

Claudia Pereira Kastens, Elke Döring-Seipel & Timo Nolle

Selbstwirksamkeit erlangen, Belastung reduzieren? – Effekte des Feedbackverhaltens der Ausbilder/innen in Unterrichtsnachbesprechungen

Zusammenfassung

Der Vorbereitungsdienst gilt als belastende und stressreiche Phase der Lehrer/innenbildung. Begleitet werden angehende Lehrkräfte in dieser Zeit von Ausbilder/innen, welche Lernangebote machen aber auch die Leistungen der Lehrkräfte im Rahmen von Unterrichtsbesuchen bewerten. Es wurde untersucht, inwiefern Merkmale des Feedbackverhaltens der Ausbilder/innen in den Nachbesprechungen der Unterrichtsbesuche (Lob, Fairness und Transparenz der Bewertung, entwicklungsbezogenes Feedback, individuelle Bezugsnorm) Effekte auf die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung (SWE) und des Belastungserlebens angehender Lehrkräfte haben. Hierzu wurden $N = 979$ Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst zu Beginn (t_1), nach einem Jahr (t_2) und vor ihrem Prüfungssemester (t_3) befragt. Während sich erwartete Zusammenhänge zwischen den Kriteriumsvariablen und den Feedbackmerkmalen der Ausbilder/innen zeigen, konnten weiterführende längsschnittliche Analysen keine Effekte des Feedbacks auf die Entwicklung der SWE oder die Belastung nachweisen. Stattdessen beeinflussen die SWE und besonders das Ausmaß an erlebter Belastung zu Beginn des Vorbereitungsdienstes die spätere Wahrnehmung des Feedbackverhaltens der Ausbilder/innen. Gleichzeitig zeigte sich eine stärkere korrelative Stabilität der SWE im Gegensatz zum Belastungserleben, für beide Kriterien war zudem eine signifikante mittlere Zunahme zu verzeichnen. Die

Jun.-Prof. Dr. Claudia Pereira Kastens (corresponding author), Bergische Universität Wuppertal, School of Education, Institut für Bildungsforschung, Gaußstr. 20, 42119 Wuppertal, Deutschland

E-Mail: kastens@uni-wuppertal.de

Dr. Elke Döring-Seipel, Universität Kassel, Institut für Psychologie, Holländische Str. 36–38, 34127 Kassel, Deutschland

E-Mail: doering.seipel@uni-kassel.de

Dr. Timo Nolle, Universität Kassel, Servicecenter Lehre, Arnold-Bode-Str. 10, 34127 Kassel, Deutschland

E-Mail: tnolle@uni-kassel.de

Befunde werden abschließend auch vor dem Hintergrund der Förderung berufsbezogener Kompetenzen im Studium diskutiert.

Schlagworte

Belastungserleben Lehrkräfte; Selbstwirksamkeitserwartung Lehrkräfte; Referendarat; Feedback Ausbilder/innen

Acquiring self-efficacy and reducing emotional exhaustion? – Effects of teacher educators' feedback

Abstract

Beginning teachers experience remarkable occupational stress undergoing the German teacher preparation program. While they are enrolled in teaching seminars and making first practical experiences in the classroom, they are instructed by teacher educators. With this study we analyzed whether feedback given by teacher educators on instructional quality of the beginning teachers, has substantial effects on the development of their self-efficacy beliefs and reduction of experienced emotional exhaustion. For N = 979 beginning teacher's emotional exhaustion, and self-efficacy beliefs were assessed at the beginning, and after the third semester of the teacher preparation program, perceived feedback (praise, fairness of appraisal, developmental orientation, and individual reference) after one year. We found expected increase in self-efficacy beliefs and emotional exhaustion, and correlations between both criteria and feedback characteristics. But as structural equation models revealed teacher educator's feedback could not explain changes in self-efficacy beliefs or emotional exhaustion. However, beginning teachers' self-efficacy beliefs and level of emotional exhaustion had effects on the perception of teacher educators' feedback.

Keywords

Beginning teachers; Self-efficacy beliefs; Emotional exhaustion; Feedback

1. Einführung

Der Vorbereitungsdienst stellt für angehende Lehrkräfte idealerweise eine Lerngelegenheit dar, in der sie sich in ihrer Berufsrolle erproben, professionelle Kompetenzen erweitern, berufspraktische Erfahrungen zu handlungsrelevantem Wissen verdichten und im Studium erworbene theoretische Wissensbestände in Handlungswissen überführen. Zugleich ist die Zeit des Vorbereitungsdienstes aber auch durch einen hohen Bewertungsdruck gekennzeichnet: Am Ende steht eine Prüfung, das zweite Staatsexamen, die meisten Module im Ausbildungsverlauf müssen mit benoteten Prüfungsleistungen abgeschlossen werden, die sich in der Regel auf so genannte Unterrichtsproben beziehen (Bölting & Thomas, 2007;

Dietrich, 2014; Schubarth, Speck & Seidel, 2007). Der Vorbereitungsdienst hat somit den Doppelcharakter einer Lernsituation, in der es vor allem darum geht, Kompetenzen zu erweitern und einer Leistungssituation, bei der es darauf ankommt, Leistungen zu erbringen und eigene Fähigkeiten unter Beweis zu stellen um gute Abschlussnoten zu erzielen. Etliche Studien berichten, dass die Zeit des Vorbereitungsdienstes häufig durch ein hohes Belastungserleben gekennzeichnet ist (Christ, van Dick & Wagner, 2004; Drüge, Schleider & Rosati, 2014; Rothland, 2007).

Ausbilder/innen an den Studienseminaren begegnen den Lehrkräften im Vorbereitungsdienst (LiV) in einer Doppelrolle, indem sie Leistungen der LiV bspw. im Rahmen von Unterrichtsbesuchen bewerten aber auch beraten und Feedback geben während sie ihre professionelle Entwicklung begleiten und unterstützen. Aus der Forschung zum Mentoring gibt es Hinweise, dass das Feedback von Mentor/innen eine wichtige Rolle für die Entwicklung von Referendar/innen bzw. Berufsanfänger/innen spielt und sich sowohl auf die Entwicklung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als auch auf das Belastungserleben auswirken kann (Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson, 2009; Ingersoll & Strong, 2011; Niggli, 2005; Wang, Odell & Schwille, 2008). Feedback gilt als wirkungsvoller Einflussfaktor für das Lernen (Hattie & Timperley, 2007) und Professionalisierung bei angehenden Lehrkräften (Behnke, 2016). So geht Bamberg (2010) davon aus, „dass Lernprozesse ohne Feedback nicht gesteuert werden können“ und dass „Feedback wichtig ist für die menschliche Entwicklung, für soziale Interaktionen und für institutionalisierte Lernprozesse“ (ebd., S. 1).

Mit dieser Studie untersuchen wir, ob Merkmale eines prozessbezogenen Feedbacks durch die Ausbilder/innen in den Unterrichtsnachbesprechungen dazu beitragen können, die erlebte Belastung in dieser Ausbildungsphase zu reduzieren und die Entwicklung einer positiven SWE bei LiV zu fördern.

2. Belastungserleben und Selbstwirksamkeitserwartung angehender Lehrkräfte

Mit dem Eintritt in den Vorbereitungsdienst werden die angehenden Lehrkräfte Teil zweier verschiedener Institutionen – Ausbildungsschule und Studienseminar – mit ihren jeweils spezifischen Anforderungen, Regeln, Strukturen und Abhängigkeiten: Während sie in ihrer Ausbildungsschule häufig als Mitglieder des Kollegiums wahrgenommen werden und eigenverantwortlichen Unterricht durchführen, bleiben sie in den Studienseminaren in der Rolle der Auszubildenden.

Verschiedene Studien zeigen, dass die LiV während des Vorbereitungsdienstes hoher Belastung ausgesetzt sind (Christ, van Dick & Wagner, 2004; Drüge, Schleider & Rosati, 2014). Klusmann, Kunter, Voss und Baumert (2012) konnten für das zweite Vorbereitungsjahr allerdings keine weitere Zunahme des Belastungserlebens im Vorbereitungsdienst feststellen. Dicke, Holzberger, Kunina-

Habenicht, Linninger und Schulze-Stocker (2016) berichten sogar von einem Abfall des Belastungserlebens zwischen dem Beginn und dem Ende des Vorbereitungsdienstes. Der Zeitpunkt der Erfassung des Belastungserlebens während des Vorbereitungsdienstes ist keineswegs trivial, da die Anforderungen an die LiV im Verlauf der zwei Jahre sehr unterschiedlich sind: Während zu Beginn noch kein eigenständiger und bewerteter Unterricht stattfindet, ist dies im zweiten und insbesondere dritten Halbjahr die zentrale Herausforderung. Im vierten Halbjahr liegen die Prüfungen für das zweite Staatsexamen. Ein mittlerer Abfall der erlebten Belastung zum Ende dieser Prüfungsphase ist demnach nicht überraschend.

