ($r = .45, p < .001$) positiv und mit *Mit Eltern/Kolleg*innen kooperieren* ($r = .08, p = .53$) nicht korreliert. Die Korrelationen zwischen *Freude* mit *Motivieren* ($r = .20, p = .10$) sowie *Disziplin wahren* ($r = .21, p = .08$) waren zwar ebenfalls wie erwartet positiv; diese erreichten aber keine statistische Signifikanz. Des Weiteren war unserer Annahme entsprechend *Ärger* mit den TSE-Dimensionen *Unterrichten* ($r = -.34, p < .01$), *Motivieren* ($r = -.29, p < .05$) und *Veränderungen meistern* ($r = -.58, p < .001$) negativ und mit *Mit Eltern/Kolleg*innen kooperieren* ($r = .04, p = .77$) nicht korreliert. Zudem waren die Korrelationen zwischen *Ärger* mit *Unterricht an individuelle Bedürfnisse anpassen* ($r = -.17, p = .15$) und *Disziplin wahren* ($r = -.19, p = .10$) wie erwartet negativ, allerdings erreichten auch diese Korrelationen keine statistische Signifikanz. Schließlich zeigte auch *Angst* die von uns angenommenen negativen Zusammenhänge mit den TSE-Dimensionen *Unterrichten* ($r = -.39, p < .001$), *Unterricht an individuelle Bedürfnisse anpassen* ($r = -.24, p < .05$), *Veränderungen meistern* ($r = -.32, p < .01$) und *Disziplin wahren* ($r = -.27, p < .05$) sowie den nicht signifikanten Zusammenhang mit der TSE-Dimension *Mit Eltern/Kolleg*innen kooperieren*.

Tabelle 1: Deskriptive Statistik, interne Konsistenz sowie die Intra- und Interkorrelationen von Emotionen und Selbstwirksamkeit bei angehenden Lehrkräften des Faches Musik ($N = 71$)

	<i>M</i>	<i>SD</i>	α	ω	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Freude (TES)	3.63	0.41	.77	.79	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
2. Ärger (TES)	1.58	0.42	.65	.67	-.56*** [-.70, -.37]	—	—	—	—	—	—	—	—	—
3. Angst (TES)	2.06	0.65	.76	.78	-.59*** [-.72, -.41]	.42*** [.21, .59]	—	—	—	—	—	—	—	—
4. Unterrichten (NTSES)	5.43	0.82	.80	.81	.42*** [.21, .60]	-.34*** [-.53, -.11]	-.39*** [-.57, -.18]	—	—	—	—	—	—	—
5. Motivieren (NTSES)	4.82	0.86	.74	.75	.20 [-.04, .41]	-.29* [-.49, -.06]	-.23 [-.44, .01]	.52*** [.32, .67]	—	—	—	—	—	—
6. Veränderungen meistern (NTSES)	4.83	0.77	.59	.61	.45*** [.25, .62]	-.55*** [-.69, -.36]	-.32** [-.52, -.09]	.54*** [.36, .69]	.56*** [.38, .71]	—	—	—	—	—
7. Unterricht an individuelle Bedürfnisse anpassen (NTSES)	4.93	0.88	.79	.80	.24* [.01, .45]	-.17 [-.39, .06]	-.24* [.01, .45]	.64*** [-.39, -.06]	.63*** [-.45, -.01]	.55*** [.48, .76]	—	—	—	—
8. Disziplin wahren (NTSES)	4.49	1.06	.82	.82	.21 [-.03, .42]	-.19 [-.41, -.04]	-.27* [-.47, -.04]	.46*** [.25, .62]	.52*** [.33, .67]	.54*** [.35, .68]	.55*** [.37, .70]	—	—	—
9. Mit Eltern/Kolleg*innen kooperieren (NTSES)	5.23	0.84	.69	.72	.08 [-.16, .30]	.04 [-.20, .27]	.12 [-.12, .34]	.27* [.04, .48]	.36** [.13, .55]	.18 [-.06, .39]	.31** [.08, .50]	.24* [.01, .45]	—	—
10. Selbstwirksamkeit (TSE) als Gesamtindikator	4.95	0.65	.90	.91	.35*** [.13, .54]	-.33** [-.52, -.10]	-.30* [-.50, -.07]	.76*** [.64, .85]	.80*** [.70, .87]	.75*** [.62, .84]	.83*** [.74, .89]	.77*** [.65, .85]	.52*** [.33, .67]	—

