



# MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Disziplin im Klassenzimmer: Untersuchung zum Zusammenhang zwischen Engagement, Selbstwirksamkeit und Classroom Management“

verfasst von / submitted by  
Mag. Dorian Cantele, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of  
Master of Education (MEd)

Wien, 2023

Studienkennzahl lt. Studienblatt /  
degree programme code as it appears on  
the student record sheet:

UA 199 520 525 02

Studienrichtung lt. Studienblatt /  
degree programme as it appears on  
the student record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach  
Mathematik Unterrichtsfach Psychologie und Philosophie

Betreut von / Supervisor:

Ass.-Prof. Mag. Dr. Ulrike Sirsch

## Inhalt

1.	Einleitung .....	4
2.	Was macht eine „gute Lehrkraft“ aus?.....	6
2.1	Paradigmen in der Lehrer:innen-Forschung .....	6
2.2	Eigenschaften „guter Lehrkräfte“ .....	6
3.	Classroom Management .....	10
3.1	Definition.....	10
3.2	Effektive Klassenführung .....	11
4	Engagement.....	12
4.1	Definition.....	12
4.2	Das <i>job demands-resources</i> -Modell .....	12
4.3	Zusammenhang mit der „guten Lehrkraft“ .....	14
5	Selbstwirksamkeit .....	16
5.1	Definition.....	16
5.2	Zusammenhang mit der „guten Lehrkraft“ .....	17
5.3	Zusammenhang zwischen Engagement und Selbstwirksamkeit .....	18
6	Fragestellung und Hypothesen .....	21
7	Methoden.....	24
7.1	Durchführung.....	24
7.2	Stichprobe .....	24
7.3	Erhebungsinstrumente .....	26
7.3.1	Soziodemographische und Lehrer:innen-spezifische Daten .....	26
7.3.2	Untersuchungsinstrumente .....	27
7.4	Ergebnisse.....	29
7.4.1	Auswertung .....	29
7.4.2	Unterschiede hinsichtlich Geschlecht, Alter, Schultyp und studierter/unterrichteter Fächer .....	30

7.4.3 Korrelationen bezüglich Alter, Dienstjahren, Wochenstunden und Beschäftigungsmaß .....	41
7.4.4 Zusammenhänge zwischen CRM, SE und TE .....	41
7.5 Zusammenfassung .....	45
8 Diskussion .....	47
8.1 Diskussion der untersuchten Zusammenhänge.....	47
8.2 Limitationen .....	50
9 Literatur.....	53
Anhang A: Tabellen .....	60
Anhang B: Abbildungen.....	71
Anhang C: Fragebogen.....	75
Kurzzusammenfassung.....	81
Abstract .....	82

## 1. Einleitung

“Teaching is, to date, one of the most prone jobs to experiencing occupational stress and burnout” (Oliveira et al., 2022, S. 1). In einer Studie der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich und der Universität Wien über „Berufsvollzugsprobleme und Belastungen von Lehrpersonen“ unter 4 562 Lehrkräften gaben etwa 30% an sich im Berufsalltag „sehr stark belastet“ zu fühlen. Ein knappes Viertel wies ein „sehr hohes Stressempfinden“ auf. 43% erlebten den Berufsstress als „stark belastend“, über 35% fühlten sich „stark erschöpft“. Diese und weitere Beurteilungen werden von den Studienautor:innen als „bedenklich“, „besonders hoch“ oder „nicht zu unterschätzen“ bezeichnet (Spenger, 2019, S. 27 ff),

Ähnliche Befunde lassen sich auch in anderen Nationen finden. Laut der TALIS-Studie (Schmich & Opriessnig, 2020, S. 32) gaben knapp die Hälfte (49 %) aller Lehrer:innen im EU-Schnitt hohe Stressbelastungen an (Österreich: 42 %). 25 %, respektive 21 % gaben an, ihre Arbeit wirke sich negativ auf ihre körperliche und mentale Gesundheit aus (Österreich: 14 %, respektive 13 %). In einer Studie aus dem Vereinigten Königreich untersuchten Johnson et al. (2005) 26 unterschiedliche Professionen auf ihre Auswirkungen auf physisches und psychisches Wohlbefinden und die Berufszufriedenheit. Der Lehrberuf erreichte bei negativen Auswirkungen auf das physische und psychische Wohlbefinden den zweiten Platz, nach dem Rettungsdienst und der Sozialarbeit.

Die Gründe für das hohe Belastungsempfinden von Lehrkräften sind vielfältig. Zu den wesentlichsten Stressoren zählt dabei sicherlich die Disziplin im Klassenzimmer – und das nicht erst in jüngerer Zeit: die TALIS-Studie 2018 erhob unter 4 255 Lehrer:innen und 277 Schulleiter:innen der Sekundarstufe I, dass das „Aufrechterhalten der Klassendisziplin“ zu den größten Belastungsquellen zählt (Schmich & Opriessnig, 2020, S. 54). Zu einem ähnlichen Befund kommt auch der „Teacher’s Needs Report“ der APA (2006), der den Umgang mit Schüler:innen-Disziplin als den größten Herausforderungen der Lehrkräfte ausweist. Auch der amerikanische Bildungsexperte George Bear schreibt: „Increased behavior problems were reflected in nearly every Gallup poll conducted in the 1970s and 1980s on the public’s views about public schools’ finding that discipline was the greatest problem.” (Bear, 2014, S. 16)

Nichtsdestoweniger zeigt die Erhebung in dieser Arbeit, dass manche Lehrkräfte, die für diese Untersuchung befragt wurden, mit Unterrichtsstörungen und Disziplinproblemen besser zurande kommen als andere. Auch dafür sind die Gründe äußerst vielfältig und abhängig davon, welche Perspektiven eingenommen und welche Bereiche des Schulwesens in den Blick

genommen werden. In der vorliegenden Arbeit sind Aspekte der Persönlichkeit im Fokus, deren Zusammenhänge mit der Disziplin in der Klasse empirisch untersucht werden. Darüber hinaus werden soweit es die Daten zulassen mögliche Unterschiede zwischen Lehrkräften der Mittelschulen und der höheren Schulen untersucht.

Ausgehend von der Frage, was eine „gute Lehrkraft“ ausmacht, werden zunächst Herausforderungen in der Klassenführung (*classroom management*) skizziert. Danach werden Eigenschaften „guter Lehrkräfte“ zusammengefasst, die sich in den psychologischen Konstrukten Selbstwirksamkeit (*self-efficacy*) und Lehrer:innen-Engagement (*teacher engagement*) wiederfinden. Basierend auf dem *job demands-resources-model* (JDR-Modell) werden die Zusammenhänge von Selbstwirksamkeit, Lehrer:innen-Engagement und *classroom management* untersucht und die daraus resultierenden Hypothesen formuliert. Im Studiendesign wird erörtert, wie diese Hypothesen überprüft werden, und mit einer Diskussion über die Ergebnisse und Limitationen abgeschlossen.

Vieles lässt sich sowohl aus Lehrer:innen- als auch aus Schüler:innen-Perspektive erörtern. In dieser Arbeit wird allerdings ausschließlich die Lehrer:innen-Seite betrachtet, da aus Gründen der Ökonomie nur eine Lehrer:innen-Befragung durchgeführt wurde.

## **2. Was macht eine „gute Lehrkraft“ aus?**

### **2.1 Paradigmen in der Lehrer:innen-Forschung**

Historisch betrachtet haben sich drei wesentliche Paradigmen in der Lehrer:innen-Forschung zur Bestimmung einer „guten Lehrkraft“ entwickelt: das Persönlichkeits-Paradigma, das Prozess-Produkt-Paradigma, und das Experten-Paradigma (Bromme, 2001; Krauss & Bruckmaier, 2014). Im Persönlichkeits-Paradigma wird davon ausgegangen, dass gewisse persönliche Eigenschaften maßgeblich für den Lehr-Erfolg sind. Das Prozess-Produkt-Paradigma hat verstärkt didaktische und pädagogische Aspekte im Fokus und betrachtet insbesondere das Vorgehen während des Unterrichts (Prozess) sowie die Leistungen der Schüler:innen (Produkt). Im Experten-Paradigma werden beide Ansätze zu vereinen versucht, indem Persönlichkeitsfaktoren und Prozessfaktoren zu einem Modell von Expertise kombiniert werden. Hierbei treten im Vergleich zum Persönlichkeitsparadigma verstärkt wieder fachliche, fachdidaktische und allgemein pädagogische Kompetenzen in den Vordergrund.

In der gegenständlichen Arbeit wird das Persönlichkeitsparadigma in den Blick genommen. Psychologische Charakteristika gelten nach wie vor als wesentliche Faktoren für erfolgreiches Unterrichten (Bardach et al., 2022).

### **2.2 Eigenschaften „guter Lehrkräfte“**

In der Lehrer:innen-Forschung wird seit langer Zeit die Frage gestellt, was eine „gute Lehrkraft“ ausmacht. Je nach Betrachtungsweise treten dabei unterschiedliche Merkmale in den Fokus. Grundsätzlich wird die Qualität von Lehrenden an Fachwissen, fachdidaktischem Wissen und allgemeinem pädagogischen Wissen fest gemacht (Baumert & Kunter, 2006). Fachwissen betrifft die Lehrinhalte und bemisst sich am Wissen der Lehrkraft im eigenen Fach. Fachdidaktisches Wissen betrifft ebenso die Lehrinhalte, bemisst sich aber am Wissen und Können der Lehrkraft, diese zu unterrichten. Das allgemeine pädagogische Wissen betrifft, in aller Kürze, das umfangreiche Feld des Umgangs mit Kindern und Jugendlichen (z.B. entwicklungspsychologisch oder pädagogisch-psychologisch) sowie der Unterrichtsgestaltung. (Baumert & Kunter, 2006) Damit kann Lehrer:innengüte an solchen Kriterien festgemacht werden, die im Rahmen der Ausbildung gelernt werden können.

Über diese Kompetenzbereiche hinaus haben aber Lehrkräfte einen bedeutenden Einfluss auf das Erleben und den Erfolg der Schüler:innen in der Schule, und zwar aufgrund zwischenmenschlicher Faktoren wie Schüler:innen-Lehrer:innen-Beziehung, Feedback und individuelles Eingehen auf Stärken, Schwächen und Lernfortschritt der Schüler:innen. Diese

werden in der maßgeblichen Hattie-Studie als wesentliche Erfolgsfaktoren seitens der Lehrkräfte genannt (Hattie & Zierer, 2019).

Wird die Hattie-Studie vor diesem Hintergrund betrachtet, kann zu den fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Dimensionen noch eine zwischenmenschliche hinzugefügt werden: sie umfasst Aspekte wie zum Beispiel Empathie, Begeisterung für das Fach und das Unterrichten sowie die Fähigkeit, diese in den Schüler:innen zu entfachen, oder Eingehen auf Anliegen und Wissensstand der Schüler:innen. „An expert teacher is not necessarily the one with the deepest subject matter knowledge, but rather the one who is also able to hold a dialogue with learners, and to build a relationship with them and use these skills to then impact their learning“ (Hattie & Zierer, 2019, S. 104f).

In der psychologischen Literatur findet sich dazu das Konzept des Enthusiasmus, in dem diese und weitere Eigenschaften zusammengefasst sind: Hingabe, ein gewisses „Aufgehen“ im Beruf, Stolz- und Glücksempfinden bei der Berufsausübung. Der Enthusiasmus der Lehrkräfte steht in einem positiven Zusammenhang einerseits mit der Unterrichtsqualität, andererseits mit dem Interesse der Schüler:innen am Unterricht (Baumert & Kunter, 2006; Keller et al., 2014; Kunter et al., 2008).

Im Hinblick auf Klassenführung und dabei insbesondere der Umgang mit Unterrichtsstörungen treten noch einmal andere Eigenschaften in den Vordergrund. Grundsätzlich bedarf es seitens der Lehrkräfte viel Aufmerksamkeit, das komplexe Geschehen in der Klasse zu überblicken (Kounin, 2006). Dies wiederum fordert von Lehrkräften ein hohes Maß an Energie und Durchhaltevermögen, diese Aufmerksamkeit über einen längeren Zeitraum aufrecht zu erhalten.

Darüber hinaus wird der Lehrberuf als ein emotional stark fordernder erachtet (Hong, 2012; Moyano et al., 2021). Diese latente Belastung zu bewältigen bedarf ausgeprägter Resilienz, denn als Folge hoher emotionaler Belastung werden u.A. negative Einflüsse auf die Unterrichtsführung, Burnout und Arbeitsplatzverlust genannt (Baumert & Kunter, 2006; Hong, 2012; Mérida-López, 2020). Die hier genannten Eigenschaften „guter Lehrkräfte“ finden sich in der Definition von Engagement wieder.