Die zentrale Herausforderung für die Einstiegsphase in den Lehrer/innenberuf besteht in der Erlangung von Wirksamkeit im Unterrichtsgeschehen, die sich auf der subjektiven Ebene u. a. in einer Stärkung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen spiegelt und insbesondere durch die – erfolgreiche – Planung und Durchführung eigenverantwortlichen Unterrichts ermöglicht wird (Day, 2008; Fives, Hamman & Olivarez, 2007; Herzog, 2007; Klassen & Chui, 2011). Selbstwirksamkeitserwartung wird definiert als die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen aufgrund eigener Kompetenz bewältigen zu können (Schwarzer & Warner, 2011). Positive SWE ermöglichen angehenden Lehrkräften einen positiven Start in den Lehrerberuf mit guten Voraussetzungen für Gesunderhaltung und begünstigen die erfolgreiche Weiterentwicklung professioneller Kompetenzen und Zielsetzungen (Cramer, 2012; Holzberger, Philipp & Kunter, 2013; Schmitz, 1999; Schmitz & Schwarzer, 2000; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007; Woolfolk Hoy & Spero, 2005).

Während diese Sichtweise den Aufbau von Selbstwirksamkeit als Ergebnis des Vorbereitungsdienstes fokussiert und nach Bedingungen fragt, die die Stärkung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen während des Vorbereitungsdienstes fördern, könnte sich Selbstwirksamkeit aber auch schon zu Beginn des Vorbereitungsdienstes als wichtiger Faktor erweisen, um diese Ausbildungsphase als Lerngelegenheit zur Weiterentwicklung professioneller Kompetenzen nutzen zu können. Selbstwirksamkeit könnte demzufolge Verlauf und Erfolg des Ausbildungsabschnitts im Hinblick auf die Nutzung von Lerngelegenheiten beeinflussen (Döring-Seipel & Dauber, 2010; Košinár, 2010). Eine ausgeprägte Selbstwirksamkeitsüberzeugung erwies sich auch als protektiver Faktor gegen negative Belastungswirkungen im Lehrerberuf: Lehrkräfte sind zu einem späteren Zeitpunkt ihres Berufslebens weniger überfordert und weniger unzufrieden, wenn sie bereits im Vorbereitungsdienst über eine ausgeprägte SWE verfügen (Abele, 2011).

3. Ausbilder/innen als Feedbackgeber in Unterrichtsbesprechungen

Neben den Mentor/innen, die die LiV in erster Linie im Schulalltag begleiten und bei der Planung und Durchführung von eigenverantwortlichem Unterricht beraten, führen die Ausbilder/innen formalisierte Unterrichtsbesuche durch. Im Anschluss an diese Unterrichtsbesuche finden Nachbesprechungen des durchgeführten Unterrichtes statt, die als wichtige Lerngelegenheiten bereits in der berufspraktischen Ausbildung von Lehramtsstudierenden gelten (Arnold, 2015; Gröschner, Schmitt & Seidel, 2013; Niggli, 2005). Sie nehmen breiten Raum in Gesprächen zwischen angehenden Lehrkräften und ihren Ausbilder/innen ein und sind damit zentrales Element in der Ausbildungsbeziehung: „Das Reden über Unterricht ist für das Lernen von Lehrpersonen grundlegend“ (Staub, Waldis, Futter & Schatzmann, 2014, S. 337).

Die lernförderliche Wirkung des in solchen Gesprächen erhaltenen Feedbacks hängt von verschiedenen, miteinander interagierenden Bedingungen ab: auf Seiten des Feedbackgebers von der Art, wie Feedback gegeben wird und auf Seiten des Feedbacknehmers von der (Bereitschaft zur) Annahme und Nutzung des Feedbacks. Zur Annahme und Nutzung von Feedback führte Behnke (2016) eine Studie durch, die LiV zu ihrem Umgang mit Feedback befragte. Im Fokus standen die persönlichen Voraussetzungen, die zu Akzeptanz bzw. Ablehnung von Feedback führten. In den Ergebnissen zeigte sich für die beiden Variablen Kontrollerleben und Selbstsicherheit, die eine konzeptuelle Nähe zum Konstrukt Selbstwirksamkeit aufweisen, ein positiver Zusammenhang zum konstruktiven Umgang mit Feedback. Die Wahrnehmung von Kontroll- und Einflussmöglichkeiten war mit einem konstruktiven Umgang mit Feedback – auch negativem – verbunden, mit einer positiven Einstellung zu Feedback und einer besseren Bewertung des Feedbacks der Ausbilder. Die Autorin schließt daraus, dass eine Stärkung von Kontroll- und Wirksamkeitsüberzeugungen die konstruktive Nutzung von Feedback als Lerngelegenheit für die eigene Kompetenzentwicklung begünstigen sollte, während gering ausgeprägte Wirksamkeitsüberzeugungen eine Abwehr beziehungsweise Abwertung von Feedback wahrscheinlicher machen. Auch wenn diese Interpretation durchaus plausibel erscheint, wird sie durch die Daten der Studie (korrelative Daten, querschnittliches Design) nur unzureichend gestützt, so dass weiterhin Forschungsbedarf zu der Frage nach den Einflüssen von bestehenden SWE auf Wahrnehmung, Bewertung und Nutzung von Feedback – insbesondere für die zweite Phase der Lehrerbildung – besteht.

Zur Frage, welche Merkmale ‚gutes‘ Feedback für angehende Lehrkräfte aufweisen sollte, hat sich nach Shute (2008) formatives Feedback als erfolgreich erwiesen, wenn sich dieses u. a. auf die Aufgabe und nicht die Person bezieht, zielgerichtet und spezifisch sowie verständlich ist und als objektiv wahrgenommen wird (vgl. Kluger & DeNisi, 1996). Feedback, das als selbstwertbedrohlich erlebt werden kann, sollte genau wie soziale Vergleiche vermieden und Lob sparsam eingesetzt

werden. Feedback sollte außerdem zukünftige Entwicklungen aufgreifen und Wege für Veränderungen zur besseren Bewältigung einer Aufgabe beinhalten: „To be effective, feedback needs to be clear, purposeful, meaningful and compatible with students’ prior knowledge [...]“ (Hattie, 2008, S. 177).

Auch wenn Unterrichtsbesprechungen in der Theorie als Lerngelegenheit gedacht sind, haben sie gerade im Vorbereitungsdienst faktisch einen durchaus ambivalenten Charakter, der – insbesondere bedingt durch die Doppelrolle der Ausbilder/innen als Bewerter und Berater – in Hinblick auf die Akzeptanz und Wahrnehmung von Feedback problematisch werden kann. Nicht ohne Grund werden Unterrichtsbesuche auch als ‚Lehrproben‘ oder umgangssprachlich ‚Vorführungstunden‘ bezeichnet. Leistungsbezogene Rückmeldungen sind dann einerseits wichtiges Feedback, aber andererseits auch immer Bewertung. Dieser Umstand erschwert es möglicherweise Feedback so zu übermitteln (oder auch anzunehmen), dass es nicht als selbstwertbedrohlich aufgefasst wird. Sollte diese Ambivalenz jedoch zugunsten einer Lerngelegenheit aufgelöst werden können, sind positive Effekte auf die Entwicklung des Belastungserlebens und die SWE von LiV zu erwarten.

Hinweise dazu liefern auch die Befunde einer Studie von Richter, Kunter, Lüdtke, Klusmann, Anders und Baumert (2013), in der LiV zum Verhalten ihrer Mentor/innen befragt wurden: Konstruktivistisch orientiertes Mentoring unterstützt Lehramtsanwärter dabei, ihren eigenen Weg zu finden, ermutigt zum Experimentieren mit verschiedenen Unterrichtsmethoden und bietet Raum für Reflexion und gemeinsame Diskussion und Klärung von Fragen auf der Basis einer kooperativen Arbeitsbeziehung. Demgegenüber beruht transmissionsorientiertes Mentoring auf der Idee der Weitergabe von Wissen von einem Experten an einen Novizen in einer eher asymmetrisch angelegten Beziehung. Eine positive Wirkung auf die Entwicklung angehender Lehrkräfte ließ sich nur für konstruktivistisch orientiertes Mentoring nachweisen: Diejenigen, die sich in der Entwicklung ihres eigenen Weges durch ihre/n Mentor/innen unterstützt fühlten, zeichneten sich nach einem Jahr im Vorbereitungsdienst durch stärkere SWE, ausgeprägten Enthusiasmus, höhere Berufszufriedenheit und geringere emotionale Erschöpfung aus als diejenigen, die diese Form des Mentoring nicht erfahren hatten.