Anmerkung. TES = Teacher Emotions Scale, NTSES = Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale, *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung, α = Alpha (Cronbach, 1951), ω = Omega (McDonald, 1999), * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$, [95% KI] = Konfidenzintervall

ren ($r = .12, p = .33$). Auch hier zeigte sich der von uns erwartete negative Zusammenhang zwischen *Angst* mit der TSE-Dimension *Motivieren* ($r = -.23, p = .06$), der in diesem Fall auch keine statistische Signifikanz erreichte.

6. Diskussion

Das Ziel unserer Studie war es, die theoretisch fundierte und bereits empirisch aufgezeigte wechselseitige Beziehung zwischen Emotionen und Selbstwirksamkeit von (angehenden) Lehrkräften (z. B. Burić & Macuka, 2018; Burić & Frenzel, 2019; Burić et al., 2018; Chen, 2019; Frenzel et al., 2016) auch bei angehenden Musiklehrkräften nachzuweisen. Die Ergebnisse zeigen, dass die drei Emotionen *Freude*, *Ärger* und *Angst* sowie verschiedene Dimensionen der TSE in unserer Stichprobe von angehenden Lehrkräften des Faches Musik, mit Ausnahme der TSE-Dimension *Veränderungen meistern*, reliabel erfasst werden können und untereinander erwartungskonform korreliert sind. Des Weiteren zeigen unsere Ergebnisse, dass Emotionen, die die angehenden Musiklehrkräfte antizipierten, und Selbstwirksamkeit miteinander zusammenhängen (Bandura, 1997; Hoy et al., 2009; Tschannen-Moran et al., 1998; siehe auch Burić & Frenzel, 2019; Burić et al., 2018, 2020; Frenzel et al., 2016). *Freude* korreliert dabei positiv mit der TSE als Gesamtindikator sowie den TSE-Dimensionen *Unterrichten*, *Unterricht an individuelle Bedürfnisse anpassen* und *Veränderungen meistern*. *Ärger* hingegen ist negativ mit der TSE als Gesamtindikator sowie den TSE-Dimensionen *Unterrichten*, *Motivieren* sowie *Veränderungen meistern* assoziiert. *Angst* ist negativ mit der TSE als Gesamtindikator sowie den TSE-Dimensionen *Unterrichten*, *Unterricht an individuelle Bedürfnisse anpassen*, *Veränderungen meistern* und *Disziplin wahren* verknüpft. Außerdem zeigen die Ergebnisse, dass die drei Emotionen *Freude*, *Ärger* und *Angst* nicht mit der von uns als unterrichtsfern zu betrachtenden TSE-Dimension *Mit Eltern/Kolleg*innen kooperieren* korreliert sind. Damit liefert unsere Studie erste Befunde in Bezug auf angehende Lehrkräfte des Faches Musik und repliziert die bereits mehrfach aufgezeigten Zusammenhänge auch für diese Stichprobe (Burić & Frenzel, 2019; Burić et al., 2018; Chen, 2019; Frenzel et al., 2016; Zee & Koomen, 2016). Unsere Ergebnisse legen nahe, dass bei angehenden Musiklehrkräften ein höheres TSE-Niveau eher positiv, dagegen ein niedrigeres TSE-Niveau eher negativ mit Emotionen assoziiert ist. In Anlehnung an Burić und Kollegen (2020) sowie Chen (2019) und basierend auf den Appraisal (Einschätzungs)-Theorien als kognitive Theorien der Emotionsentstehung vermuten wir, dass angehende Musiklehrkräfte mit einem höheren TSE-Niveau den schulischen Musikunterricht als weniger bedrohlich oder das Schüler*innenverhalten als weniger provokativ einschätzen, da sie glauben, dass sie in der Lage sind, die Anforderungen und Herausforderungen zu bewältigen und wahrscheinlich günstigere Appraisals von Situationen, Tätigkeiten und der eigenen Person zeigen, was wiederum zu positiven antizipierten Emotionen wie z. B. *Freude* führen