All den pädagogischen und fachlichen Kompetenzen liegt die Ausbildung zugrunde. Wenngleich die allgemein pädagogische Komponente als über alle Ausbildungen ähnlich angenommen werden darf, sind die fachlichen und fachdidaktischen Aspekte sehr fächerspezifisch. Die Bedeutung dieser Aspekte wird in vielen Studien dahingehend betont,

dass Fach- und fachdidaktisches Wissen dazu befähigt, den Unterricht anregender zu gestalten und zugänglicher zu organisieren und besser auf den Wissensstand sowie Rückmeldungen der Schüler:innen einzugehen. In ihrem Fach ausgebildete Lehrkräfte können schneller Querverbindungen zwischen dem Curriculum und aktuellen Themen herstellen, und sind allgemein sicherer und gleichzeitig flexibler in ihrem Unterricht (Berliner, 2001, S. 472; für eine Übersicht über die Erkenntnisse aus der Expertiseforschung siehe Baumert & Kunter, 2006, S. 483). Die Betonung des Professionswissens findet insbesondere in der Modellierung des Experten-Paradigmas seinen Niederschlag (Krauss & Bruckmaier, 2014).

Allgemein scheint Konsens darüber zu herrschen, dass die Lehrausbildung einen positiven Einfluss auf die Schüler:innen-Leistungen hat (Baumert & Kunter, 2006; Huethorst, 2022; Rjosk et al., 2017). In einer Studie aus den Vereinigten Staaten von 2003 wurde gezeigt, „dass die Schüler:innen qualifizierter Lehrkräfte höhere Ergebnisse erreichten als Schüler:innen der Lehrer:innen ohne Lehramtsausbildung“ (Huethorst, 2022, S. 48). Die in der Studie zitierten Forscher:innen schlossen, „dass etwa 20 % weniger Wissen aufgebaut wird“ (Huethorst, 2022, S. 48). Befunde aus Deutschland weisen darauf hin, dass fachfremd unterrichtete Schüler:innen der Sekundarstufe 1 in den Fächern Deutsch und Mathematik geringere Kompetenzen erreichten (Rjosk et al., 2017).

„Fachfremd“ bedeutet, dass Lehrer:innen regulär Unterrichtsfächer unterrichten, die sie nicht studiert haben (für eine genaue Begriffsbestimmung siehe Huethorst, 2022, S. 40 ff). Es ist üblich, dass Lehrkräfte fachfremd unterrichten, obgleich die aktuelle Lage in Österreich dazu wenig beforscht ist. In einer jüngst publizierten Studie der Universität Wien unter Lehrenden in der Induktionsphase gaben 8.9% an, „ausschließlich Fächer zu unterrichten, die sie nicht studiert haben“, respektive 46%, die „eines der von ihnen studierten Fächern unterrichten“ (Prenzel et al., 2021, S. 44).

Die Auswirkungen fachfremden Unterrichts beziehen sich allerdings nicht nur auf die Schüler:innen-Leistungen, sondern auch auf die eigenen Überzeugungen der Lehrkräfte. Porsch (2015) wertete die Ergebnisse der TIMSS<sup>1</sup>-Studie 2007 unter 237 Mathematik-Lehrer:innen (173 mit und 64 ohne Lehrbefugnis im Fach) aus. Sie kam zu dem Befund, dass sich einerseits fachfremd unterrichtende Lehrkräfte verstärkt von störenden Schüler:innen, Schüler:innen mit unterschiedlichen Leistungsniveaus oder unterschiedlicher Herkunft in ihrem Unterricht

---

<sup>1</sup> Trends in International Mathematics and Science Study: eine Studie, die „das mathematische und naturwissenschaftliche Grundverständnis von Schülerinnen und Schülern am Ende der 4. Jahrgangsstufe in einem vierjährigen Rhythmus“ erfasst. (<https://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsmonitoring/internationale-schulleistungsvergleiche/timss.html>, zuletzt 31.10.2023)

beeinträchtigt fühlten (Porsch, 2015, S. 25). Andererseits fühlten sich ebendiese Lehrkräfte in einem von drei mathematischen Inhaltsbereichen als signifikant schlechter vorbereitet (Porsch, 2015, S. 26). Fachfremdes Unterrichten beeinträchtigt demnach die Selbstwirksamkeitserwartungen.

Selbstwirksamkeit von Lehrkräften ist ein seit den 1970er-Jahren intensiv untersuchtes Merkmal in der pädagogischen Psychologie (Zee & Koomen, 2016). Es konnten Zusammenhänge zwischen Selbstwirksamkeit und sowohl positiven Auswirkungen auf die Leistungen der Schüler:innen als auch auf das Wohlbefinden und die Effizienz der Lehrkräfte gefunden werden (Aloe et al., 2014; Klassen et al., 2011; Kunter et al., 2020; Kunter & Baumert, 2006; Moyano et al., 2021; Zee & Koomen, 2016).

In der Lehrer:innen-Forschung wird Selbstwirksamkeit beschrieben als: „Überzeugungen einer Lehrperson darüber, wie gut es ihr gelingen kann, effektiv zu unterrichten.“ (Kunter et al., 2020, S. 276). Selbstwirksamkeit stellt eine bewusste Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten dar.

Demgegenüber ist in den letzten 20 Jahren verstärkt das Konzept des Engagements in den Fokus gerückt. Obschon der Lehrberuf als sehr fordernd wahrgenommen wird, gelten Lehrkräfte trotz aller Widrigkeiten als sehr engagiert (Greenier et al., 2021). Wenngleich sich der Begriff des Engagements vorwiegend aus dem persönlichen Bereich, respektive der Organisations-psychologie entwickelt hat (Saks, 2019), hat sich mittlerweile in der Forschung der Begriff des *teacher engagement* etabliert. Dies ist vor allem auf die Arbeit von Robert Klassen et al. (2013) zurückzuführen, der die Wichtigkeit der sozialen Dimension im Lehrberuf hervorhob, und die bisherigen Modelle um ebendiese ergänzte.

Auch Lehrer:innen-Engagement wird mit positiven Auswirkungen auf das Unterrichtsgeschehen und das Wohlbefinden der Lehrkräfte assoziiert (Buric & Macuka, 2018). Engagement wird als positiver, affektiv-kognitiver Gemütszustand („*state of mind*“) angesehen, zeigt sich im Verhalten und basiert nicht auf bewussten Reflexionen oder Entscheidungen (Saks, 2019; Schaufeli & Bakker, 2010; Schaufeli et al., 2002).

### 3. Classroom Management

#### 3.1 Definition

Das Verhalten der Schüler:innen wird zu den gegenwärtig größten Herausforderungen im Lehrbetrieb gezählt (Bakker et al., 2007; Bear, 2014; Scott, 2017). Schlechtes Verhalten und Störungen und der damit einhergehende Stress haben negative Auswirkungen auf das Wohlbefinden der Lehrkräfte, insbesondere der jungen (Hong, 2012). Disziplinierte Klassenführung – d.i. Förderung von erwünschtem sowie Vorbeugung und Unterbindung von unerwünschtem Verhalten – zählt zu den Kernkomponenten erfolgreichen Unterrichtens. Dafür hat sich, aus dem anglo-amerikanischen Sprachraum kommend, das Konzept des *classroom management* etabliert. Im Kern bedeutet *classroom management* (CRM) Ordnung im Klassenzimmer aufrecht zu erhalten, das Engagement der Schüler:innen zu fördern, und auf Probleme zu reagieren (Emmer & Sabornie, 2014, S. 3). Im Fokus stehen das Verhalten und die Leistungen sowohl der Schüler:innen als auch der Lehrer:innen. Das Verhalten betrifft den Umgang allgemein in der Klasse, ein unterrichtsförderndes Klima, sowie den Umgang und die Prävention von Unterrichtsstörungen. Mittlerweile wird CRM auch im deutschen Sprachraum zu den grundlegenden Dimensionen guten Lehrens gezählt (Praetorius 2018).

Zu den Aufgaben der Lehrkräfte gehört dementsprechend eine anregende Unterrichtsgestaltung, die mittels geeigneter Methoden und Materialien, einem der Klasse angepassten Tempo und einem Rhythmus von Instruktions- und Arbeitsphasen die Schüler:innen dahingehend in den Unterricht involviert, sodass durch eine produktive Arbeitsatmosphäre Ordnung und Disziplin herrscht. Gleichzeitig muss die Lehrkraft durch ein Regelsystem, Belohnung und Bestrafung, sowie durch ein entsprechendes Maß an möglicher Partizipation seitens der Schüler:innen auf die Disziplin direkt einwirken (Martin et al., 2016).

Während ältere Definitionen von CRM vor allem das Wissen und die erlernten Kompetenzen, und damit die Beeinflussung des Verhaltens durch die Lehrkraft, im Vordergrund stehen, wird in der jüngeren Diskussion verstärkt der Fokus auf selbstregulative Fähigkeiten der Schüler:innen sowie Respekt und Fürsorge gelegt. Dabei wird die Vorbildwirkung der Lehrkraft durch ihre Einstellungen, Wahrnehmungen und Erfahrungen betont (für eine detaillierte Darstellung der verschiedenen Konzepte von CRM siehe Martin et al., 2016). Der positive Effekt von CRM auf die Unterrichtsqualität und die Leistungen der Schüler:innen konnte nachgewiesen werden (Baumert & Kunter, 2006; Voss et al., 2022).

### 3.2 Effektive Klassenführung

Bereits in den 1980er Jahren beschrieb Walter Doyle das Geschehen in der Klasse durch Unmittelbarkeit, Öffentlichkeit, Multidimensionalität, Unvorhersagbarkeit, die gemeinsame Geschichte, sowie Gleichzeitigkeit (Doyle, 1980, 1986). Ereignisse in der Klasse geschehen oft schnell und gleichzeitig. Sie sind nicht allein durch die Klassenkonstellation bestimmt, sondern auch durch die gemeinsame Zeit, die die Klassengemeinschaft erlebt hat. Ereignisse geschehen auf vielen verschiedenen Ebenen, sei es beim konzentrierten Arbeiten, in der Interaktion zwischen Schüler:innen oder zwischen Schüler:innen und Lehrer:innen. Ereignisse *in* der Klasse geschehen *vor* der ganzen Klasse und sind durch die spezifische soziale Dynamik mitbestimmt. All diese Punkte zusammen machen das Geschehen in der Klasse unvorhersehbar.

Vor ebendiesem Hintergrund formulierte Jacob Kounin Merkmale effektiver Klassenführung: eine Lehrkraft kann auf Störungen in angemessenem Maß regieren. Sie hat die Fähigkeit, die gesamte Klasse im Blick zu haben und auf mehrere Geschehnisse gleichzeitig einzugehen. Im Unterricht schafft es die Lehrkraft sich auf die Klasse als Ganzes sowie auf die:den Einzelne:n zu konzentrieren, und die Aufmerksamkeit der Schüler:innen über die gesamte Einheit aufrecht zu erhalten. Dafür bedarf es in der Unterrichtsgestaltung Abwechslungsreichtum und das richtige Maß an Herausforderungen für die Schüler:innen (Kounin, 2006).

Zur Effektiven Klassenführung gehört allerdings „nicht nur Störungsprävention, sondern umfasst die gesamte Verlaufsdynamik von Unterricht“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 488). Damit gemeint ist u.a. ein „breites und flexibel einsetzbares Repertoire von Methoden und Medien“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 488). Der von Kounin postulierte Abwechslungsreichtum und das richtige Maß an Herausforderungen hängen stark von den fachdidaktischen Kompetenzen ab.

Effektive Klassenführung ist demnach zu einem gewissen Teil durch die Ausbildung bedingt, so die Annahme. Es stellt sich die Frage, wie fachfremd unterrichtende Lehrkräfte, die sich entsprechend keine fachdidaktischen Kompetenzen im unterrichteten Fach angeeignet haben, ihre Kompetenzen im CRM erleben.

## 4 Engagement

### 4.1 Definition

Wie Saks (2019) beschreibt, geht die Modellierung von Engagement in der Psychologie primär auf das Konzept von William A. Kahn von 1990 als *personal engagement* zurück. Sein Modell betrachtet das Individuum als Teil einer Organisation, und bezieht Engagement auf die Leistung in der jeweiligen Rolle dieser Person. Später wurde Engagement von Christina Maslach und Michael Leiter (1997) als positive Antithese zu Burnout modelliert, also Burnout und Engagement als gegensätzliche Pole derselben Dimension.