4. Fragestellungen der Studie

Trotz der bedeutsamen Rolle, die Ausbilder/innen in der zweiten Ausbildungsphase der Lehrerbildung einnehmen, spielen sie in der Forschung zur Entwicklung der SWE und des Belastungserlebens von LiV kaum eine Rolle. Inwiefern Ausbilder/innen an den Studienseminaren, die einerseits als Berater und Lehrende fungieren und andererseits in die Leistungsbewertung im Rahmen der Unterrichtsbesuche eingebunden sind, ebenfalls als Unterstützungsquellen wahrgenommen werden können, ist bisher ungeklärt. Im Fokus der Studie steht dabei die Frage, ob eine

prozessbezogene Feedbackkultur im Rahmen der Unterrichtsbesuche zu einer positiven Entwicklung des Belastungserlebens (Abnahme) und der SWE (Zunahme) der LiV beiträgt. Bezugnehmend auf Befunde zu Wirkungen und Qualität von Feedback, unterscheiden wir in Anlehnung an Kuhlhavy und Wager (1993) vier Merkmale des Feedbackverhaltens der Ausbilder/innen als prozessbezogen: das Aussprechen von Lob, eine Fairness und Transparenz der Bewertung, die klare Formulierung von Entwicklungszielen und die Anwendung einer individuellen Bezugsnorm.

Bereits am Ende des Studiums können sich erste Zeichen emotionaler Erschöpfung, aber auch einer professionsbezogenen SWE entwickelt haben. Denkbar wäre, dass bereits vorhandenes Belastungserleben oder die Ausprägung der SWE Effekte auf das Erleben der Unterrichtsbesprechungen haben. Eine weitere Frage dieser Studie lautet daher: Inwiefern beeinflussen die SWE und das Belastungserleben zu Beginn des Vorbereitungsdienstes die Wahrnehmung des Feedbacks der Ausbilder/innen?

Basierend auf Studien zum Mentoring im Vorbereitungsdienst gehen wir davon aus, dass eine Wahrnehmung der Ausbilder/innen als eher unterstützend im Sinne einer Lernprozessorientierung, zu befürworten ist. Die im Vorbereitungsdienst nicht klare Trennung von Lern- und Leistungssituation im Kontext der Unterrichtsbesuche kann dies jedoch erschweren. Bevor wir die oben genannten Fragestellungen klären, untersuchen wir daher, ob sich Hinweise darauf finden lassen, dass die LiV die Unterrichtsbesuche eher als Leistungssituation wahrnehmen in die sie bspw. viel Zeit in der Vorbereitung investieren und sich darum bemühen Unterricht sozial erwünscht an den vermuteten Erwartungen ihrer Ausbilder/innen zu orientieren.

5. Methode

5.1 Hintergründe und Durchführung der Studie

Die Studie ist Teil eines größeren Projekts, welches mit Genehmigung und im Auftrag des Hessischen Kultusministeriums durchgeführt und mit den Leitungen der hessischen Studienseminare koordiniert wurde. Der Vorbereitungsdienst gliedert sich in vier Phasen, die Befragungen fanden zu Beginn des Einführungssemesters, jeweils am Ende der beiden Hauptsemester und am Ende des Prüfungssemesters statt (siehe Tabelle 1). Zur Beantwortung der Fragestellungen der vorliegenden Studie wurden die Daten der ersten drei Messzeitpunkte verwendet.

Die Ausbildungsinhalte des hessischen Vorbereitungsdienstes gliedern sich in acht Module. Für jedes Modul sind zwei bewertete Unterrichtsbesuche vorgesehen. Im Prüfungssemester finden im Rahmen der zweiten Staatsprüfung zusätzlich zwei Lehrproben statt (Hessisches Kultusministerium, 2011).

Tabelle 1: Übersicht über den Ablauf des Vorbereitungsdienstes in Hessen und Studiendesign

Einführungsemester (3 Monate)	Die LiV lernen den Alltag an der Schule und die Abläufe des Vorbereitungsdienstes kennen, es finden noch keine Unterrichtsbesuche statt.	t1 – einen Monat nach Beginn Einführungsemester
1. Hauptsemester / 2. Hauptsemester (jeweils 6 Monate Monate)	Der Großteil der bewerteten Unterrichtsbesuche findet in den beiden Hauptsemestern statt.	t2 – einen Monat nach Beginn 3. Hauptsemester t3 – einen Monat nach Beginn 3. Hauptsemester
Prüfungsemester (6 Monate)	Der Vorbereitungsdienst schließt mit der zweiten Staatsprüfung im Prüfungsemester ab.	t4 – Ende Prüfungsemester/ Vorbereitungsdienst

Teilgenommen an der Studie haben die Ausbildungsjahrgänge, die im Mai 2013 und November 2013 in den Vorbereitungsdienst gestartet sind. Für die Erzeugung der Stichprobe war das Einverständnis der Teilnehmer/innen notwendig. Diese konnten sich schriftlich durch Angabe einer Mailadresse anonym für die Teilnahme an der Studie registrieren. Die Registrierung wurde lokal an den jeweiligen Studienseminaren während der Einführungswoche des neuen Jahrgangs von der Seminarleitung koordiniert und war freiwillig. Die erste Gruppe wurde aufgefordert, sich selbstständig von Zuhause aus über einen Online-Link zu registrieren, die zweite Gruppe wurde dazu aufgefordert, sich bei Teilnahmebereitschaft während der Einführungswoche in eine Mailingliste einzutragen. Im Anschluss wurde diesen Personen dann der Link zur Onlinebefragung zugesandt.

5.2 Stichprobe

Insgesamt nahmen 979 Personen an der Befragung teil ($n_{t1} = 744$, $n_{t2} = 537$ und $n_{t3} = 412$). $N = 332$ Personen haben an mindestens zwei Messzeitpunkten teilgenommen. Der Anteil der Frauen innerhalb der Stichprobe beträgt 74.2%, von zwei Personen fehlt die Angabe zum Geschlecht. Das Durchschnittsalter zu Beginn der Befragung betrug 28 Jahre ($SD = 4.93$). Von 733 Teilnehmer/innen liegen Angaben zur Schulform vor: 31.6% geben an für das Lehramt an Gymnasien ausgebildet zu sein, 20.1% für das Lehramt an Haupt- und Realschulen und 11.4% für das Lehramt an Grundschulen. Die übrigen Teilnehmer/innen sind LiV für Förderschulen (6%) und Berufsschulen (5.7%).

Teilnehmer/innen für die zu t3 keine Werte mehr vorliegen, weisen eine signifikant höhere Belastung bereits zu t1 auf ($F(1;418) = 6.14$; $p < .05$; $\eta^2 = .01$) und schätzen das Feedbackverhalten der Ausbilder/innen für die drei Skalen *Lob* ($F(1;322) = 5.38$; $p < .05$; $\eta^2 = .02$), *Fairness und Transparenz der Bewertung* ($F(1;322) = 5.21$; $p < .05$; $\eta^2 = .02$), und *entwicklungsbezogenes Feedback* ($F(1;322) = 6.96$; $p < .01$; $\eta^2 = .02$) weniger gut ein als diejenigen, die auch noch zu t3 in der Studie verblieben sind.

5.3 Instrumente

Die SWE und das Belastungserleben wurden zu Beginn des Vorbereitungsdienstes (t₁) und am Ende des zweiten Hauptsemesters (t₃) erhoben. Zur Erfassung der *Selbstwirksamkeitserwartung* wurde eine gekürzte Version der Skala von Schwarzer und Schmitz (1999) zur Erfassung der berufsbezogenen Lehrerselbstwirksamkeit mit 8 Items eingesetzt. Ein Beispielitem lautet „*Selbst, wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf die Schüler/-innen eingehen*“. Die innere Konsistenz liegt zu t₁ bei $\alpha = .70$ und zu t₃ bei $\alpha = .75$. Das Antwortformat für die Items ist 5-stufig (1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft kaum zu, 3 = teils-teils, 4 = trifft ziemlich zu, 5 = trifft völlig zu). Die Skala erfüllt nach den Kriterien von Chen (2007; siehe auch Cheung & Rensvold, 2002)¹ alle Anforderungen an strenge Invarianz über die Zeit (restringierte Faktorladungen und Intercepts), das restringierte Modell unterscheidet sich in seiner Modellgüte nicht von einem Modell, in dem alle Parameter frei geschätzt wurden: $\Delta \text{CFI} = .004$; $\Delta \text{RMSEA} = .002$; $\Delta \text{SRMR} = .004$; $\Delta \chi^2 = 19.37$; $\Delta \text{df} = 14$; $p = .151$.

Das *Belastungserleben* wurde mit einer Kurzversion der Subskala des Burnout Inventory von Maslach und Jackson (1986) ebenfalls zu Beginn des Vorbereitungsdienstes (t₁) und am Ende des zweiten Hauptsemesters (t₃) erhoben (in der deutschen Übersetzung siehe Kleiber & Enzmann, 1989). Die Skala „emotionale Erschöpfung“ umfasst fünf Items („Durch meine Arbeit fühle ich mich ausgelaugt“), das Antwortformat war ebenfalls 5-stufig und so kodiert, dass ein hoher Wert eine hohe Ausprägung des Merkmals widerspiegelt ($\alpha_{t_1} = .83$ / $\alpha_{t_3} = .84$). Die Skala erfüllt nach den Kriterien von Chen (2007; siehe auch Cheung & Rensvold, 2002) die Anforderungen an metrische Invarianz (restringierte Faktorladungen), aber nur partielle strenge Invarianz über die Zeit (restringierte Faktorladungen und Intercepts). Ein restringiertes Modell, in dem für zwei der fünf Items die Intercepts gleichgesetzt wurden, unterscheidet sich in seiner Modellgüte nicht von einem Modell, in dem alle Parameter frei geschätzt wurden: $\Delta \text{CFI} = .004$; $\Delta \text{RMSEA} = .000$; $\Delta \text{SRMR} = .011$; $\Delta \chi^2 = 11.48$; $\Delta \text{df} = 5$; $p = .043$.