kann. Umgekehrt neigen angehende Musiklehrkräfte mit einem niedrigeren TSE-Niveau vermutlich eher zu Selbstzweifeln und sehen sich selbst als weniger fähig an, die Anforderungen und Herausforderungen des schulischen Musikunterrichts zu bewältigen, was sie vermutlich bei ungünstigeren Appraisals von Situationen, Tätigkeiten und der eigenen Person anfälliger für negative antizipierte Emotionen wie z. B. *Ärger* und *Angst* macht.

6.1 Limitationen und Ausblick

Ferner dieser klaren Befunde weist unsere Studie auch einige Limitationen auf, die wir im Folgenden skizzieren möchten. Zum einen zeigen die Emotion *Ärger* und die TSE-Dimension *Veränderungen meistern* eine akzeptable bzw. schlechte bis fragwürdige Reliabilität. Dies ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass obwohl 75 % der angehenden Musiklehrkräfte angaben, bereits ein Schulpraktikum absolviert zu haben, sie keine hinreichend konkreten Erfahrungen im Hinblick auf *Ärger* und *Veränderungen meistern* gemacht haben. So konnten beispielsweise Fiedler und Frenzel (2022) mit einer bedeutend größeren und heterogeneren Stichprobe bestehend aus angehenden Lehrkräften aller Schularten und Fächer zeigen, dass diese beiden Dimensionen reliabel gemessen werden können. Weitere musikpädagogische Forschung sollte daher mit einer hinreichend großen Stichprobe und differenziert nach schulpraktischen Erfahrungen die Reliabilität dahingehend nochmals überprüfen. Zum anderen limitiert vermutlich die kleine Stichprobe die statistische Power (Teststärke) zum Aufdecken von kleineren Effekten. Weiterführende musikpädagogische Forschung sollte daher eine größere und in Bezug auf die Schularten heterogenere Stichprobe generieren, um die Zusammenhänge zwischen Emotionen und Selbstwirksamkeit im Hinblick auf verschiedene Lehramtsstudiengänge wie etwa Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II überprüfen zu können. Hinausgehend über unsere querschnittlich-korrelativen Befunde sollte weitergehende musikpädagogische Forschung im Rahmen einer längsschnittlichen Studie nicht nur die wechselseitige Beziehung zwischen beiden Konstrukten genauer betrachten (z. B. Burić & Macuka, 2018; Burić et al., 2020; siehe auch Lohbeck et al., 2018) und in Bezug auf das konkrete musikunterrichtliche Handeln analysieren, sondern auch entsprechend ausgearbeitete Interventionsmaßnahmen in Bezug auf Emotionen und Selbstwirksamkeit von (angehenden) Musiklehrkräften evaluieren (z. B. Burić et al., 2017; Fiedler & Frenzel, 2022; Gross & John, 2003).

6.2 Schlussfolgerung

Zusammenfassend zeigt der vorliegende Beitrag, dass die Emotionen *Freude*, *Ärger* und *Angst* sowie verschiedene Dimensionen der Selbstwirksamkeit bei angehenden Lehrkräften des Faches Musik weitestgehend reliabel erfasst werden können und zudem eng miteinander zusammenhängen. Die Richtung der Beziehung ist, wie es theoretische Annahmen und empirische Befunde nahelegen, wechselseitig. Es scheint daher vielversprechend, einerseits weiterführende Forschung zu den Zusammenhängen von Emotionen, Selbstwirksamkeit und musikunterrichtlichem Handeln zu initiieren, andererseits Interventionsmaßnahmen zu konzipieren und zu evaluieren, mit denen das Erleben negativer Emotionen reflektiert und die Selbstwirksamkeit bestärkt werden können.