Dieses Konzept wurde wenige Jahre später von Schaufeli et al. (2002) auf den Arbeitsbereich übertragen. *Work engagement* geht insofern über die bisherigen Konzeptionen hinaus, als dass einerseits Engagement als eigenständige Dimension angesehen und andererseits nicht allein die Rolle, sondern die Person selbst in den Blick genommen wird.

*Work engagement* wird durch drei zentrale Begriffe bestimmt: *vigor*, d.i. ein hohes Maß an Energie und Resilienz bei der Arbeit, die Bereitschaft zur Investition seiner Anstrengungen, sowie das entsprechende Durchhaltevermögen; *dedication*, d.i. eine Hingabe an die eigene Arbeit und diese als wichtig, inspirierend und bereichernd zu empfinden; und *absorption*, d.i. in die eigene Arbeit vertieft und konzentriert zu sein, und dabei gleichzeitig Glück zu empfinden (Schaufeli et al., 2002, S. 74; Schaufeli & Bakker, 2010, S. 13).

Engagierte Arbeiter:innen zeichnen sich durch ein hohes Maß an Energie und Identifikation mit der eigenen Arbeit aus (Bakker et al., 2008). „Engaged employees work hard because they like it“ (Bakker et al., 2008, S. 190). Engagement bezieht sich auf die freiwillige Zuweisung von persönlichen Ressourcen in Bezug auf die Anforderungen einer bestimmten Aufgabe im Beruf (Klassen et al., 2013). Es geht also um das Zusammenspiel von persönlichen und berufsbezogenen Ressourcen und den Anforderungen im Beruf.

### 4.2 Das *job demands-resources*-Modell

Nach dem *job demands-resources*-Modell (JDR-Modell) von Demerouti et al. (2001) werden Charakteristika am Arbeitsplatz in Anforderungen (*job demands*) und Ressourcen (*job resources*) eingeteilt. Als Anforderungen werden jene physischen, sozialen oder organisationalen Aspekte bezeichnet, die kontinuierlichen physischen oder psychischen Kraftaufwand bedürfen. Diese müssen nicht notwendigerweise negativ sein, können aber als Stressoren fungieren (Bakker & Demerouti, 2007).

Unter Ressourcen auf der anderen Seite sind jene Aspekte gemeint, die unterstützend bei der Arbeit wirken, den Anforderungen entgegenwirken und die persönliche Entwicklung stimulieren (Demerouti et al., 2001). Entsprechend dem JDR-Modell führen hohe Anforderungen und ein Mangel an Ressourcen zu Burnout und reduziertem Engagement (Hakanen et al., 2006). Dabei stellen die Ressourcen den wesentlichen Aspekt dar, da sie die Belastung (*job strain*) durch hohe Arbeitsanforderungen abfedern. Das geht sogar so weit, dass sich hohe Anforderungen sogar förderlich auf das Engagement und die Arbeitsmotivation auswirken können, wenn die Ressourcen ausreichend zur Verfügung stehen (Bakker & Demerouti, 2007).

Anforderungen und Ressourcen genau zu bestimmen, ist von der jeweiligen Arbeitssituation abhängig. Ressourcen lassen sich in berufsbezogene (*job resources*) und persönliche (*personal resources*) einteilen, wobei die berufsbezogenen auf organisationsbezogener (z.B. Karriereoptionen, Gehalt), auf zwischenmenschlicher (z.B. Unterstützung durch Vorgesetzte, Verhältnis zu Kolleg:innen, Feedback), auf arbeitsbezogener Ebene (z.B. Partizipationsmöglichkeiten, Klarheit bezüglich der Aufgabe) oder die Aufgabe direkt betreffend (z.B. Kontrolle über die eigenen Arbeitsprozesse, Abwechslungsreichtum) wirken (Bakker et al., 2007). Zu den persönlichen Ressourcen lassen sich beispielsweise Persönlichkeitsmerkmale zählen, die im Umgang mit beruflichen Anforderungen oder Stressoren förderlich sind, sowie soziale Kontakte, wenn sie resilienzfördernd wirken oder als Puffer gegen Belastung fungieren (Bakker & Bal, 2010).

Anforderungen lassen sich im Wesentlichen in die gleichen Kategorien einteilen und betreffen die negativen Aspekte derselben, z.B. unzureichendes Gehalt, schlechtes Verhältnis zu Vorgesetzten und Kolleg:innen, hohe Arbeitsbelastung und Unklarheit bezüglich der Aufgaben, mangelnde Feedbackkultur oder belastende Kundenbeziehungen (Bakker & Demerouti, 2007).

Auf Schulebene wurden drei Anforderungen als Hauptursachen für psychische Belastung ausgemacht: Fehlverhalten der Schüler:innen, Arbeitsbelastung und ein belastendes Arbeitsumfeld (Hakanen et al., 2006). Zu den wesentlichen berufsbezogenen Ressourcen werden Kontrolle über die eigene Arbeit, Informationszugang, Unterstützung durch Vorgesetzte, ein innovatives Schulklima und das soziale Klima genannt (Bakker & Bal, 2010). Auf persönlicher Ebene wurden drei Merkmale als bedeutend für das Wohlbefinden identifiziert: Selbstwirksamkeit, Selbstachtung und Optimismus (Xanthopoulou et al., 2009).

Engagement, Anforderungen und Ressourcen befinden sich in ständiger Wechselwirkung (Huang et al., 2019; Xanthopoulou et al., 2009; Xanthopoulou et al., 2007). Ausreichend verfügbare Ressourcen am Arbeitsplatz erleichtern die Arbeit der Lehrkraft, was sich wiederum positiv auf das eigene Selbstwirksamkeitsempfinden auswirkt. Ein Mangel an verfügbaren Ressourcen ebenso wie störendes Verhalten der Schüler:innen, insbesondere wenn sich die Lehrkraft in solchen Situationen nicht behaupten kann, erschwert die Arbeit in der Klasse und stört das Selbstwirksamkeitsempfinden (Skaalvik & Skaalvik, 2019).

#### **4.3 Zusammenhang mit der „guten Lehrkraft“**

Werden die Kriterien für eine „gute Lehrkraft“ wie oben skizziert herangezogen, so lässt sich ein Vergleich anstellen: die Energie und das Durchhaltevermögen, derer es bedarf, das komplexe Geschehen in der Klasse zu überblicken und mit voller Konzentration beim Unterricht zu sein, sowie die Resilienz Widerständen und Störungen gegenüber, findet sich in der Darstellung von *vigor* wieder. Die volle Konzentration und Vertiefung in das Lehrgeschehen und das Empfinden von Glück wird ebenso durch *absorption* beschrieben. Und die Bereitschaft zu Herausforderungen und der Stolz auf die Aufgabe einer Lehrkraft findet gleichsam in *dedication* Niederschlag. In diesem Zusammenhang steht auch die Annahme, dass Engagement im Unterricht als eines der wichtigsten Merkmale der Handlungskompetenz von Lehrkräften gilt (Brophy & Good, 1986, zitiert nach Baumert & Kunter, 2006, S. 503). „From a psychological viewpoint, effective teaching is dependent on teachers who are motivated: fully engaged in their work, and engaged not just cognitively and emotionally, but also socially.” (Klassen et al., 2013, S. 47)

Aufbauend auf den Arbeiten von Schaufeli et al. (2002) widmeten sich Klassen et al. (2013) dem Engagement von Lehrkräften (*teacher engagement*, TE). Sie bestimmten vier Domänen, bezüglich derer sich Engagement äußert: kognitiv, emotional, sowie sozial bezüglich Kolleg:innen und sozial bezüglich Schüler:innen. Sie betonen insbesondere die soziale Komponente bezüglich Schüler:innen und argumentieren, dass diese Komponenten möglicherweise die wichtigste Rolle spielen, wenn es um die Förderung der Leistungen und des Engagements der Schüler:innen geht.

Lehrkräfte verbringen in der Regel mehr Zeit mit ihren Schüler:innen als Arbeitskräfte in anderen Bereichen mit ihren Kund:innen oder Klient:innen. In kaum einer Berufsgruppe werden den sozialen und emotionalen Kompetenzen so viel Bedeutung beigemessen, wie im Lehrberuf. In Studien, die sich mit Programmen zur Förderung dieser Kompetenzen beschäftigten, konnten u.a. positive Effekte auf das Wohlbefinden und die Fähigkeiten zur

Konfliktlösung, sowie negative Effekte auf Stress und Burnout gezeigt werden (Jennings & Greenberg, 2009; Jennings et al., 2017; Klassen et al., 2013; Oliveira et al., 2022).

Wird nun die soziale Komponente in die Modellierung von Engagement integriert, wie es Klassen et al. (2013) getan haben, liegt daraus folgernd die Vermutung nahe, dass erhöhtes Engagement mit einer besseren Klassenführung einhergeht.

## 5 Selbstwirksamkeit

### 5.1 Definition

Der Begriff Selbstwirksamkeit (*self-efficacy*, SE) geht auf Albert Banduras Sozialkognitive Lerntheorie (*social-cognitive theory*) zurück, der diesen bereits in den 1970er-Jahren entwickelte. Unter der Selbstwirksamkeitserwartung wird die bewusste Einschätzung der eigenen Fähigkeiten verstanden, Handlungen zu organisieren und durchzuführen, die auf die Erreichung eines bestimmten Zieles oder Ergebnisses in einem bestimmten Kontext hin ausgerichtet sind. Selbstwirksamkeit ist demnach aufgaben- und situationsspezifisch, und verweist insbesondere in herausfordernden Situationen auf die Überzeugung, aufgrund der eigenen Fähigkeiten diese zu meistern (Bandura, 1997; Bardach et al., 2022; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Es konnten positive Auswirkungen hoher Selbstwirksamkeitserwartungen auf die Arbeitsleistung gezeigt werden (Stajkovic & Luthans, 1998).

Als ein in die Zukunft gerichtetes Persönlichkeitsmerkmal hat Selbstwirksamkeit erheblichen Einfluss auf zu setzende Handlungen und gesteckte Ziele. Dabei geht es jedoch wesentlich um die Einschätzung und Wahrnehmung der eigenen Fähigkeiten als um tatsächliche Kompetenzen. Damit unterscheidet sich Selbstwirksamkeit von Erfolgserwartungen, bei denen es um bestimmte Resultate aufgrund gesetzter Handlungen geht (Bandura, 1997; Lazarides & Warner, 2020).

Selbstwirksamkeit wird als ein eher stabiles Merkmal angesehen, sofern sie sich in jungen Jahren entsprechend entwickelt hat (Bandura, 1997; Lazarides et al., 2020; Lazarides & Warner, 2020). Das ist vor allem im beruflichen Kontext von Bedeutung, wenn es um die Entwicklung und Eingliederung junger Arbeitskräfte geht. Selbstwirksamkeitserwartungen fungieren hier als Bestärkung. Denn erlernte Kompetenzen sind nur so gut wie ihr Einsatz. Und Selbstzweifel stehen dem Einsatz derselben im Weg (Bandura, 1997).

Abschließend sei noch zu erwähnen, dass Selbstwirksamkeit als allgemein (*general self-efficacy*) oder bereich-spezifisch (*domain-specific self-efficacy*) modelliert werden kann. Allgemeine Selbstwirksamkeit bezieht sich auf die Kompetenzen mit einer breiten Palette an Aufgaben und Herausforderungen zurecht zu kommen, wohingegen die bereich-spezifische Modellierung bestimmte Aufgaben in bestimmten Kontexten in den Blick nimmt (Bandura, 1997).

## 5.2 Zusammenhang mit der „guten Lehrkraft“

Selbstwirksamkeit gilt im Allgemeinen als förderlich für den Unterricht, indem „Lehrkräfte mit ausgeprägterer Selbstwirksamkeit [...] größeren Enthusiasmus für den Unterricht [zeigen]“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 502). Es konnten positive Effekte auf die Berufszufriedenheit und das Wohlbefinden der Lehrkräfte gezeigt werden, was sich wiederum positiv auf das Unterrichtsgeschehen auswirkt (Mérida-López et al., 2020; Moyano et al., 2021). Dasselbe findet sich bereits bei Bandura, denn für ihn gilt „[...] Selbstwirksamkeit als bedeutsame Ressource für Lehrpersonen, damit sie auch mit schwierigen pädagogischen Situationen zurecht kommen und langfristig ohne psychische Schädigung im Beruf verbleiben können.“ (Mayr, 2014, S. 202).