Das Feedback der Ausbilder/innen wurde mit einem selbstentwickelten Instrument am Ende des ersten Hauptsemesters (t₂) erhoben. Die Items beziehen sich auf die Unterrichtsnachbesprechungen mit den Ausbilder/innen, die in der Regel direkt im Anschluss an die Unterrichtsbesuche geführt werden und wurden in Anlehnung an Abs, Döbrich, Vögele und Klieme (2005) konstruiert. Es lassen sich vier Subskalen identifizieren (siehe Tabelle 2): Bei der Skala *Lob* geht es um die Wahrnehmung, dass Ausbilder/innen auch Stärken benennen und loben. Die Skala *Fairness und Transparenz der Bewertung* beschreibt den Eindruck der Nachvollziehbarkeit von Bewertungen durch die Ausbilder/innen. Ein wichtiger Aspekt in der Leistungsbewertung ist ein handlungsorientiertes Feedback, wel-

¹ Nach Chen (2007; siehe auch Cheung & Rensvold, 2002) gilt Invarianz als gegeben, wenn Veränderungen im CFI < 0.01, RMSEA < 0.015 und SRMR < 0.03.

ches konkrete Entwicklungsmöglichkeiten und Ziele benennt (Skala: *entwicklungsbezogenes Feedback*) und möglichst individuelle Bewertungsmaßstäbe heranzieht (Skala: *individuelle Bezugsnorm*).

Tabelle 2: Skalenkennwerte zu den Skalen zur Qualität des Feedbacks der Ausbilder/innen in der Nachbesprechung der Unterrichtsbesuche

Skala	Beispielitem	Anzahl Items	Cronbachs Alpha
Lob	Die Ausbilder/innen in den Nachbesprechungen betonen meine Stärken	4	.83
FTB	Ich kann die Einschätzungen meiner Ausbilder/innen in den Nachbesprechungen immer nachvollziehen	4	.88
EBF	Ich weiß nach den Nachbesprechungen genau, was ich tun kann, um mich weiterzuentwickeln	4	.88
IBNO	Meine individuelle Entwicklung wird bei der Bewertung berücksichtigt.	2	.82

Anmerkungen. FTB = Fairness & Transparenz der Bewertung, EBF = entwicklungsbezogenes Feedback, IBNO = individuelle Bezugsnorm. Modell-Fit 1 Faktor: CFI = .76, TLI = .72, RMSEA = .16, SRMR = .08, $\chi^2_{(71)} = 720.61 / 4$ Faktoren: CFI = .95, TLI = .93, RMSEA = .07, SRMR = .06, $\chi^2_{(77)} = 213.95$.

Inwiefern die LiV die Unterrichtsbesuche verstärkt als Leistungssituation wahrnehmen, wurde über fünf Einzelitems erfasst (Tabelle 3). Es wurde gefragt, ob sie Unterschiede zwischen ihrem regulären Unterricht und dem Unterricht der Unterrichtsbesuche wahrnehmen, wie viel Zeit sie zur Vorbereitung der Unterrichtsbesuche und ihres regulären Unterrichts aufbringen, inwiefern sie (vermutete) Maßstäbe der Ausbilder/innen bei der Vorbereitung anlegen und ob sie sich von diesen kontrolliert oder eher persönlich gefördert fühlen.

Tabelle 3: Einzelitems zur Vorbereitung und Durchführung der Unterrichtsbesuche

	Antwortskala
Gibt es einen Unterschied zwischen Ihrem Unterricht (hinsichtlich Methoden, Sozialform, Unterrichtsmaterialien, Handeln) an einem NORMALEN SCHULTAG und Ihrem Unterricht bei einem UNTERRICHTSBESUCH? Wie groß/klein sind diese Unterschiede?	1 = sehr große Unterschiede 3 = einige Unterschiede 5 = gar keine Unterschiede
In den Unterrichtsbesuchen richte ich mich nach den individuellen Bewertungsmaßstäben der jeweiligen Ausbilderin /des jeweiligen Ausbilders.	1 = trifft gar nicht zu 3 = teils-teils 5 = trifft völlig zu
Fühlen Sie sich von den Ausbilder/Innen eher kontrolliert/bewertet oder eher in Ihrer persönlichen Entwicklung individuell gefördert?	1 = sehr kontrolliert/ bewertet 3 = beides zugleich 5 = sehr individuell gefördert
Wie viele Zeitstunden verwenden Sie durchschnittlich für die Vorbereitung eines Unterrichtsbesuchs?	offen
Wie viele Zeitstunden verwenden Sie durchschnittlich für die Vorbereitung einer normalen eigenverantwortlich durchzuführenden Unterrichtsstunde (kein UB)?	offen

5.4 Analysen

Eine Stärke der Studie besteht in ihrem Längsschnittdesign. Dadurch ist es möglich, gleichzeitig Effekte der emotionalen Erschöpfung bzw. der SWE zu Beginn des Vorbereitungsdienstes auf die Wahrnehmung des Feedbackverhaltens der Ausbilder/innen und Effekte des wahrgenommenen Feedbackverhaltens auf die emotionale Erschöpfung bzw. die SWE am Ende des Vorbereitungsdienstes, zu modellieren.

Zur Beantwortung der beiden zentralen Fragestellungen wurden in *Mplus* 7.11 folgende Strukturgleichungsmodelle spezifiziert: In einem ersten Modell wurde jeweils für die emotionale Erschöpfung (Modell 1a) und die SWE (Modell 1b) geprüft, ob die zu t2 erfassten Variablen zur Wahrnehmung des Feedbackverhaltens der Lehrkräfte die emotionale Erschöpfung bzw. die SWE am Ende des Vorbereitungsdienstes erklären können und ob das wahrgenommene Feedbackverhalten durch die Ausprägung eben dieser beiden Merkmale zu Beginn des Vorbereitungsdienstes vorhergesagt wird. In einem zweiten Schritt wurde dann ein multivariates Modell spezifiziert, in dem mögliche bivariate Korrelationen zwischen emotionaler Erschöpfung und SWE kontrolliert sind.

Berichtet werden die Ergebnisse der restringierten Modelle, in denen vollständige (SWE) oder partielle (emotionale Erschöpfung) strenge Invarianz spezifiziert wurde (Meade & Bauer, 2007; Meredith, 1993; Millsap & Kwok, 2004) und Korrelationen zwischen den Fehlertermen aller messwiederholt dargebotenen Items zugelassen wurden (Correlated uniqueness model, siehe auch Marsh & Hau, 1996).

Der Anteil fehlender Werte auf Itemebene unterscheidet sich in Abhängigkeit des Messzeitpunktes und der Rangordnung im Fragebogen (Abbruch der Befragung). Für die zu t1 erhobenen Items liegen maximal 4.5%, zu t3 maximal 8% fehlende Werte vor. Die Items zur Erfassung des Feedbackverhaltens der Lehrkräfte zu t2 weisen bis zu 14.3% fehlende Werte auf. Die Anteile fehlender Werte auf Itemebene bewegen sich zu den jeweiligen Messzeitpunkten jedoch in einem akzeptablen Bereich. Ausfälle sind für die vorliegende Studie eher durch Abbruchquoten zu erklären.

Um die Genauigkeit der Schätzung der Parameter bei Vorliegen fehlender Werte zu erhöhen, wurde die in *Mplus* integrierte Full-Information-Likelihood Methode verwendet, bei der alle vorliegenden Dateninformationen zur Schätzung der Modellparameter verwendet werden (Allison, 2001; Enders, 2001; Little & Rubin, 1987; Lüdtke, Robitzsch, Trautwein & Köller, 2007).

6. Ergebnisse

6.1 Deskriptive

Selbstwirksamkeitserwartung und emotionale Erschöpfung. In Tabelle 4 sind die deskriptiven Kennwerte der emotionalen Erschöpfung und der SWE über die Zeit dargestellt. Gemessen am theoretischen Skalenmittelwert erleben sich die Teilnehmer der Studie sowohl zu Beginn als auch am Ende des Vorbereitungsdienstes als überdurchschnittlich selbstwirksam in ihrer Rolle als Lehrkraft. Auch nimmt diese im Verlauf des Vorbereitungsdienstes weiter zu ($d = .55$). Die LiV berichten zu Beginn des Vorbereitungsdienstes eine nur geringe emotionale Erschöpfung, die jedoch im Laufe der Zeit signifikant ansteigt ($d = .76$) und zu beiden Messzeitpunkten eine hohe Streuung aufweist.