Literatur

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Borrachero, A. B., Brígido, M., Costillo, E., Bermejo, M. L. & Mellado, V. (2013). Relationship between self-efficacy beliefs and emotions of future teachers of Physics in secondary education. *Asia-Pacific Forum on Science Learning & Teaching*, 14(2).
- Brunner, G. & Fiedler, D. (2023). Übergänge gestalten: Studium – Referendariat – Berufsfeld. In B. Clausen & G. Sammer (Hrsg.), *Musiklehrer:innenbildung. Der Student Life Cycle im Blick musikpädagogischer Forschung* (S. 297–318). Waxmann.
- Burić, I. & Frenzel, A. C. (2019). Teacher anger: New empirical insights using a multi-method approach. *Teaching and Teacher Education*, 86, Article 102895. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102895>
- Burić, I. & Frenzel, A. C. (2023). Teacher emotions are linked with teaching quality: Cross-sectional and longitudinal evidence from two field studies. *Learning and Instruction*, 88, Article 101822. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101822>
- 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, Article 101302. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101302>
- Burić, I. & Macuka, I. (2018). Self-efficacy, emotions and work engagement among teachers: A two wave cross-lagged analysis. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 19(7), 1917–1933. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9903-9>
- Burić, I. & Moè, A. (2020). What makes teachers enthusiastic: The interplay of positive affect, self-efficacy and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 89, Article 103008. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103008>
- 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>
- 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), 325–349. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1382682>
- 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>
- Chen, J. (2019). Efficacious and positive teachers achieve more: examining the relationship between teacher efficacy, emotions, and their practicum performance. *Asia-Pacific Education Researcher*, 28(4), 327–337. <https://doi.org/10.1007/s40299-018-0427-9>
- Chen, J. (2020). Teacher emotions in their professional lives: implications for teacher development. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(5), 491–507. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1669139>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Aufl.). L. Erlbaum Associates.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297–334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- Eberhard, D. M. (2010). *Ursachen von Unterrichtsstörungen im Fach Musik aus Sicht der Beteiligten und Entwurf eines Diagnosebogens zur Metakommunikation im Musikunterricht der Bayerischen Realschule*. Dissertation, Universität Augsburg. <https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/index/index/docId/1430> [17.04.2024]
- Ellsworth, P. C. (2013). Appraisal theory: Old and new questions. *Emotion Review*, 5(2), 125–131. <https://doi.org/10.1177/1754073912463617>
- 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(1). <https://doi.org/10.5282/lb/25>
- Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Hrsg.), *International handbook of emotions in education* (S. 494–518). Routledge/Taylor & Francis Group.
- 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., Götz, T. & Pekrun, R. (2020). Emotionen. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 211–234). Springer.
- 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>
- Frenzel, A. C. & Stephens, E. J. (2017). Emotionen. In T. Götz (Hrsg.), *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen* (2., aktual. Aufl., S. 15–77). UTM.
- 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>

- 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. überarb. u. erw. Aufl., S. 679–697). Waxmann.
- Hofbauer, V. C. (2017). *Motivation von Musiklehrern. Zum Einfluss der Motivation und Expertise auf die Stressbewältigung*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15206-2>
- 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>
- Hoy, W. A., Hoy, W. K. & Davis, H. A. (2009). Teacher's self-efficacy beliefs. In K. Wentzel & A. Wigfield (Hrsg.), *Handbook of motivation at school* (S. 627–653). Routledge.
- Kavanagh, D. J. & Bower, G. H. (1985). Mood and self-efficacy: Impact of joy and sadness on perceived capabilities. *Cognitive Therapy and Research*, 9(5), 507–525. <https://doi.org/10.1007/BF01173005>
- 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), 1661–1676. <https://doi.org/10.1037/edu0000424>
- 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>
- Lauerermann, F. & König, J. (2016). Teachers' professional competence and wellbeing: Understanding the links between general pedagogical knowledge, self-efficacy and burnout. *Learning and Instruction*, 45, 9–19. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.06.006>
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- 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>
- Luszczynska, A., Scholz, U. & Schwarzer, R. (2005). The general self-efficacy scale: multicultural validation studies. *The Journal of Psychology*, 139(5), 439–457. <https://doi.org/10.3200/JRLP.139.5.439-457>
- McDonald, R. P. (1999). *Test theory: A unified treatment*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Medrano, L. A., Flores-Kanter, E., Moretti, L. & Pereno, G. L. (2016). Effects of induction of positive and negative emotional states on academic self-efficacy beliefs in college students. *Psicología Educativa*, 22(2), 135–141. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2015.03.003>
- Meyer, D. K. & Turner, J. C. (2007). Scaffolding emotions in classrooms. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Hrsg.), *Emotion in education* (S. 243–258). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50015-0>
- Moors, A., Ellsworth, P. C., Scherer, K. R. & Frijda, N. H. (2013). Appraisal theories of emotion: State of the art and future development. *Emotion Review*, 5(2), 119–124. <https://doi.org/10.1177/1754073912468165>
- Pekrun, R. (2023). Mind and body in students' and teachers' engagement: New evidence, challenges, and guidelines for future research. *The British Journal of Educational Psychology*, 93(1), 227–238. <https://doi.org/10.1111/bjep.12575>
- Piotraschke, M. (2021). *Gefühle im Musikunterricht: eine hermeneutische Studie zur Relevanz leiblicher Affektivität für musikpädagogisches Denken und Handeln*. Disserta-