Ebenso lassen Lehrkräfte mit ausgeprägterer Selbstwirksamkeit den Schüler:innen mehr Freiräume beim Arbeiten, was sich wiederum motivationsfördernd auf deren Lernprozess auswirkt (Martin et al., 2016). Tschannen-Moran et al. (1998) argumentieren, dass Selbstwirksamkeit von Lehrkräften das wichtigste Charakteristikum in Bezug auf die Verbesserung der Leistungen von Schüler:innen ist.

Aufgrund der spezifischen Konzeption muss die Frage in Bezug auf welchen Bereich oder welche Aufgabe gestellt werden. Im Schulkontext wurden zahlreiche solcher Bereiche bestimmt, und die Bandbreite ist sehr weit gesteckt, von der Kommunikation mit Institutionen bis zum tatsächlichen Unterrichtsgeschehen. (Für eine Übersicht siehe Lazarides & Warner, 2020). Was letzteren Bereich betrifft wird häufig in (fächerab- oder -unabhängige) Instruktionstechniken, der Kommunikation mit Schüler:innen und Motivierung derselben, und jenen Aspekten, die sich in CRM wiederfinden, unterschieden.

Insbesondere bezüglich CRM konnten positive Zusammenhänge gezeigt werden: Lehrkräfte mit ausgeprägterer Selbstwirksamkeit investieren mehr Energie in die Unterrichtsgestaltung und Vorbereitung, gingen besser auf die Schüler:innen und deren Bedürfnisse ein, waren widerstandsfähiger und resilienter und zeigten mehr Geduld im Umgang mit schwierigen oder leistungsschwachen Schüler:innen (Lazarides et al., 2021; Lazarides & Schiefele, 2021; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001; Zee & Koomen, 2016). Daraus lässt sich die Annahme folgern, dass Lehrkräfte, die sich selbst als selbstwirksamer empfinden, sich auch in ihrer Klassenführung kompetenter wahrnehmen.

Selbstwirksamkeitserwartungen bezüglich der späteren Berufsausübung entwickeln sich unter Junglehrer:innen insbesondere während der Ausbildung. In Zuge einer Studie unter

US-amerikanischen Lehrkräften zeigte sich, dass die Selbstwirksamkeit im ersten Dienstjahr sank. Die Autorinnen argumentieren, dass angehende Lehrkräfte die oftmals herausfordernden Situationen in der Klasse unterschätzen und Schwierigkeiten mit ihren erlernten Kompetenzen nicht in den Griff bekommen. Anpassungen an die neuen Umstände führen zu Veränderungen im Verhalten und in der Wahrnehmung der eigenen Fähigkeiten – und damit in den Selbstwirksamkeitserwartungen (Woolfolk Hoy & Spero, 2005).

Auf die zyklische Natur von Selbstwirksamkeit machen insbesondere auch Tschannen-Moran und Woolfolk Hoy (1998) aufmerksam. Kompetenzerleben (*mastery experience*), und damit Berufserfahrung, wird zu den wichtigsten Quellen von Selbstwirksamkeit gezählt. Erhöhte Selbstwirksamkeit führt zu mehr Einsatz der Lehrkraft, was sich wiederum positiv auf die Leistungen der Schüler:innen auswirkt. Das hat wiederum einen förderlichen Einfluss auf die Selbstwirksamkeit der Lehrkraft. Dieser Effekt gilt jedoch auch in die entgegengesetzte Richtung (Bandura, 1997).

Im Zusammenhang mit dem Kompetenzerleben steht auch die Ausbildung. Fachspezifische fachdidaktische Kompetenzen kommen im Unterricht täglich zum Einsatz und haben, wie oben beschrieben, nicht nur Auswirkungen auf den Unterricht und die Leistungen, sondern auf die Klassenführung überhaupt. Lehrkräfte, die ihre erlernten Kompetenzen einsetzen können, erleben sich dementsprechend selbstwirksamer. In einer Studie aus Deutschland konnte gezeigt werden, dass sich jene Lehrkräfte, die fachfremd Mathematik unterrichten, nach einer fachspezifischen Fortbildung in entsprechenden Aufgabenbereichen besser einschätzten als vor der Fortbildung (Huethorst, 2022).

### **5.3 Zusammenhang zwischen Engagement und Selbstwirksamkeit**

Im JDR-Modell (*job demands-resources-Modell*, siehe Kapitel 4.2) wird Selbstwirksamkeit zu den persönlichen Ressourcen gezählt. Dem JDR-Modell entsprechend gilt Selbstwirksamkeit als Prädiktor für Engagement (Huang et al., 2019; Kunter & Baumert, 2006; Lazarides & Schiefele, 2021; Klassen et al., 2013; Moyano et al., 2021; Rosyanti et al., 2020; Simbula et al., 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2019; Xanthopoulou et al., 2007).

Die positiven Zusammenhänge zwischen Selbstwirksamkeit und Engagement konnten in zahlreichen Studien nachgewiesen werden (z.B. Baumert & Kunter, 2006; Mérida-López et al., 2020; Skaalvik & Skaalvik, 2019, 2014). Darüber hinaus stehen Selbstwirksamkeit und Engagement in Wechselwirkung: es konnte gezeigt werden, dass sich Selbstwirksamkeit positiv auf Engagement zu einem späteren Zeitpunkt, sowie Engagement positiv auf Selbstwirksamkeit

zu einem späteren Zeitpunkt auswirkten (Granziera & Perera, 2019; Simbula et al., 2010). Die Autor:innen argumentieren, dass Überzeugungen in die eigenen Fähigkeiten motivierend auf die Ausübungen bestimmter Aufgaben wirken, sowie dass engagiertes Verhalten im Beruf vermehrt Gelegenheiten schafft, das eigene Können weiterzuentwickeln – und damit die Selbstwirksamkeitsüberzeugung stärkt. Auch Schaufeli und Bakker (2004) argumentieren, dass Selbstwirksamkeit als persönliche Ressource die Tatkraft verstärkt, mehr Energie in die Arbeit zu investieren. Bereits bei Bandura (1997) wird beschrieben, dass sich ausgeprägte Selbstwirksamkeitsüberzeugungen förderlich auf das berufliche Engagement auswirken.

Darüber hinaus findet sich ebendort ein Zusammenhang mit Resilienz: für Personen mit starken Selbstwirksamkeitserwartungen erscheinen schwierige Aufgaben als Herausforderungen, und nicht als zu vermeidende Bedrohungen. Sie überwinden Rückschläge rasch und investieren umso mehr Energie (*efforts*) in die Bewältigung herausfordernder Situationen (Bandura, 1997).

Neben den direkten Zusammenhängen zwischen SE und TE stellt sich aber auch die Frage nach der vermittelnden Rolle von Engagement. Engagement, wie es hier modelliert ist, liegt den Handlungen zwar zugrunde, bedingt diese aber nicht: “work engagement is the psychological state that accompanies the behavioral investment of personal energy, but does [not] coincide with the [...] behavior itself” (Schaufeli & Bakker, 2010, S. 22). Es bedarf einer umsetzungsorientierten Komponente. Als solche fungiert die persönliche Ressource Selbstwirksamkeit, denn die Autoren betrachten Engagement „as a psychological state that mediates the impact of job resources and personal resources on organizational outcomes” (Schaufeli & Bakker, 2010, S. 20).

Die medierende Rolle von TE wurde in vielen Studien untersucht. Schaufeli und Bakker (2004) zeigten, dass der negative Zusammenhang zwischen beruflichen Ressourcen und Berufswechselabsichten durch Engagement mediiert wird. Granziera und Perera (2019) konnten nachweisen, dass Lehrer:innen-Engagement den positiven Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit und Arbeitszufriedenheit mediiert. Darüber hinaus wurde in einer Studie aus Indonesien in Grundschulen (*primary schools*) der Mediator-Effekt von Lehrer:innen-Engagement auf den Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit und CRM nachgewiesen (Rahmadani & Kurniawati, 2020).

Die Berufserfahrung stellt einen weiteren wichtigen Aspekt im Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit und Engagement dar. Erfahrungen haben einen verstärkenden

Effekt auf die Selbstwirksamkeit, da sie handfeste Evidenz bieten, ob mit einer schwierigen Situation umgegangen werden kann, oder nicht (Bandura, 1997). Zudem konnte gezeigt werden, dass sich Berufserfahrung positiv auf das Engagement auswirkt (Koyuncu et al., 2006). Insbesondere das Kontrollerleben, Anerkennung, sowie die Übereinstimmung von persönlichen und organisationalen Werthaltungen wurden in der Studie als wichtigste Aspekte ausgemacht. Ebenjene Aspekte werden auch im JDR-Modell zu den *job resources* gezählt (Bakker & Demerouti, 2007; Hakanen et al. 2006).

Daraus lassen sich mehrere Annahmen für die gegenständliche Untersuchung treffen: erstens, selbstwirksamere Lehrkräfte nehmen sich kompetenter in der Klassenführung wahr; zweitens, selbstwirksamere Lehrkräfte weisen erhöhtes Engagement auf; drittens, engagiertere Lehrkräfte nehmen sich ebenso kompetenter in der Klassenführung wahr; viertens, Lebens- und Berufserfahrung geht mit mehr Selbstwirksamkeit, Engagement und Kompetenzen in der Klassenführung einher.

## 6 Fragestellung und Hypothesen

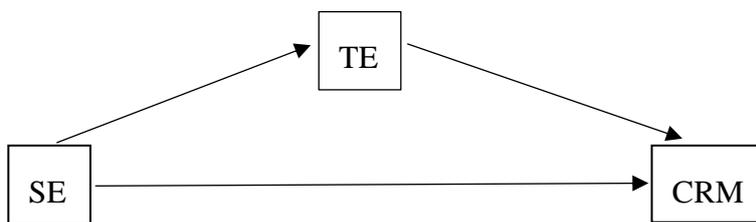
Vor diesem theoretischen Hintergrund beschäftigt sich die vorliegende Arbeit mit der folgenden Frage:

- Fragestellung: Inwiefern hängen Selbstwirksamkeit, Engagement und Fähigkeiten im CRM von Lehrkräften zusammen?

Wie im theoretischen Teil beschrieben, sind die Zusammenhänge vielschichtig und vielseitig. In den Analysen stellt sich das so dar, dass einerseits Selbstwirksamkeit als unabhängige und CRM als abhängige Variable angenommen wird. Lehrer:innen-Engagement kommt hingegen eine multiple Rolle zu: als abhängige Variable in Bezug auf Selbstwirksamkeit, als unabhängige Variable in Bezug auf CRM, sowie als Mediator im Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit und CRM. Die zu untersuchenden Zusammenhänge werden in Abbildung 1 dargestellt.

Abbildung 1

*Modell zum Zusammenhang zwischen CRM, SE und TE*



*Hinweis:* SE: Selbstwirksamkeit; TE: Lehrer:innen-Engagement; CRM: Classroom Management

Erstens wird untersucht, ob SE mit CRM in einem positiven Zusammenhang steht, wie es in Kapitel 5.2 vermutet wurde (H1). Zweitens wird entsprechend des JDR-Modells geprüft, ob SE und TE in einem positiven Zusammenhang stehen (H2). Auch diese Annahme wird aus der Literatur abgeleitet (siehe Kapitel 5.3). Drittens soll untersucht werden, ob sich engagiertere Lehrkräfte besser im CRM wahrnehmen, wie es in Kapitel 4.3 angenommen wurde (H3). Und viertens wird der Einfluss von Lehrer:innen-Engagement auf den Zusammenhang zwischen SE und CRM als Mediator analysiert (H4). Die Hypothesen lassen sich wie folgt formulieren:

- H1: Höhere Selbsteinschätzungen von SE korrelieren positiv mit den Selbsteinschätzungen von CRM.

- H2: Höhere Selbsteinschätzungen von SE korrelieren positiv mit den Selbsteinschätzungen von TE.
- H3: Höhere Selbsteinschätzungen von TE korrelieren positiv mit den Selbsteinschätzungen von CRM.
- H4: Der Zusammenhang zwischen SE und CRM wird durch TE mediiert.