Tabelle 4: Mittelwerte, Standardabweichungen zu beiden Erhebungszeitpunkten und *t*-Test für abhängige Stichproben für das Belastungserlebens und die Selbstwirksamkeitserwartung

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	95% KI für <i>t</i>	<i>d</i>	95% KI für <i>d</i>
SWE _{t1}	3.73	0.42	9.19	285	<.001	[-0.27, -0.18]	.55	[0.38, 0.72]
SWE _{t3}	3.95	0.43						
EE _{t1}	1.83	0.65	10.38	285	<.001	[0.15, 0.76]	.76	[0.59, 0.94]
EE _{t3}	2.42	0.88						

Anmerkungen. SWE = Selbstwirksamkeitserwartung, EE = emotionale Erschöpfung.

Während die emotionale Erschöpfung zudem eine hohe intraindividuelle Variabilität bzw. vergleichsweise geringe korrelative Stabilität über die Zeit ($r = .30$) aufweist, scheint die SWE weniger durch den Vorbereitungsdienst beeinflusst zu sein, die korrelative Stabilität ist mit $r = .52$ hoch.

Wahrnehmung des Feedbackverhaltens der Ausbilder/innen. In Tabelle 5 sind u.a. die deskriptiven Kennwerte der Variablen zur Erfassung des Feedbackverhaltens der Ausbilder/innen dargestellt. Gemessen am theoretischen Skalenmittelwert werden die Ausbilder/innen in ihrem Feedbackverhalten als überdurchschnittlich positiv wahrgenommen. Betrachtet man hier die korrelativen Zusammenhänge, zeigt sich bezüglich der vier Merkmale eines prozessbezogenen Feedbacks in den Nachbesprechungen der Unterrichtsbesuche ein homogenes Bild (alle $r \geq .52$ und $\leq .66$).

Tabelle 5: Mittelwerte, Standardabweichungen, *t*-Test auf Abweichung des empirischen Skalenmittelwerts vom theoretischen Skalenmittelwert und bivariate Korrelationen der Variablen zur Wahrnehmung des von den Ausbilder/innen erhaltenen Feedbacks

		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	95 % KI für <i>t</i>	(1)	(2)	(3)	(4)
(1)	Lob	3.42	.81	9.50	481	<.001	[0.34, 0.51]	-			
(2)	FTB	3.60	.75	14.50	481	<.001	[0.52, 0.69]	.61	-		
(3)	EBF	3.69	.76	16.44	481	<.001	[0.60, 0.76]	.58	.63	-	
(4)	IBNO	3.45	.88	9.40	480	<.001	[0.36, 0.55]	.52	.50	.53	-

Anmerkungen. FTB = Fairness & Transparenz der Bewertung, EBF = entwicklungsbezogenes Feedback, IBNO = individuelle Bezugsnorm. *t*-Test Testwert = 3. Alle Korrelationen $p < .01$.

Ausgangspunkt der Studie war die Annahme, dass die bewerteten Unterrichtsbesuche mit spezifischen Herausforderungen verbunden sind. Die Angst vor Bewertung und die damit verbundene Wahrnehmung der Besuche als Leistungssituation sollte sich u.a. darin zeigen, dass die LiV bewusst keinen alltäglichen Unterricht präsentieren, sondern eine „künstliche“ Situation schaffen, für die sie besonders viel in die Vorbereitung investieren und sich stark an Bewertungsmaßstäben ihrer Ausbilder/innen orientieren.

Insgesamt zeigt sich (siehe Tabelle 6), dass die LiV den Unterricht, den sie im Rahmen der Unterrichtsbesuche zeigen, im Vergleich zu ihrem regulären Unterricht als durchaus abweichend wahrnehmen (*t*-Test auf signifikante Abweichung vom theoretischen Skalenmittel für das entsprechende Item (Testwert = 3): $t_{(476)} = -9.42$; $p < .001$, 95 % KI für t [-0.48, - 0.31]) und sich entsprechend darauf vorbereiten. Sie investieren fast das Zehnfache an Zeitaufwand in die Vorbereitung dieser Stunden. Die LiV geben an, dass sie sich in diesen Stunden nach den Bewertungsmaßstäben der Ausbilder/innen richten (*t*-Test auf signifikante Abweichung vom theoretischen Skalenmittel für das entsprechende Item (Testwert = 3): $t_{(480)} = 25.74$; $p < .001$, 95 % KI für t [0.93, 1.08]), aber auch, dass sie sich von ihren Ausbilder/innen eher gefördert als kontrolliert fühlen (*t*-Test auf signifikante Abweichung vom theoretischen Skalenmittel für das entsprechende Item (Testwert = 3): $t_{(482)} = -4.10$; $p < .001$, 95 % KI für t [-0.26, - 0.09]).

Tabelle 6: Deskriptive Befunde Einzelitems zur Vorbereitung und Durchführung der Unterrichtsbesuche

	<i>M</i>	<i>SD</i>
Gibt es einen Unterschied zwischen Ihrem Unterricht (hinsichtlich Methoden, Sozialform, Unterrichtsmaterialien, Handeln) an einem NORMALEN SCHULTAG und Ihrem Unterricht bei einem UNTERRICHTSBESUCH? Wie groß/klein sind diese Unterschiede?	2.60	0.92
In den Unterrichtsbesuchen richte ich mich nach den individuellen Bewertungsmaßstäben der jeweiligen Ausbilderin /des jeweiligen Ausbilders.	4.00	0.86
Fühlen Sie sich von den Ausbilder/Innen eher kontrolliert/bewertet oder eher in Ihrer persönlichen Entwicklung individuell gefördert?	2.82	0.09
Wie viele Zeitstunden verwenden Sie durchschnittlich für die Vorbereitung eines Unterrichtsbesuchs?	21.24	17.18
Wie viele Zeitstunden verwenden Sie durchschnittlich für die Vorbereitung einer normalen eigenverantwortlich durchzuführenden Unterrichtsstunde (kein UB)?	2.32	5.27

6.2 Zusammenhänge des Feedbackverhaltens der Ausbilder/innen mit der Selbstwirksamkeitserwartung und dem Belastungserleben

Für alle Merkmale des Feedbacks zeigen sich positive signifikante Zusammenhänge mit der SWE und der emotionalen Erschöpfung sowohl zu Beginn als auch zum Ende des Vorbereitungsdienstes (siehe Tabelle 7). LiV, die mit einer geringen emotionalen Erschöpfung und hoher SWE in den Vorbereitungsdienst starten, bewerten das Feedbackverhalten der Ausbilder/innen positiver und berichten ein in Abhängigkeit eines positiven Feedbackverhaltens geringeres Ausmaß an emotionaler Erschöpfung und eine höhere SWE am Ende des Vorbereitungsdienstes.

Tabelle 7: Bivariate Korrelationen zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung, der emotionalen Erschöpfung und der Wahrnehmung des von den Ausbilder/innen erhaltenen Feedbacks

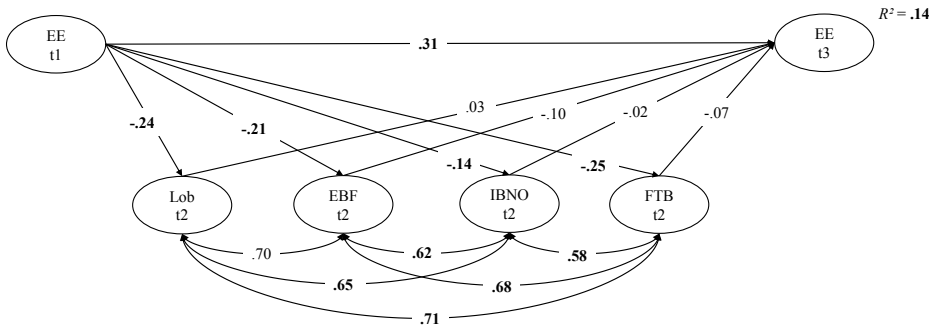
	SWE		EE	
	t1	t3	t1	t3
Lob	.12	.14	-.19	-.18
FTB	.14	.15	-.23	-.19
EBF	.18	.20	-.20	-.19
IBNO	.12	.15	-.14	-.13

Anmerkungen. SWE = Selbstwirksamkeitserwartung, EE = emotionale Erschöpfung, FTB = Fairness & Transparenz der Bewertung, EBF = entwicklungsbezogenes Feedback, IBNO = individuelle Bezugsnorm. Alle Korrelationen $p < 05$.

6.3 Effekte des wahrgenommenen Feedbacks auf das Belastungserleben und die Selbstwirksamkeitserwartung

Werden für die emotionale Erschöpfung und die SWE die längsschnittlichen Zusammenhänge über alle drei Messzeitpunkte betrachtet (siehe Abbildung 1 und Abbildung 2), bestätigen sich die zuvor berichteten korrelativen Zusammenhänge zwischen den zu t2 erfassten Variablen und der SWE bzw. der emotionalen Erschöpfung nur zum Teil: Zwar erweisen sich beide Variablen zu t1 als prädiktiv zur Vorhersage der Wahrnehmung des Feedbackverhaltens der Ausbilder/innen im Anschluss an die Unterrichtsbesuche, aber für keines der beiden Kriterien zeigen sich nach Kontrolle der Eingangswerte Effekte des Feedbackverhaltens der Ausbilder/innen.