- tion, Hochschule für Musik und Theater Rostock. https://doi.org/10.18453/rosdok_id00003950
- Pitkäniemi, H. (2017). A teacher's practical theories, self-efficacy, and emotions: What connections do they have, and how can they be developed? *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*, 3(1), 2–23.
- Porsch, R. (2018). Emotionen in der LehrerInnenbildung. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. 269–287). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18589-3_15
- Schutte, N. S. (2014). Social environment contexts of trait emotional intelligence. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 24(7), 741–750. <https://doi.org/10.1080/10911359.2013.866065>
- Schutz, P. A., Cross, D. I., Hong, J. Y. & Osbon, J. N. (2007). Teacher identities, beliefs, and goals related to emotions in the classroom. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Hrsg.), *Emotion in education* (S. 223–241). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50014-9>
- Schwarzer, R. & Hallum, S. (2008). Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses. *Applied Psychology: An International Review*, 57(1), 152–171. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x>
- Schwarzer, R. & Warner, L. M. (2014). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarb. u. erw. Aufl., S. 662–678). Waxmann.
- Simbula, S., Guglielmi, D. & Schaufeli, W. B. (2011). A three-wave study of job resources, self-efficacy, and work engagement among Italian schoolteachers. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20(3), 285–304. <https://doi.org/10.1080/13594320903513916>
- 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. (2008). Teacher self-efficacy: conceptual analysis and relations with teacher burnout and perceived school context. In R. Craven, H. W. Marsh & D. McNernney (Hrsg.), *Self-processes, learning, and enabling human potential* (S. 223–247). Information Age Publishing.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 518–524. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.006>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017). Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy: Relations and Consequences. In T. M. McIntyre, S. E. McIntyre & D. J. Francis (Hrsg.), *Educator stress: an occupational health perspective* (S. 101–125). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-53053-6_5
- 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>
- Sutton, R. E. (2007). Teachers' anger, frustration, and self-regulation. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Hrsg.), *Emotion in education* (S. 259–274). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50016-2>

- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (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)
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Unterreiner, M. (2020). *Versteckte Anerkennungsmechanismen: Herausforderung und Bewältigung im Musikunterricht an Mittelschulen*. Dissertation, Ludwig-Maximilians-Universität München. <https://doi.org/10.5282/oph.16>
- Wirtz, M. A. (Hrsg.). (2021). *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Hogrefe. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/antizipation> [17.04.2024]
- Wu, Z. & Chen, J. (2018). Teachers' emotional experience: insights from Hong Kong primary schools. *Asia Pacific Education Review*, 19, 531–541. <https://doi.org/10.1007/s12564-018-9553-6>
- 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/10.3102/003465431562680>

Daniel Fiedler

daniel.fiedler@fau.de

<https://orcid.org/0000-0003-1057-019X>

Anne C. Frenzel

frenzel@psy.lmu.de

<https://orcid.org/0000-0002-9068-9926>

Johannes Hasselhorn

johannes.hasselhorn@fau.de

<https://orcid.org/0000-0003-3384-224X>