Zusätzlich zu den Hypothesen werden Zusammenhänge zwischen soziodemographischen, sowie lehrer:innen-spezifischen Daten und den Zielvariablen untersucht. Eine Vermutung liegt nahe, dass CRM, SE und TE mit zunehmendem Alter und Dienstjahren höher ausfallen. Haben Lehrkräfte mehr Erfahrung im Unterrichten, so ist anzunehmen, dass sie einerseits geübter im Umgang mit Schüler:innen sind, und sich andererseits mehr Methoden angeeignet haben, um eine Klasse effektiv zu führen (Doyle, 1980; Lazarides & Warner, 2020). Berufs- und Lebenserfahrung im Allgemeinen bestärken die Selbstwirksamkeitserwartungen (Bandura, 1997). Und Erfahrungen in Form von *job resources* gelten als Prädiktor für Engagement (Bakker & Demerouti, 2008; Koyuncu et al., 2006).

Ebenso lässt sich vermuten, dass selbstwirksamere, engagiertere und im CRM erfahrenere Lehrkräfte auch ein höheres Arbeitsausmaß an den Tag legen. Selbstwirksame Lehrkräfte erleben sich als kompetent und setzen diese Kompetenz wiederum vermehrt ein (Bandura, 1997). Engagierte Lehrkräfte gehen im Beruf auf (vgl. *dedication* und *absorption*) und investieren mehr Ressourcen (Klassen et al., 2013; Schaufeli & Bakker, 2010). Und stellen die Stressoren Unterrichtsstörungen und Disziplin keine allzu großen Belastungen dar, kann sich das wiederum in erhöhtem Arbeitseinsatz zeigen. Um diese Vermutungen zu prüfen, wurden Korrelationen gerechnet.

Augenmerk wird auch auf die Frage gelegt, wie sich der Unterschied zwischen den studierten und den unterrichteten Fächern (fachfremdes Unterrichten) auswirkt. Die Vermutung, dass sich jene Lehrkräfte entsprechend weniger selbstwirksam empfinden, wenn sie fachfremd unterrichten (Porsch, 2015), wurde durch Korrelationen geprüft.

Wie es sich hingegen auf das Engagement auswirkt, wenn fachfremd unterrichtet wird, darüber lässt sich schwer eine Vermutung anstellen. Einerseits kann es möglich sein, dass sich Lehrer:innen umso mehr engagieren, wenn sie ein Fach unterrichten müssen, in dessen Fachdidaktik oder Inhalten sie nicht ausgebildet sind. Andererseits wirkt auch der Schluss plausibel, dass fachfremdes Unterrichten das Engagement der Lehrkräfte beeinträchtigt, wenn

sie eben nicht ihr Fach mit der Hingabe unterrichten, für das sie sich zu unterrichten entschieden haben.

Die Fragen lauten demnach:

- Gibt es Unterschiede zwischen Gruppen bezüglich des Geschlechts, des Alters und des Schultyps?
- Gibt es Zusammenhänge zwischen den Ausprägungen in den Zielvariablen und Berufs- sowie genereller Lebenserfahrung?
- Gibt es Zusammenhänge zwischen dem Arbeitsausmaß und den Zielvariablen?
- Gibt es Unterschiede zwischen fachfremd und nicht fachfremd unterrichtenden Lehrkräften hinsichtlich der Zielvariablen?

## 7 Methoden

### 7.1 Durchführung

Die Datenerhebung erfolgte mittels Online-Fragebogen (siehe Anhang C), gestaltet mit SoSci Survey, und richtete sich an aktiv Lehrende der Sekundarstufe in Österreich. Die Befragung startete am 28.1.2023 und lief über 132 Tage bis zum 8.6.2023. Die Rekrutierung erfolgte über Social Media (entsprechende Gruppen auf Facebook), über einschlägige Seiten zum Verbreiten von Umfragen (PollPool, SurveyCircle) und über das private und berufliche Netzwerk. Dabei wurden zahlreichen Schulleitungen der Sekundarstufe österreichweit direkt kontaktiert.

### 7.2 Stichprobe

Insgesamt begannen im Umfragezeitraum 545 Personen den Fragebogen. Die Daten von 480 Personen (88 %), die den Fragebogen vollständig ausgefüllt hatten, konnten für die vorliegenden Analysen verwendet werden. Nicht berücksichtigt wurden 62 nicht vollständig ausgefüllte Fragebögen. Darüber hinaus wurden die Datensätze jener Personen gelöscht, die nicht in der Sekundarstufe tätig waren: einer, der ausschließlich in der Erwachsenenbildung tätig war, sowie zwei, die ausschließlich in der Primarstufe (Volksschule) tätig waren.

Davon gaben 133 Personen (27.7 %) an, sich dem männlichen Geschlecht zugehörig zu fühlen, 346 (72.1 %) dem weiblichen, und eine Person (0.2 %) gab divers an (siehe Anhang, Tabelle 10). Diese Verteilung ist in etwa gleich mit dem Anteil an männlichem (26.9 %) und weiblichem (73.1 %) Lehrpersonal, das entsprechend der Erhebung „Bildung in Zahlen“ der Statistik Austria (2023) an allen Schulen Österreichs 2021/22 (inkl. karenziertem Lehrpersonal) unterrichtet<sup>2</sup>. Allerdings kommt diese Studie für Lehrpersonal ausschließlich in der Sekundarstufe zu einer anderen Verteilung: 34.9 % männlich und 65.1 % weiblich.

Die Versuchspersonen waren zwischen 19 und 65 Jahren alt ( $M = 43.8$ ,  $SD = 12.62$ ), hatten zwischen 1 und 44 Dienstjahren ( $M = 17.28$ ,  $SD = 13.57$ ) und arbeiteten zwischen 2 und 35 Wochenstunden ( $M = 20.42$ ,  $SD = 5.5$ ; siehe Tabelle 11). Auffallend an den Häufigkeiten sind die vergleichsweise hohen Anzahlen mit wenigen Dienstjahren: 142 (29.6 %) Personen gaben an, 5 oder weniger Jahre zu unterrichten (siehe Anhang, Tabelle 12, Abbildung 14, Abbildung 15 und Abbildung 16). Die auffällige Häufung an Wochenstunden von 21 bis 24 lässt sich durch die volle Lehrverpflichtung in diesem Bereich erklären. Hinsichtlich der Geschlechter liegen diese Werte augenscheinlich nah beieinander (siehe Anhang, Tabelle 13).

---

<sup>2</sup> Die Einteilung nach Geschlechtern umfasst in dieser Erhebung nur „männlich“ und „weiblich“.

Bezüglich des Beschäftigungsausmaßes ist bemerkenswert, dass 249 Personen (51.9 %) ein Ausmaß von mehr als 100 % angaben (für eine detaillierte Aufschlüsselung siehe Anhang, Tabelle 14 und Abbildung 17). 100 % Beschäftigungsausmaß (volle Lehrverpflichtung) entspricht 22 Stunden Unterrichtstätigkeit und zwei Stunden zusätzliche unterrichtliche oder beratende Tätigkeiten (§40a Z 3, VBG). Dieser Wert ist beträchtlich, da nach dem Prozentsatz gefragt wurde, wie er auf dem Gehaltszettel angegeben ist. Mehr als die Hälfte der Personen hatten demnach mehr als eine volle Lehrverpflichtung.

Betrachtet man die Daten nach Schultypen, so zeigt sich, dass ein überwiegender Teil ( $n = 408$ , 85 %) ausschließlich in Mittelschulen und 30 (6.3 %) ausschließlich in allgemeinbildenden höheren Schulen unterrichten, während sich die übrigen 8.7 % auf andere Schultypen resp. Kombinationen daraus aufteilen (siehe Anhang, Tabelle 15). Diese Ergebnisse weichen stark von der Erhebung der Statistik Austria für 2021/22 ab (33.2 % in Mittelschulen, 25 % in allgemeinbildenden höheren Schulen).

Darüber hinaus gaben sieben Personen an, zusätzlich an Volksschulen (Primarstufe) zu unterrichten, und eine Person, zusätzlich an einer pädagogischen Hochschule (Tertiärstufe) zu unterrichten. Da diese Lehrkräfte ebenso an Schulen der Sekundarstufe unterrichteten, wurde darauf in den Analysen nicht weiter eingegangen.

Aus den Angaben bezüglich der studierten und unterrichteten Fächer ging hervor, dass die Schularbeitsfächer (D<sup>3</sup>:  $n = 144$ ; E:  $n = 134$ ; M:  $n = 114$ ; siehe Anhang, Tabelle 16) am häufigsten studiert wurden, gefolgt von BuS ( $n = 77$ ) und GS ( $n = 76$ ). 71 Personen gaben an, „andere“ Fächer studiert zu haben, wobei davon die meisten Sonderpädagogik ( $n = 11$ ; es wurden dafür die Angaben „Sonderpädagogik“, „Sonderschullehramt“, „Sonderschulpädagogik“, „Lehramt für Sonderschulen“, „Lehramt APS Sonderschule“ und „Lehramt an Sonderschulen“ gezählt) und BO ( $n = 10$ ) angaben.

36,5 % ( $n = 175$ ) der befragten Lehrer:innen gaben an ausschließlich Fächer zu unterrichten, die sie auch studiert haben. 63,5 % ( $n = 305$ ) unterrichteten fachfremd. Von diesen wiederum unterrichteten 18 (3.8 % aller befragten Personen) ausschließlich Fächer, die sie nicht studiert haben (siehe Anhang, Tabelle 17). Auffallend ist, dass nach DGB (*Differenz* = -118) am meisten BE<sup>4</sup> fachfremd unterrichtet wird, wobei 28-mal angegeben wurde, das Fach studiert

---

<sup>3</sup> Im Folgenden gelten die Abkürzungen: D = Deutsch; E = Englisch; M = Mathematik; BuS = Bewegung und Sport; GS = Geschichte & Politische Bildung; BO = Berufsorientierung; DGB = Digitale Grundbildung; BE = Bildnerische Erziehung; WE = Werkerziehung; BU = Biologie & Umweltkunde.

<sup>4</sup> Mit dem Jahr 2023 wurde die Bezeichnung einiger Fächer geändert. Die Gegenstandsbezeichnung „Bildnerische Erziehung“ wurde durch „Kunst und Gestaltung“ ersetzt. (Siehe Lehrpläne AHS, Artikel III, §4,

zu haben, und 104-mal, es zu unterrichten (*Differenz = -76*). Nach BO (*Differenz = -62*), für das es noch kein Lehramtstudium gibt, sind WE (*Differenz = -58*), BuS (*Differenz = -49*) und BU (*Differenz = -37*) die Fächer mit dem meisten fachfremden Unterricht. Die Schularbeitsfächer (D: *Differenz = -10*; E: *Differenz = -9*; M: *Differenz = -20*) wurden vergleichsweise wenig fachfremd unterrichtet.

In diesem Zusammenhang ist es wichtig zu bemerken, dass von den 18 Lehrkräften, dieangaben ausschließlich fachfremd zu unterrichten, acht Sonderpädagog:innen waren. Das verwundert auch kaum, da diese zum Unterricht aller Fächer an Sonderschulen berechtigt sind, obgleich sie diese nicht explizit studierten.

### **7.3 Erhebungsinstrumente**

#### **7.3.1 Soziodemographische und Lehrer:innen-spezifische Daten**

An soziodemographischen Daten wurden Alter und Geschlechtszugehörigkeit abgefragt. An Lehrer:innen-spezifischen Daten wurden nach der Anzahl an Dienstjahren, der Anzahl an zum damaligen Zeitpunkt unterrichteten Wochenstunden, dem prozentuell angegebenen Beschäftigungsausmaß (entsprechend der Angabe auf dem Gehaltszettel), sowie dem Schultyp jener Schule, in der zum damaligen Zeitpunkt unterrichtet wurde, gefragt. Berufs- und generelle Lebenserfahrung wurde so durch das Alter und die Dienstjahre erfasst, das Arbeitsausmaß durch Wochenstunden und Beschäftigungsausmaß.

Zusätzlich zu diesen Daten wurden auch die im Rahmen der Lehramtsausbildung studierten Unterrichtsfächer, sowie die gegenwärtig unterrichteten Fächer abgefragt. Dabei wurden die fachlichen und fachdidaktischen Aspekte der Ausbildung dahingehend berücksichtigt, dass manche Fächer als nicht fachfremd angenommen wurden, obschon sie nicht explizit studiert wurden. So wurde beispielsweise die zeichnerische Komponente in der Mathematik-Ausbildung als dergestalt angenommen, dass ein Unterricht in Darstellender Geometrie mit einem Mathematik-Studium als nicht fachfremd angenommen wurde. Ähnlich verhält es sich mit Informatik und Digitaler Grundbildung, wobei es für letztere erst seit 2023 ein Bachelor-Studium<sup>5</sup> gibt. Ebenso gibt es an manchen Schulen das Fach Naturwissenschaften, dessen Unterricht mit einem Studium in Biologie, Physik oder Chemie ebenso als nicht

---

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>, zuletzt 30.9.2023) Wegen des Zeitpunktes der Erhebung wurden noch die alten Bezeichnungen in der Erhebung verwendet.