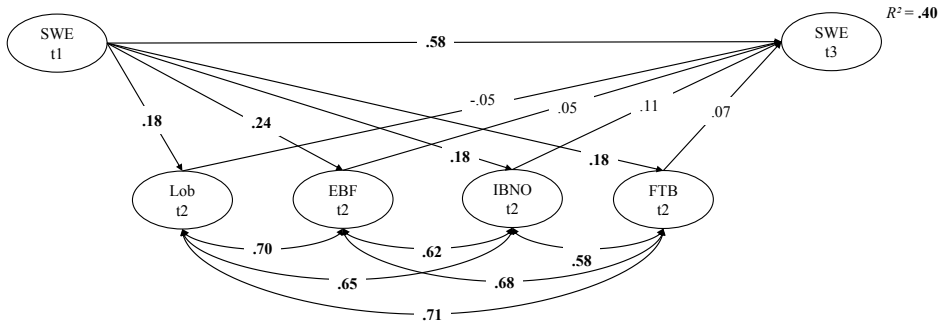
Abbildung 1: Effekte des wahrgenommenen Feedbacks auf die Entwicklung der emotionalen Erschöpfung



Anmerkungen. Vollständig standardisierte Lösung (β und r). Signifikante Pfade ($p < .05$) sind fett hervorgehoben. Correlated uniqueness model mit spezifizierter partieller strenger Invarianz. SWE = Selbstwirksamkeitserwartung, EE = emotionale Erschöpfung. FTB = Fairness & Transparenz der Bewertung, EBF = entwicklungsbezogenes Feedback, IBNO = individuelle Bezugsnorm. Fit Indizes: CFI = .95, TLI = .95, RMSEA = .03, SRMR = .06, $\chi^2_{(237)} = 438.30$, $p < .05$. $N = 717$.

Das Erleben emotionaler Belastung zu Beginn des Vorbereitungsdienstes führt zu einer verminderten, eine ausgeprägte SWE zu einer erhöhten Wahrnehmung von Lob, entwicklungsbezogenem Feedback, dem Heranziehen einer individuellen Bezugsnorm und einer fairen und transparenten Bewertung.

Abbildung 2: Effekte des wahrgenommenen Feedbacks auf die Entwicklung der Selbstwirksamkeit



Anmerkungen. Vollständig standardisierte Lösung (β und r). Signifikante Pfade ($p < .05$) sind fett hervorgehoben. Correlated uniqueness model mit spezifizierter partieller strenger Invarianz. SWE = Selbstwirksamkeitserwartung, EE = emotionale Erschöpfung, FTB = Fairness & Transparenz der Bewertung, EBF = entwicklungsbezogenes Feedback, IBNO = individuelle Bezugsnorm. Fit Indizes: CFI = .92, TLI = .92, RMSEA = .03, SRMR = .06, $\chi^2_{(396)} = 718.61$, $p < .05$. $N = 739$.

6.4 Gesamtmodell zur Vorhersage des Belastungserlebens und der Selbstwirksamkeitserwartung

Für die emotionale Erschöpfung und die SWE zeigen sich erwartete negative querschnittliche bivariate Zusammenhänge zu t1 mit $r = -.68$ und zu t3 mit $r = -.22$. Es ist also davon auszugehen, dass sich beide Kriterien Teile der Varianz zur Vorhersage der Wahrnehmung der Ausbilder/innen teilen. Um die querschnittlichen Zusammenhänge zwischen der SWE und der emotionalen Erschöpfung zu kontrollieren, wurde ein multifaktorielles Gesamtmodell spezifiziert, in welchem Auto-Regressionen der emotionalen Erschöpfung und der SWE zwischen zwei Messzeitpunkten modelliert wurden.

Die Effekte unterscheiden sich kaum zu den univariaten Modellen. Es zeigen sich nach wie vor keine Effekte des Feedbackverhaltens der Ausbilder/innen auf die emotionale Erschöpfung und die SWE zu t3. Jedoch weist die emotionale Erschöpfung nach wie vor negative Effekte auf die Wahrnehmung des erhaltenen Lobs, des entwicklungsbezogenen Feedbacks und der Transparenz und Fairness der Beurteilung auf, jedoch nicht auf die Wahrnehmung der Nutzung einer individuellen Bezugsnorm. Die SWE wirkt lediglich positiv auf die Wahrnehmung eines entwicklungsbezogenen Feedbacks (siehe Tabelle 8).

Tabelle 8: Koeffizienten (β) Gesamtmodell zur Entwicklung des Belastungslebens und der Selbstwirksamkeitserwartung

<i>Effekte SWE und EE t1 auf Feedbackvariablen t2</i>	
SWE t1 → Lob	.09
SWE t1 → FTB	.10
SWE t1 → EBF	.20
SWE t1 → IBNO	.16
EE t1 → Lob	-.27
EE t1 → FTB	-.29
EE t1 → EBF	-.20
EE t1 → IBNO	-.13
<i>Effekte Feedbackvariablen t2 auf SWE und EE t3</i>	
Lob → SWE t3	-.07
FTB → SWE t3	.05
EBF → SWE t3	.05
IBNO → SWE t3	.11
Lob → EE t3	.05
FTB → EE t3	-.08
EBF → EE t3	-.11
IBNO → EE t3	-.01
<i>Auto-Regressionen und Kreuzpfade</i>	
SWE t1 → SWE t3	.65
EE t1 → EE t3	.47
SWE t1 → EE t3	.08
EE t1 → SWE t3	-.03
<i>Korrelationen</i>	
FTB ↔ Lob	.67
FTB ↔ EBF	.63
FTB ↔ IBNO	.55
Lob ↔ EBF	.69
Lob ↔ IBNO	.64
EBF ↔ IBNO	.61
SWE t1 ↔ EE t1	-.68
SWE t3 ↔ EE t3	-.22
<i>R²</i>	
SWE t3	.52
EE t3	.24

Anmerkungen. Vollständig standardisierte Lösung, Correlated uniqueness model mit spezifizierten Invarianzen. Signifikante Pfade ($p < .05$) sind fett hervorgehoben. Fit Indizes: CFI = .81, TLI = .79, RMSEA = .05, SRMR = .15, $\chi^2_{(756)} = 1842.81^*$, $N = 739$. SWE = Selbstwirksamkeitserwartung, EE = emotionale Erschöpfung, FTB = Fairness & Transparenz der Bewertung, EBF = entwicklungsbezogenes Feedback, IBNO = individuelle Bezugsnorm.

7. Diskussion

7.1 Zusammenfassung und Einordnung der Befunde

Dass Unterrichtsbesuche aus Perspektive der LiV alles andere als reguläres Alltagshandeln abverlangen, zeigt sich darin, dass diese angeben im Mittel über 20 Zeitstunden in deren Vorbereitung zu investieren. Dieser zeitliche Aufwand entspricht der Hälfte der wöchentlichen Arbeitszeit einer in Vollzeit tätigen Lehrkraft. Gleichzeitig richten sie sich bei der Vorbereitung dieser Unterrichtsstunden nach den individuellen Bewertungsmaßstäben ihrer Ausbilder/innen, nehmen diese dennoch als eher entwicklungsfördernd und weniger als kontrollierend wahr.

Es zeigte sich in dieser Studie auch, dass die erlebte emotionale Erschöpfung zwar absolut gesehen zu keinem der untersuchten Zeitpunkte besonders hoch ausgeprägt ist, vom Beginn bis zum Ende des dritten Semesters des Vorbereitungsdienstes jedoch zugenommen hat. Gleichzeitig nimmt auch die Streuung zu: Für einzelne LiV scheinen die Anforderungen des Vorbereitungsdienstes besonders belastend zu sein, während andere diese gut bewältigen können. Košinár (2014) hat anhand qualitativer Interviewanalysen drei Typen identifiziert, die sich in Hinblick auf ihren Umgang mit den Anforderungen des Vorbereitungsdienstes, ihrer erlebten Belastung und Selbstwirksamkeit unterscheiden. Als besonders belastet gilt dabei Typ 3 ‚Anpassung‘: Diese LiV sind zwar darum bemüht, Anforderungen zu bewältigen, allerdings fehlt es ihnen an Fach- und Erfahrungswissen und ausreichend SWE. Auch sind diese in ihrem Wohlbefinden besonders abhängig vom Urteil ihrer Ausbilder.

Aber auch für die SWE ist eine Zunahme – hier jedoch im Sinne einer positiven Entwicklung – zu verzeichnen. Gleichzeitig ist diese von Beginn an überdurchschnittlich hoch ausgeprägt und erwies sich zudem als vergleichsweise stabil. Dies erscheint überraschend, wenn man bedenkt, dass ein zentrales Ziel des Vorbereitungsdienstes darin besteht, durch (reflektierte) Praxiserfahrungen berufsbezogene Kompetenzen und Wirksamkeitserleben erst zu entwickeln. Da in Hessen das sogenannte Praxissemester bisher nur an drei Standorten als Pilotprojekt durchgeführt wird, kann die Ausbildung hoher professionsbezogener SWE auch nicht auf begleitete, praktische Erfahrung im Studium zurückgeführt werden (Hascher, 2012). Allerdings ist es in Hessen schon länger möglich, dass Lehramtsstudierende als Vertretungslehrkräfte arbeiten und mit einer solchen Tätigkeit die Chancen auf Zulassung zum Vorbereitungsdienst erhöhen können (Staatliche Schulämter in Hessen, 2019).