<sup>5</sup> Einige Hochschulen bieten allerdings Hochschullehrgänge an. An der Universität Wien wurde mit 28.6.2023 ein Curriculum für das Unterrichtsfach Digitale Grundbildung und Informatik beschlossen, siehe Mitteilung 159 im Studienjahr 2022/2023: [https://mtbl.univie.ac.at/storage/media/mtbl02/2022\\_2023/2022\\_2023\\_159.pdf](https://mtbl.univie.ac.at/storage/media/mtbl02/2022_2023/2022_2023_159.pdf) (zuletzt 8.8.2023)

fachfremd angenommen wurde. Gleiches gilt für Fachstudien, in denen zwar keine fachdidaktischen, sehr wohl aber fachwissenschaftliche Kompetenzen vermittelt werden. Wurden zum Beispiel Sportwissenschaften studiert, wurde ein Unterricht in Bewegung und Sport ebenso als nicht fachfremd eingestuft. Eine wesentliche Unterscheidung wurde getroffen: wird Deutsch als Zweitsprache (DaZ) mit einem Deutsch-Lehramtstudium unterrichtet, wurde dies auch als fachfremd angenommen.

Darüber hinaus und als allen Untersuchungen zugrunde liegend wurden die Lehrer:innen nach ihren Selbsteinschätzungen bezüglich CRM, SE und TE befragt.

### **7.3.2 Untersuchungsinstrumente**

*CRM:* Zur Prüfung der Effektivität im CRM wurden jene Items für „Disziplin im Deutschunterricht“ aus der PISA-Studie 2009 (Hertel et al., 2014) herangezogen. Die Originalskala hat ein Cronbach's  $\alpha = .81$  und besteht aus sechs Items, die störende Situationen im Unterricht erfassen. Diese Items wurden leicht adaptiert und fächerunspezifisch formuliert (z.B.: original: „*Im Deutschunterricht ist es laut und alles geht durcheinander.*“, adaptiert: „*Im Klassenzimmer ist es laut, und es geht drunter und drüber.*“), sowie die negative Formulierung von zwei Items positiv formuliert (z.B.: original: „*Wir können nicht ungestört arbeiten.*“, adaptiert: „*Die Schüler:innen können ungestört arbeiten.*“; original: „*Wir fangen erst lange nach dem Beginn der Stunde an zu arbeiten.*“, adaptiert: „*Die Schüler:innen sind gleich zu Beginn der Stunde bereit zu arbeiten.*“) Die Frage lautete: „*Wie oft kommt folgende Situation in Ihrem Unterricht vor?*“ (siehe Anhang Tabelle 18). Die Beantwortung erfolgte, entsprechend der PISA-Befragung, mittels einer vier-teiligen Likert-Skala (1 = „*Nie*“, 4 = „*In jeder Stunde*“).

Zur Prüfung der internen Konsistenz wurde ein Reliabilitätsanalyse gerechnet. Die Werte der beiden positiv formulierten Items wurden umkodiert, sodass für alle Items höhere Werte schlechtere Selbsteinschätzungen darstellen. Die Reliabilitätsstatistik weist ein Cronbach's  $\alpha$  von .81 aus und liegt damit nahe an dem in der Originalstudie erreichten Wert. Die Trennschärfekoeffizienten sind ausreichend hoch (siehe Anhang, Tabelle 19).

*Selbstwirksamkeit:* Zur Überprüfung der Selbstwirksamkeit wurde die *Teacher Self-Efficacy Scale* (TSES) von Tschannen-Moran und Woolfolk Hoy (2001) verwendet. Mittels dieser Skala wird Selbstwirksamkeit bezüglich dreier Dimensionen abgefragt: Instruktionsstrategien (*instructional strategies*), Klassenmanagement (*classroom management*) und Schülermotivierung (*student engagement*). Die Langfassung der Skala umfasst acht Items

pro Dimension mit einem  $\alpha = .87$ -.91 pro Dimension. Eine Kurzfassung umfasst vier Items pro Dimension mit einem  $\alpha = .81$ -.86.

Für den deutschen Sprachraum wurde von Pfitzner-Eden et al. (2014) eine deutsche Fassung entwickelt (STSE; *Scale for Teacher Self-Efficacy*). Diese nutzt eine eigene Auswahl von vier aus den ursprünglichen acht Items pro Dimension aus der TSES. Diese sind andere als die Auswahl für die Kurzfassung der TSES, und es wird ein  $\alpha = .91$  ausgewiesen.

Diese Skala ist allerdings „für Lehramtsstudierende konzipiert“ (Pfitzner-Eden, 2016). Obschon sie zwar „für Lehrkräfte ebenfalls angedacht und möglich ist“ (Pfitzner-Eden, 2016), wurde sie nur an Lehramtsstudierenden überprüft. Aus diesem Grund wurde hier die TSES verwendet.

Trotz der hohen Reliabilitäten für beide Versionen wurde für die gegenwärtige Studie aufgrund der leicht höheren Werte jene mit acht Items bezüglich Klassenmanagement ( $\alpha = .90$ ) aus der Langfassung herangezogen. Eine selbstständig durchgeführte Reliabilitätsanalyse ergab für SE ein Cronbach's  $\alpha$  von .92, also leicht höher als der in der Studie angegebenen Wert (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001, S. 800). Auch hier sind die Trennschärfekoeffizienten ausreichend hoch (siehe Anhang, Tabelle 20).

Die Items wurden selbstständig übersetzt (z.B.: original: „*How much can you do to control disruptive behavior in the classroom?*“, übersetzt: „*Wie viel können Sie tun, um störendes Verhalten in der Klasse zu kontrollieren?*“; vollständige Übersetzungen siehe Anhang, Tabelle 21) Die Beantwortung erfolgte mittels einer sieben-teiligen Likert-Skala (1 = „*Nichts*“; 7 = „*Sehr viel*“). Die ursprüngliche neun-teilige Likert-Skala wurde aus Gründen der Übersichtlichkeit reduziert.

*Lehrer:innen-Engagement:* Für das Engagement wurde die *Engaged Teacher Scale* (ETS; Klassen et al., 2013) genutzt. Die Skala besteht aus 16 Items, die vier Dimensionen von Engagement im Schulkontext mit jeweils vier Items abfragt: kognitives (CE; *cognitive engagement*;  $\alpha = .84$ ), emotionales (EE; *emotional engagement*;  $\alpha = .87$ ), sowie soziales Engagement bezüglich Schüler:innen (SES; *social engagement students*;  $\alpha = .83$ ) und Kolleg:innen (SEC; *social engagement colleagues*;  $\alpha = .79$ ). Für die gegenständliche Studie wurden jene 12 Items für CE, EE und SES herangezogen. Die Items wurden vom Autor der vorliegenden Arbeit übersetzt und pro Dimension ein Item negativ formuliert (z.B. CE: original: „*While teaching I pay a lot of attention to my work.*“, übersetzt: „*Während des Unterrichts widme ich meiner Arbeit kaum Aufmerksamkeit.*“; EE: „*I am excited about*

*teaching.*“, übersetzt: „*Ich empfinde Unterrichten als aufregend.*“; SES: „*In class, I show warmth to my students.*“, übersetzt: „*Ich zeige meinen Schüler:innen gegenüber Herzlichkeit.*“; vollständige Übersetzungen siehe Anhang, Tabelle 22) Die Eingangsfrage lautete: „Wie oft kommen folgende Situationen in Ihrem Lehrer:innen-Alltag vor?“. Die Beantwortung erfolgte, wie im Original, mittels sieben-teiliger Likert-Skala (1 = „*Nie*“, 7 = „*Immer*“).

Wie der Scree-Test zur Faktorenanalyse zeigt, bilden alle Items einen Faktor ab (siehe Anhang, Abbildung 18). Deswegen wurde nur eine Reliabilitätsanalyse über alle drei Dimensionen durchgeführt: sie ergab ein Cronbach's  $\alpha$  von .79 und Trennschärfen zwischen .18 und .69. Sukzessives Weglassen der Items mit Trennschärfe  $< .3$  verbesserte Cronbach's  $\alpha$  auf .85 mit Trennschärfen zwischen .48 und .70 (siehe Anhang, Tabelle 23). Es fällt auf, dass diese Items genau jene sind, die im Fragebogen negativ formuliert waren.

## **7.4 Ergebnisse**

### **7.4.1 Auswertung**

Für alle Auswertungen wurde die Software SPSS 29 (IBM, 2022) verwendet. Für die Durchführung der Mediationsanalyse wurde das Plugin PROCESS v 4.3 von Hayes (2022) für SPSS verwendet.

Zunächst wurden Zusammenhänge zwischen den Zielvariablen (CRM, SE, TE) und Geschlecht, Alter, Schultyp, Dienstjahren, Wochenstunden, Beschäftigungsausmaß sowie hinsichtlich der studierten und unterrichteten Fächer analysiert. Für Gruppenunterschiede bezüglich des Alters und des Schultyps wurden diese in Gruppen eingeteilt.

Gruppenunterschiede wurden mit  $t$ -Tests geprüft, sofern die Stichprobengrößen ausreichend groß ( $n > 30$ ) waren. Auf eine Prüfung auf Normalverteilung wurde verzichtet, da nach dem Zentralen Grenzwertsatz ab einer ausreichend großen Stichprobe die Verteilung der Mittelwerte approximativ eine Normalverteilung annimmt (Backhaus et al., 2021).

Bei jenen Fällen mit geringeren Stichprobengrößen wurde mittels Boxplots eine graphische Erstanalyse auf augenscheinliche Unterschiede durchgeführt und danach mit parameterfreien Tests getestet - Mann-Whitney-U-Tests für Vergleiche von zwei Gruppen und Kruskal-Wallis-Tests für Vergleiche von mehreren Gruppen.

Zur Prüfung des Zusammenhangs mit Berufs- und Lebenserfahrung wurden Korrelationen zwischen den Zielvariablen und dem Alter, respektive der Dienstjahre gerechnet.

Das Arbeitsausmaß wurde mittels der Wochenstunden und des Beschäftigungsausmaßes erhoben und mittels Korrelationen mit CRM, SE und TE untersucht.

Dazu wurden zunächst die Variablen auf Normalverteilung überprüft, um das passende Verfahren zu bestimmen (siehe Anhang, Tabelle 25). Für alle Variablen fällt der Shapiro-Wilk-Test signifikant aus ( $p < .001$ ), aufgrund dessen nicht von Normalverteilung ausgegangen werden kann. Daher wird auf das Spearman-Verfahren zurückgegriffen. Die Voraussetzungen – mindestens ordinal-skaliert, paarweise Beobachtungen – sind gegeben.

Um Unterschiede hinsichtlich der studierten und unterrichteten Fächer zu untersuchen, wurden zunächst Gruppen erstellt und diese mit Kruskal-Wallis- oder Mann-Whitney-U-Tests untersucht. Darüber hinaus wurden Unterschiede zwischen diesen Gruppen bezüglich des Geschlechts, der Schultypgruppen und der Altersgruppen analysiert.

Um die gegenseitigen Wechselwirkungen zwischen CRM, SE und TE wie im theoretischen Teil dargelegt, zu überprüfen, wurden in einem nächsten Schritt die Hypothesen 1, 2 und 3 mittels Korrelationen geprüft, wobei auch hier das Spearman-Verfahren verwendet wurde.

Die Prädiktoren-Annahme des JDR-Modells in Gestalt der H4, dass sich SE als persönliche Ressource positiv auf TE auswirkt, das wiederum in weiterer Folge eine positive Auswirkung auf CRM hat, wurde mittels einer Mediationsanalyse untersucht. Sollte die Annahme der mediiierenden Wirkung von TE bedeutsam sein, müsste sich nach dieser Analyse die Signifikanz des direkten Effekts von SE auf CRM massiv verringern (Baron & Kenny, 1986).

Aktuellere Studien zur Mediation wie zum Beispiel Rucker et al. (2011) weichen von der Interpretation des direkten Effekts ab und betonen hingegen einen theorie-geleiteten Zugang. Dieser leitet sich, wie beschrieben, aus dem JDR-Modell und dem Prädiktor-Effekt der Ressourcen ab.

## **7.4.2 Unterschiede hinsichtlich Geschlecht, Alter, Schultyp und studierter/unterrichteter Fächer**

### **7.4.2.1 Geschlecht**

Hinsichtlich der Geschlechter wurden nur die Gruppen der männlichen und weiblichen Proband:innen in Betracht gezogen, da die Gruppe jener, die „divers“ angegeben haben, zu klein war ( $n = 1$ ). Aus Tabelle 1 ist zu entnehmen, dass es keine signifikanten

Geschlechterunterschiede bezüglich CRM ( $t(477) = .59, p = .559$ ) und SE ( $t(477) = 1.15, p = .253$ ) gibt, bezüglich TE sind die Werte der Frauen jedoch signifikant höher ( $t(477) = -2.98, p = .003, d = 0.66$ ).

Tabelle 1

*Mittelwerte, Standardabweichung und t-Test der Zielvariablen nach Geschlecht*

	männlich		weiblich		$t(477)$	$p$	Cohen's $d$
	M	SD	M	SD			
CRM	2.03	.52	2.00	.52	0.585	.559	0.522
SE	5.28	1.00	5.17	.97	1.145	.253	0.978
TE	5.51	.72	5.71	.64	-2.976	.003	0.664

*Anmerkung.* "divers" wegen Stichprobengröße ( $n = 1$ ) nicht berücksichtigt; Männlich:  $N = 133$ ; Weiblich:  $N = 346$

#### 7.4.2.2 Alter

Für Gruppenunterschiede hinsichtlich des Alters wurden die Versuchspersonen mittels Median Split in „junge“ und „alte“ Lehrkräfte eingeteilt, mit dem Median als Trennwert. Der Median liegt bei 45 Jahren (siehe Anhang, Tabelle 11). Jene Proband:innen mit genau 45 Jahren ( $n = 8$ ) wurden von SPSS zur Gruppe der „jungen“ dazugerechnet. Das ergibt 244 „junge“ und 236 „alte“ Lehrkräfte.

Tabelle 2 zeigt, dass es signifikante Unterschiede bezüglich CRM ( $t(478) = -5.9, p < .001, d = 0.50$ ) und SE ( $t(478) = -3.98, p < .001, d = 0.96$ ) gibt, aber nicht bezüglich TE ( $t(478) = 1.11, p = .268$ ). Das bedeutet, „alte“ Lehrkräfte schätzten sich bezüglich CRM und SE besser ein als „junge“.

Tabelle 2

*Mittelwerte, Standardabweichung und t-Test der Zielvariablen nach Altersgruppen*

Variable	jung		alt		$t(478)$	$p$	Cohen's $d$
	M	SD	M	SD			
CRM	1.88	.55	2.15	.45	-5.901	< .001	0.503
SE	5.03	.97	5.38	.96	-3.975	< .001	0.964
TE	5.62	.69	5.69	.66	1.110	.268	0.673

*Anmerkung.* jung:  $N = 244$ ; alt:  $N = 236$

### 7.4.2.3 Alter und Geschlecht

Vor diesem Hintergrund ist das signifikant höhere Abschneiden der Frauen hinsichtlich TE interessant. Um zu untersuchen, ob dieser Unterschied in beiden Altersgruppen auftritt, wurden die Unterschiede bezüglich der Geschlechter innerhalb der Gruppen „jung“ und „alt“ genauer untersucht. Insgesamt gaben 71 Personen der Gruppe „jung“ männliches Geschlecht und 172 weibliches Geschlecht an, in der Gruppe „alt“ waren 62 Personen dem männlichen und 174 Personen dem weiblichen Geschlecht zugehörig.

Hier zeigt sich ein ähnliches Bild: die Ergebnisse sind zwar nicht signifikant, es zeigt sich aber eine Tendenz in dieselbe Richtung wie bei den „jungen“ Lehrkräften. Tabelle 3 zeigt, für die Gruppe „alt“ sind die Ergebnisse nicht signifikant, während in der Gruppe „jung“ die Werte für TE der Frauen wiederum signifikant höher ausfallen als jene für Männer mit mittlerer Effektstärke,  $t(271) = -2.45$ ,  $p = .015$ ,  $d = .67$ .

Tabelle 3

*Mittelwerte, Standardabweichung und t-Test der Zielvariablen nach Geschlecht und Altersgruppen*

	jung				$t(271)$	$p$	Cohen's $d$
	männlich		weiblich				
	M	SD	M	SD			
CRM	1.90	.58	1.87	.55	.364	.716	0.555
SE	5.10	.96	5.01	.98	.668	.505	0.973
TE	5.46	.75	5.70	.64	-2.454	.015	0.674
	alt				$t(234)$	$p$	Cohen's $d$
	männlich		weiblich				
	M	SD	M	SD			
CRM	2.19	.40	2.13	.46	.833	.406	0.447
SE	5.50	1.01	5.33	.94	1.175	.241	0.955
TE	5.57	.69	5.73	.64	-1.678	.095	0.644

*Anmerkung.* "divers" wegen Stichprobengröße ( $n = 1$ ) nicht berücksichtigt; jung männlich:  $n = 71$ ; jung weiblich:  $n = 172$ ; alt männlich:  $n = 62$ ; alt weiblich:  $N = 174$

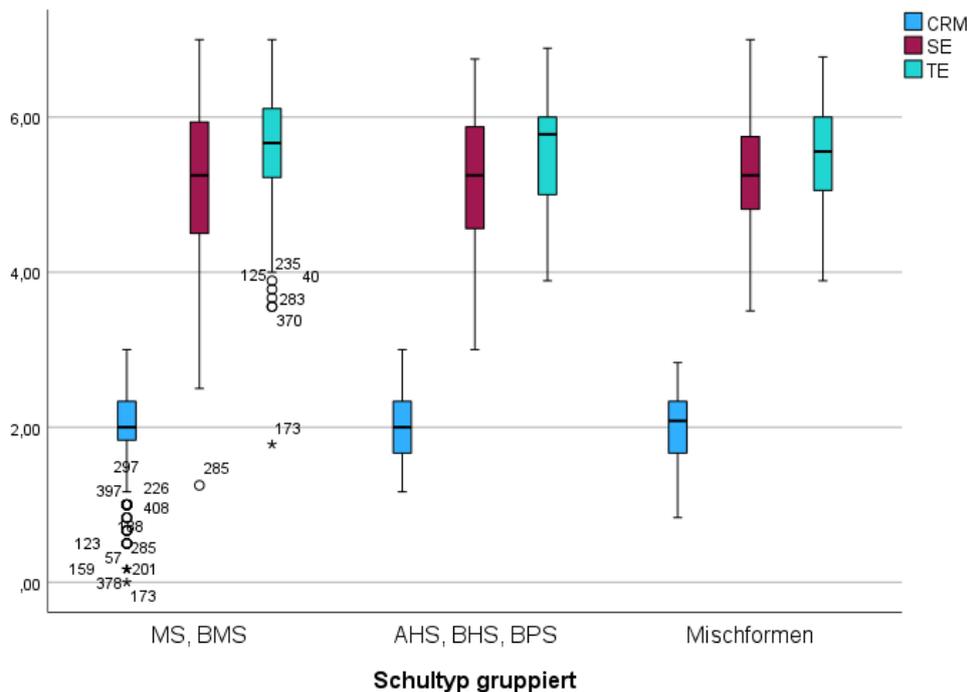
### 7.4.2.4 Schultyp

Für Gruppenunterschiede hinsichtlich der Schultypen wurde bestmöglich eine Klassifizierung zwischen Mittelschulen und höheren Schulen gewählt. Dazu wurden folgende Gruppen eingeteilt: (1) ausschließlich MS und BMS ( $n = 412$ ); (2) ausschließlich AHS, BHS und BPS

( $n = 40$ ); (3) Mischformen ( $n = 28$ ). Kruskal-Wallis-Tests fallen für alle drei Zielvariablen nicht signifikant aus (CRM:  $H(2) = 0.539$ ,  $p = .76$ ; SE:  $H(2) = 0.272$ ,  $p = .87$ ; TE:  $H(2) = 1.396$ ,  $p = .50$ ; siehe auch Abbildung 2).

Abbildung 2

*Zielvariablen nach Schultypgruppen*



**7.4.2.5 Schultyp und Geschlecht**

Die Gruppen nach Schultypen wurden in weiterer Folge auf Unterschiede bezüglich des Geschlechts analysiert. Paarweise Gruppenunterschiede der Geschlechter nach Schultypen wurden mittels Mann-Whitney-U-Test untersucht. Dabei fallen nur die höheren Werte von TE von MS-, BMS-Lehrerinnen signifikant aus ( $Z = -2.435$ ,  $p = .015$ ; siehe Tabelle 4).

Tabelle 4

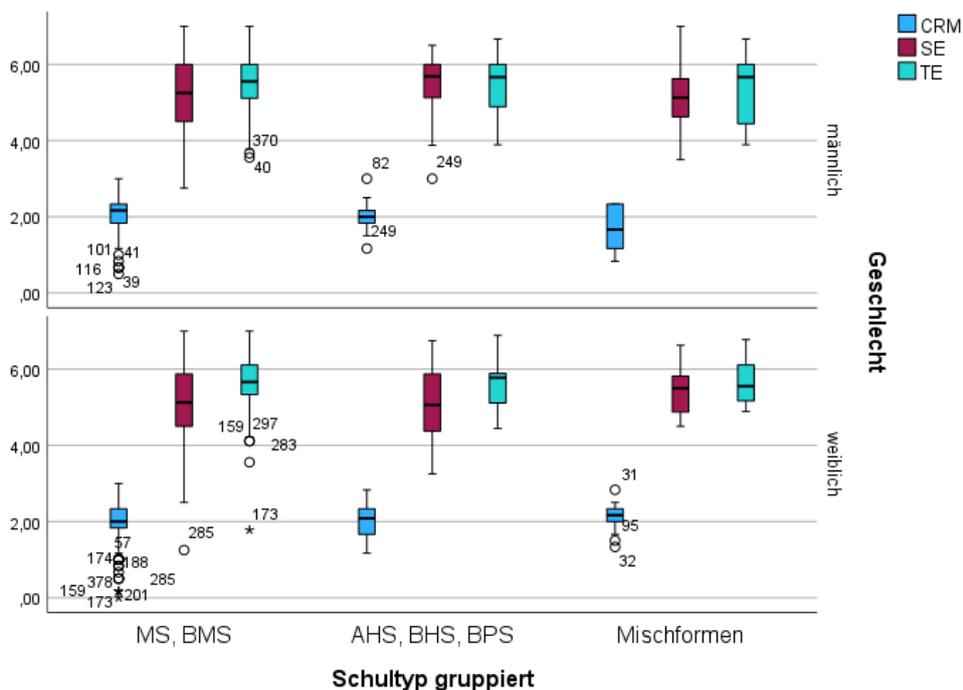
*Mann-Whitney-U-Test der Hauptvariablen zwischen Geschlechtern nach Schultypgruppen*

	CRM			SE			TE		
	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
MS, BMS	15130.000	-1.345	.179	15553.000	-0.941	.346	13963.500	-2.435	.015
AHS, BHS, BPS	180.500	-0.043	.966	134.000	-1.364	.172	171.500	-0.298	.765
Mischformen	57.500	-1.395	.163	71.000	-0.715	.475	75.500	-0.493	.622

*Anmerkung.* "divers" wegen Stichprobengröße ( $n = 1$ ) nicht berücksichtigt; MS, BMS (männlich:  $n = 110$ , weiblich:  $n = 301$ ), AHS, BHS, BPS (männlich:  $n = 14$ , weiblich:  $n = 26$ ), Mischformen: (männlich:  $n = 9$ , weiblich:  $n = 19$ ).