Dennoch ließ sich die zentrale Hypothese dieser Studie, dass unterstützendes Feedback der Ausbilder/innen dazu beitragen kann, das Belastungserleben und die SWE bei Lehrkräften im Vorbereitungsdienst positiv zu beeinflussen, nicht bestätigen. Jedoch zeigten sich positive Effekte der SWE und des Belastungserlebens auf die Wahrnehmung des Feedbacks: LiV, die bereits mit geringem Belastungs-

erleben und hoher SWE in den Vorbereitungsdienst starten, nehmen das Feedbackverhalten der Ausbilder/innen als positiver wahr.

Unsere Befunde bestätigen damit zum Teil die Ergebnisse von Zimmermann, Kaiser, Bernholt, Bauer & Rösler (2016), die Unterschiede in der Entwicklung des Belastungserleben angehender Lehrkräfte vor allem auf die erlebte emotionale Erschöpfung am Ende des Studiums zurückführen konnten. Wenn das Feedback der Ausbilder/innen in den Unterrichtsnachbesprechungen keine Effekte auf die zukünftige Entwicklung des Belastungserlebens und die SWE der LiV hat, sondern diese stattdessen die Wahrnehmung prozessbezogener Feedbackmerkmale beeinflussen, stellt sich die Frage, welche Rolle psychoemotionale Ressourcen und Kompetenzen, die bereits zu Beginn des Vorbereitungsdienstes vorhanden sind, für die Entwicklung des Belastungserlebens spielen (Nolle, 2016).

7.2 Limitationen und Ausblick

In den hier vorgestellten Analysen wurden die SWE und das Belastungserleben als personenbezogene Prädiktoren und Kriterien des Feedbackverhaltens der Ausbilder/innen betrachtet. Dabei ist davon auszugehen, dass weitere Merkmale wie bspw. das Hilfesuchverhalten oder die Zielorientierungen (Dickhäuser, Butler & Tönjes, 2007) der LiV ebenfalls bedeutsam für die Wahrnehmung und Zusammenarbeit mit den Ausbilder/innen sind.

Es zeigten sich keine Effekte der Wahrnehmung prozessbezogener Feedbackmerkmale auf die SWE oder das Belastungserleben, unklar bleibt aber ob das Feedbackverhalten der Ausbilder/innen möglicherweise Auswirkungen auf die Leistungsentwicklung der LiV hat. Daher sollten in weiteren Auswertungen auch die Noten und andere Merkmale der Kompetenzentwicklung, insbesondere das unterrichtliche Handeln der LiV, betrachtet werden. Denkbar wäre auch, dass das Feedback der Ausbilder/innen nur kurzfristige Effekte auf die erlebte Belastung und die SWE rund um die Unterrichtsbesuche hat. In dieser Studie haben wir jedoch die SWE und das Belastungserleben nicht im Kontext der Unterrichtsbesuche erfasst, sondern als überdauernde, sich über 20 Monate entwickelnde Merkmale, die wahrscheinlich aber auch von weiteren Kontextmerkmalen des Vorbereitungsdienstes beeinflusst werden.

Der relativ hohe Ausgangswert der SWE bei gleichzeitiger relativer interindividueller Stabilität wirft die Frage auf, auf welcher Grundlage diese positiven Selbstwirksamkeitseinschätzungen beruhen? Zum Zeitpunkt der Erhebung hatten die LiV in ihrem Studium kein Praxissemester absolviert.

Zur Erfassung des Feedbackverhaltens der Ausbilder/innen rekurren wir auf Einschätzungen der LiV. Dies bedeutet, dass wir nicht klar trennen können zwischen der tatsächlichen Feedbackqualität und einer subjektiven Bewertung des Feedbacks. Genau diese Problematik schlägt sich aber möglicherweise in den Ergebnissen nieder, die darauf hindeuten, dass die so erhobenen Einschätzungen des Feedbackverhaltens der Ausbilder/innen eher

durch bereits vorhandene Ausprägungen der Kriterien vorhergesagt werden. Form und Inhalte der an die Unterrichtsbesuche anschließenden Gespräche sind in den Ausbildungsverordnungen für Hessen nicht klar geregelt. Das HLbGV (Hessisches Kultusministerium, 2011) formuliert lediglich: „Der Verlauf der Lernentwicklung ist in die abschließende Leistungsbewertung einzubeziehen.“ §52(6), womit die Bewertungssituation dieser Unterrichtsbesuche in den Fokus rückt. Bei der Planung zukünftiger Studien sollten, wenn möglich, auch vertiefende Daten in Form von Unterrichtsbeobachtungen und Interviews erhoben werden, um einen umfassenderen Einblick in das tatsächliche Geschehen während der Unterrichtsnachbesprechungen zu erhalten. Auch wurden wichtige Aspekte zum Erleben der Unterrichtsbesuche nur über Einzelitems erfasst und daher in den weiterführenden Analysen nicht berücksichtigt. Eine reliable und valide Erfassung dieser Aspekte sollte in zukünftigen Studien mehr Beachtung finden.

Die Tatsache, dass in diesem Beitrag eine Zunahme des Belastungserlebens berichtet wird, scheint im Widerspruch zu der Studie von Dicke et al. (2016) zu stehen, die zeigt, dass das Belastungserleben am Ende des Vorbereitungsdienstes zurückgeht und erst im ersten Berufsjahr wieder ansteigt. Allerdings haben wir das Belastungserleben im Gegensatz zu Dicke et al. (2016) nicht nach dem Prüfungssemester am Ende des Vorbereitungsdienstes erfasst, sondern davor (siehe auch Tabelle 1). Bei Klusmann et al. (2012) zeigten sich leicht höhere Werte für das Belastungserleben in der Kohorte, die bereits eigenverantwortlichen Unterricht durchführte. Vermutlich verläuft die Entwicklung des Belastungserlebens im Vorbereitungsdienst nicht linear, sondern in Abhängigkeit von aktuellen Anforderungen, wobei eben die eigenen Unterrichtserfahrungen und damit verbundenen Belastungen ebenfalls eine Rolle zu spielen scheinen. Dieser Frage können wir durch das längsschnittliche Design des Projekts mit vier Messzeitpunkten in weiteren Auswertungen nachgehen. Die Zunahme der Streuung des Belastungserlebens kann zudem als Hinweis darauf gesehen werden, dass diese Anforderungen nicht für alle LiV gleich wirken, sondern interindividuelle Unterschiede bestehen. Hier könnten personenzentrierte Analysen der Entwicklung des Belastungserlebens weitere Erkenntnisse liefern.

Die Ergebnisse legen nahe, dass der Einfluss der Ausbilder/innen durch Feedback auf beide Merkmale eher gering ist. Damit stellt sich die Frage, ob die Stärkung der SWE und die Regulation des Belastungserlebens überhaupt Aufgabe der Ausbilder/innen sein kann. Zwar wird von den Ausbilder/innen erwartet, dass sie durch entsprechende Rückmeldungen positiv auf die Lernentwicklung der LiV einwirken. Inwiefern nachhaltige Effekte überhaupt möglich sind oder wie die LiV im Vorbereitungsdienst sonst darin unterstützt werden können, Ressourcen zu stärken und Belastung zu reduzieren, bleibt offen (s.o.). Denkbar wäre es, den LiV unabhängig von den Unterrichtsbesuchen vermehrt Methoden zur Selbststärkung und zur Reflexion der eigenen SWE und des Belastungserlebens anzubieten (Supervision, Coaching, Workshop zum Umgang mit Feedback, kollegiale Fallberatung), wie es bspw. mit dem Projekt BASIS an der Universität Kassel bereits mit Lehramtsstudierenden praktiziert wird (Döring-Seipel & Seip, 2016).

Auch wenn Effekte der Gestaltung von Lern- und Arbeitsumgebung im Vorbereitungsdienst auf die Entwicklung der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung und der erlebten Belastung nicht negiert werden sollten, deuten die Befunde dieser Studie darauf hin, dass Personenmerkmale und Erfahrungen bedeutsamere Faktoren darstellen könnten (siehe auch Klusmann, Kunter, Trautwein & Baumert, 2006; Weyand, Justus & Schratz, 2012). Vor dem Hintergrund, dass sich das Schulsystem in Deutschland derzeit nicht leisten kann, weder angehende noch aktive Lehrkräfte aufgrund von Belastungserleben zu verlieren (Klemm & Zorn, 2019), sollten zukünftige Studien stärker mögliche Interaktionseffekte zwischen Ursachen und Effekten der Entwicklung von Lehrerbeltung und Selbstwirksamkeitserwartung und sowohl bestärkende als auch hemmende Umweltmerkmale über die gesamte Ausbildungsphase in den Blick nehmen.

Literatur

- Abele, A. E. (2011). Prädiktoren des Berufserfolgs von Lehrkräften. Befunde der Langzeitstudie MATHE. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57, 674–694.
- Abs, H. J., Döbrich, P., Vögele, E. & Klieme, E. (2005). *Skalen zur Qualität der Lehrerbildung: Dokumentation der Erhebungsinstrumente; Pädagogische Entwicklungsbilanzen an Studienseminaren (PEB-Sem)*. Frankfurt am Main: GFPF.
- Allison, P. D. (2001). Missing Data. In M. S. Lewis-Beck (Hrsg.), *Series on quantitative applications in the social science* (S. 7–136). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Arnold, K.-H. (2015). Die Nachbesprechung von Unterrichtsversuchen als Lerngelegenheit: Zur Verknüpfung von theoriebasierten Aspekten und Praktikerempfehlungen. In C. Villiger & U. Trautwein (Hrsg.), *Zwischen Theorie und Praxis: Ansprüche und Möglichkeiten in der Lehrer(innen)bildung* (S. 71–90). Münster: Waxmann.
- Bamberg, E. (2010). Feedback – eine Klärung. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 41, 1–3.
- Behnke, K. (2016). *Umgang mit Feedback im Kontext Schule. Erkenntnisse aus Analysen der externen Evaluation und des Referendariats*. Wiesbaden: Springer.
- Bölting, F. J. & Thomas, S. (2007). Das Referendariat als Ausbildungsphase der Berufseinführung. In A. Ohid, E. Terhart & J. Zsolnai (Hrsg.), *Lehrerbild und Lehrerbildung: Praxis und Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland und Ungarn* (S. 203–217). Wiesbaden: VS.
- 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.
- Cheung, G. & Rensvold, R. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9(2), 233–255.
- Christ, O., van Dick, R. & Wagner, U. (2004). Belastung und Beanspruchung bei Lehrern in der Ausbildung. In A. Hillert & E. Schmitz (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern* (S. 113–119). Stuttgart: Schattauer.
- Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Day, C. (2008). Committed for life? Variations in teachers' work, lives, and effectiveness. *Journal of Educational Change*, 9, 243–260.
- Dicke, T., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Linninger, C. & Schulze-Stocker, F. (2016). „Doppelter Praxisschock“ auf dem Weg ins Lehramt? Verlauf und potenzi-

- elle Einflussfaktoren emotionaler Erschöpfung während des Vorbereitungsdienstes und nach dem Berufseintritt. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 63, 244–257.
- Dickhäuser, O., Butler, R. & Tönjes, B. (2007). Das zeigt doch nur, dass ich's nicht kann. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39, 120–126.
- Dietrich, F. (2014). *Professionalisierungskrisen im Referendariat. Rekonstruktionen zu Krisen und Krisenbearbeitungen in der zweiten Phase der Lehrerbildung*. Wiesbaden: VS.
- Döring-Seipel, E. & Dauber, H. (2010). Was hält Lehrer und Lehrerinnen gesund – Die Bedeutung von Ressourcen, subjektiver Bewertung und Verarbeitung von Belastung für die Gesundheit von Lehrern und Lehrerinnen. *Schulpädagogik Heute*, 1, 1–16.
- Döring-Seipel, E. & Seip, M. (2016). Projekt „Psychosoziale Basiskompetenzen“: Standortbestimmung und Selbstprofessionalisierung. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf. Auswahl und Förderung* (S. 275–301). Wiesbaden: VS.
- Drüge, M., Schleider, K. & Rosati, A.-S. (2014). Psychosoziale Belastungen im Referendariat – Merkmale, Ausprägungen, Folgen. *Die Deutsche Schule*, 4, 358–372.
- Enders, C. K. (2001). The Performance of the full information maximum likelihood estimator in multiple regression models with missing data. *Educational and Psychological Measurement*, 61, 713–740.
- Fives, H., Hamman, D. & Olivarez, A. (2007). Does burnout begin with student-teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester. *Teaching and Teacher Education*, 23, 916–934.
- Gröschner, A., Schmitt, C. & Seidel, T. (2013). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27, 77–86.
- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2, 109–129.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81–112.
- Herzog, S. (2007). *Beanspruchung und Bewältigung im Lehrerberuf*. Münster: Waxmann.
- Hessisches Kultusministerium. (2011). *Verordnung zur Durchführung des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes (HLbGDV) vom 28.11.2011*.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, 207–216.
- Holzberger, D., Philipp, A. & Kunter, M. (2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105, 774–786.
- Ingersoll, R. M. & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers. *Review of Educational Research*, 81, 201–233.
- Klassen, R. M. & Chui, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress and teaching context. *Contemporary Education Psychology*, 36, 114–129.
- Kleiber, D. & Enzmann, D. (1989). *Helfer-Leiden. Streß und Burnout in psychosozialen Berufen*. Heidelberg: Asanger.

- Klemm, K. & Zorn, D. (2019). *Steigende Schülerzahlen im Primarbereich: Lehrkräftemangel deutlich stärker als von der KMK erwartet*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Kluger, A. N. & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, *119*, 254–284.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U. & Baumert, J. (2006). Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *20*, 161–173.
- Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T. & Baumert, J. (2012). Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *26*, 275–290.
- Košinár, J. (2010). Belastungserleben im Referendariat: Verbessertes Umgang mit Anforderungen durch Entwicklung überfachlicher personaler Kompetenzen? *Schulpädagogik Heute*, *1*, 1–15.
- Košinár, J. (2014). Typenspezifischer Umgang mit den Anforderungen des Referendariats. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, *7*, 120–137.
- Kulhavy, R. W. & Wager, W. (1993). Feedback in programmed instruction: Historical context and implications for practice. In J. V. Dempsey & G. C. Sales (Hrsg.), *Interactive instruction and feedback* (S. 3–20). New Jersey: Englewood Cliffs.
- Little, R. & Rubin, D. (1987). *Statistical analysis with missing data*. New York: John Wiley and Sons.
- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U. & Köller, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung: Probleme und Lösungen. *Psychologische Rundschau*, *58*, 103–117.
- Marsh, H. W. & Hau, K.-T. (1996). Assessing goodness of fit: Is parsimony always desirable? *Journal of Experimental Education*, *64*, 364–390.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Meade, A. W. & Bauer, D. J. (2007). Power and precision in confirmatory factor analytic tests of measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, *14*, 611–635.
- Meredith, W. (1993). Measurement invariance, factor analysis and factorial invariance. *Psychometrika*, *58*, 525–543.
- Millsap, R. E. & Kwok O.-M. (2004). Evaluating the impact of partial factorial invariance on selection in two populations. *Psychological Methods*, *9*, 93–115.
- Niggli, A. (2005). *Unterrichtsbesprechungen im Mentoring*. Oberentfelden: Sauerländer.
- Nolle, T. (2016). Eignungsvoraussetzungen für einen sich ständig verändernden Beruf. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf. Auswahl und Förderung* (S. 13–30). Wiesbaden: VS.
- 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.
- Rothland, M. (2007). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen*. Wiesbaden: VS.
- Schmitz, G. (1999). *Zur Struktur und Dynamik der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern*. Unveröffentlichte Dissertation. Freie Universität Berlin.
- Schmitz, G. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *14*, 12–25.
- Schubarth, W., Speck, K. & Seidel, A. (2007). *Endlich Praxis! Die Zweite Phase der Lehrerbildung. Potsdamer Studien zum Referendariat*. Frankfurt: Lang.

- Schwarzer, R. & Schmitz, G. S. (1999). Skala Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung. In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen* (S. 60–61). Berlin: Freie Universität Berlin.
- Schwarzer, R. & Warner, L. M. (2011). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 496–510). Münster: Waxmann.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78, 153–189.
- Staatliche Schulämter in Hessen. (2019). *Vertretungsverträge auf Zeit*. Zugriff am 22.03.2019 unter <https://schulaemter.hessen.de/schuldienst/einstellung-in-den-schuldienst/vertretungen>
- Staub, F., Waldis, M., Futter, K. & Schatzmann, S. (2014). Unterrichtsbesprechungen als Lerngelegenheiten im Praktikum. In K. H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 287–309). Münster: Waxmann.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944–956.
- Wang, J., Odell, S. J. & Schwille, S. A. (2008). Effects of teacher induction on beginning teachers' teaching. A critical review of the literature. *Journal of Teacher Education*, 59, 132–152.
- Weyand, B., Justus, M. & Schratz, M. (Hrsg.). (2012). *Auf den Lehrer/die Lehrerin kommt es an: Geeignete Lehrer/innen gewinnen, (aus-)bilden und fördern*. Essen: Edition Stifterverband.
- Woolfolk Hoy, A. & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343–356.
- Zimmermann, F., Kaiser, J., Bernholt, A., Bauer, J. & Rösler, L. (2016). Veränderungsverläufe in Burnout-Dimensionen. Die Bedeutung personaler und sozialer Faktoren angehender Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 63, 258–277.