Abbildung 3

*Zielvariablen nach Schultyp und Geschlecht*



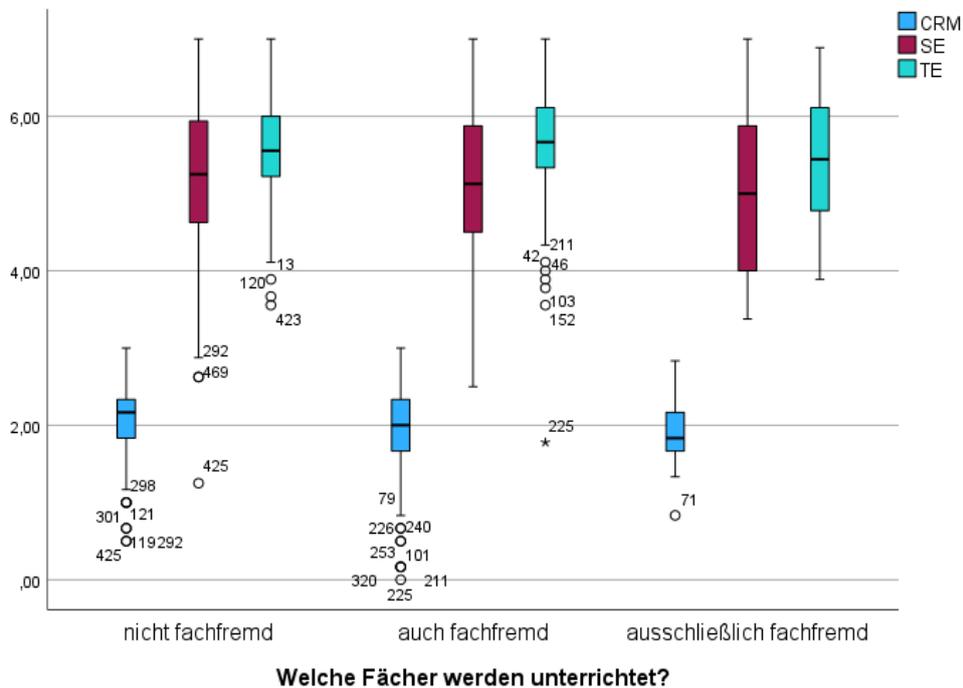
#### 7.4.2.6 Schultyp und Alter

Auf paarweise Unterschiede mittels Mann-Whitney-U-Test geprüft, fallen nur die höheren Werte von CRM ( $Z = -5.86$ ,  $p < .001$ ) und SE ( $Z = -4.14$ ,  $p < .001$ ) für „alte“, männliche Lehrkräfte in der MS-, BMS-Gruppe signifikant aus (siehe Tabelle 5 und Abbildung 4).



Abbildung 5

Zielvariablen nach studierten/unterrichteten Fächern



#### 7.4.2.8 Studierte/unterrichtete Fächer und Geschlecht

In weiterer Folge wurden die Gruppen nach Unterschieden bezüglich des Geschlechts, der Altersgruppen und der Schultypen untersucht. Nach Geschlecht gruppiert ergaben sich 53 männliche und 122 weibliche Lehrer:innen, die nicht fachfremd unterrichteten, 75 männliche und 212 weibliche, die auch fachfremd, und 5 männliche und 12 weibliche Lehrkräfte, die ausschließlich fachfremd unterrichteten. Die eine Person, die divers angegeben hatte, wurde wegen der Stichprobengröße wiederum ausgelassen.

Innerhalb der Geschlechter fällt auf, dass bei Männern SE geringer eingeschätzt wurde, je mehr fachfremd unterrichtet wird. Bei Frauen wirkt TE der auch fachfremd Unterrichtenden höher als in den anderen Gruppen (Abbildung 6). Mittels Kruskal-Wallis-Tests untersucht fielen diese Ausprägungen jedoch nicht signifikant aus (CRM:  $H(2) = 0.683, p = .71$ ; SE:  $H(2) = 2.946, p = .23$ ; TE:  $H(2) = 0.726, p = .70$ ).

Auf Unterschiede bezüglich des Geschlechts zwischen den Gruppen der nicht, auch und ausschließlich fachfremd unterrichtenden Lehrkräfte wurde mittels Mann-Whitney-U-Tests geprüft. Hier zeigen die Werte einen signifikanten Unterschied zwischen Männern und Frauen

in der Gruppe der auch fachfremd unterrichtenden Lehrkräfte bezüglich TE ( $Z = -2.799$ ,  $p = .005$ ; siehe Anhang, Tabelle 24). Frauen wiesen hier signifikant höhere Werte auf.

Tabelle 6

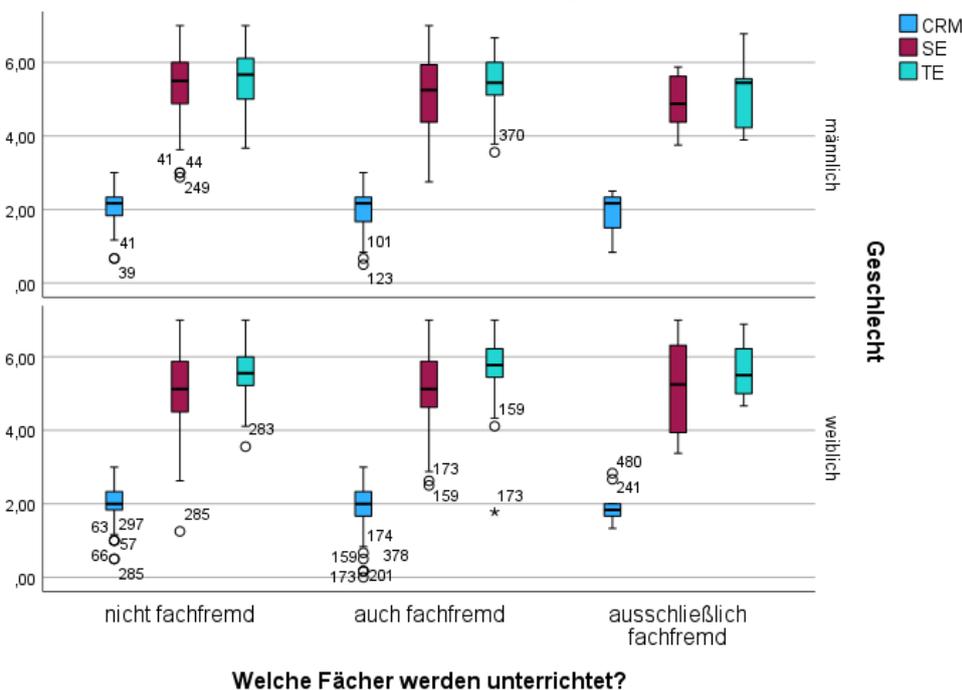
*Mann-Whitney-U-Test der Zielvariablen zwischen Geschlechtern nach studierten/unterrichteten Fächern*

	CRM			SE			TE		
	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
nicht fachfremd	3035.500	-0.646	.518	2650.000	-1.896	.058	3175.500	-0.187	.852
auch fachfremd	7701.500	-0.405	.686	7908.500	-0.067	.946	6224.000	-2.799	.005
ausschließlich fachfremd	28.500	-0.159	.874	25.000	-0.528	.598	22.500	-0.794	.427

*Anmerkung.* "divers" wegen Stichprobengröße ( $n = 1$ ) nicht berücksichtigt; nicht fachfremd (männlich:  $n = 53$ , weiblich:  $n = 122$ ), auch fachfremd (männlich:  $n = 75$ , weiblich:  $n = 212$ ), ausschließlich fachfremd (männlich:  $n = 5$ , weiblich:  $n = 12$ )

Abbildung 6

*Zielvariablen nach studierten/unterrichteten Fächern und Geschlecht*



#### 7.4.2.9 Studierte/unterrichtete Fächer und Alter

Unterteilt nach Alter gab es 79 „junge“ und 96 „alte“ Lehrkräfte der nicht fachfremd unterrichtenden Gruppe, 152 „junge“ und „135“ alte der auch fachfremd, und 13 „junge“ und fünf „alte“ der ausschließlich fachfremd unterrichtenden Gruppe. Auf den ersten Blick stehen

die niedrigen Werte für CRM und TE der „alten“ ausschließlich fachfremd unterrichtenden Lehrkräfte ins Auge (siehe Tabelle 7).

Untersucht nach Unterschieden bezüglich studierter und unterrichteter Fächer innerhalb der Altersgruppen, zeigten die Kruskal-Wallis-Tests keine signifikanten Unterschiede innerhalb der „jungen“ Lehrkräfte (CRM:  $H(2) = 1.307, p = .52$ ; SE:  $H(2) = 0.753, p = .69$ ; TE:  $H(2) = 0.845, p = .66$ ). In der Gruppe der „alten“ Lehrkräfte zeigten sich signifikante Unterschiede bezüglich TE (CRM:  $H(2) = 3.373, p = .19$ ; SE:  $H(2) = 0.587, p = .75$ ; TE:  $H(2) = 6.138, p = .046$ ). Paarweise Vergleiche innerhalb der Gruppe zwischen nicht, auch und ausschließlich fachfremd unterrichtenden Lehrkräften ergaben, dass nur der Unterschied zwischen der Gruppe der auch fachfremd unterrichtenden Lehrkräfte und der ausschließlich fachfremd unterrichtenden Lehrkräfte signifikant ist ( $p = .046$ ). Allerdings ist die Aussagekraft bei einer Gruppengröße von  $n = 5$  der „alten“, ausschließlich fachfremd unterrichtenden Lehrer:innen fraglich.

Auch zwischen den Altersgruppen wurden die Gruppen der nicht fachfremd, der auch fachfremd und der ausschließlich fachfremd unterrichteten Gruppe mit Mann-Whitney-U-Tests überprüft. Die Analysen zeigen, dass die Gruppenunterschiede bezüglich CRM der nicht fachfremd unterrichtenden Lehrkräfte ( $p = .007$ ) und bezüglich CRM und SE der auch fachfremd unterrichtenden Lehrkräfte ( $p < .001$  für beide Variablen) signifikant ausfallen, ansonsten nicht (siehe Tabelle 7). In allen drei Fällen sind die Werte der „alten“ Lehrkräfte signifikant höher als die der „jungen“. Das entspricht auch annähernd der Befunde der Gruppenuntersuchungen nach Alter, wo ohne Trennung nach Schultypen die „alten“ Lehrkräfte signifikant höhere Werte bezüglich CRM und SE aufwiesen.

Tabelle 7

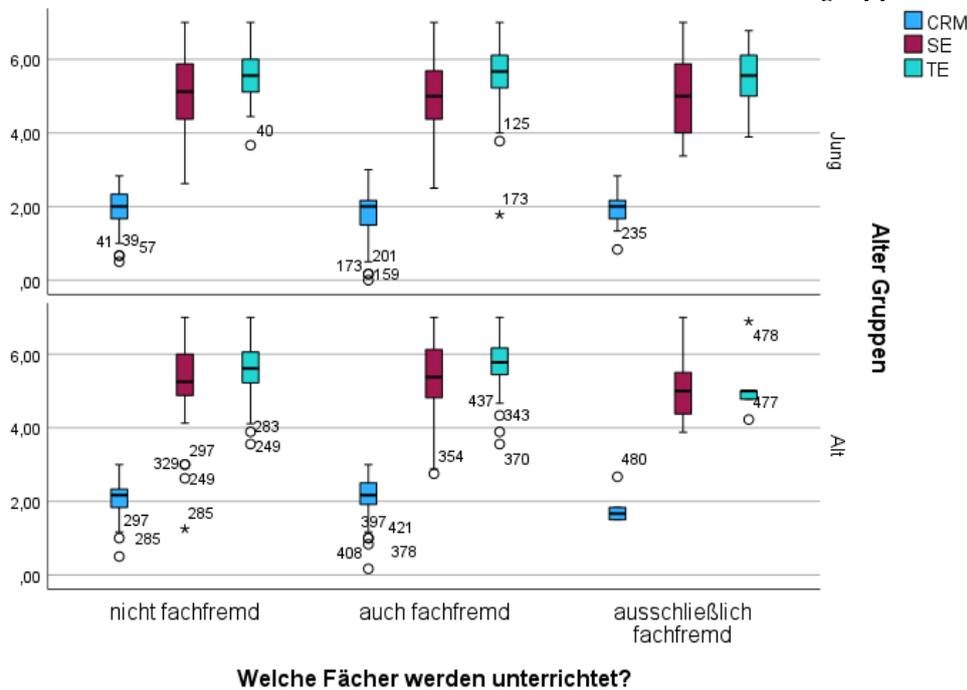
*Mann-Whitney-U-Test der Zielvariablen zwischen Altersgruppen nach studierten/unterrichteten Fächern*

	CRM			SE			TE		
	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
nicht fachfremd	2907.000	-2.674	.007	3210.000	-1.746	.081	3639.000	-0.460	.646
auch fachfremd	6813.000	-4.943	< .001	7673.000	-3.690	< .001	9168.000	-1.559	.119
ausschließlich fachfremd	24.000	-0.844	.399	31.000	-0.148	.882	25.000	-0.742	.458

*Anmerkung.* nicht fachfremd (jung:  $n = 79$ , alt:  $n = 96$ ), auch fachfremd (jung:  $n = 152$ , alt:  $n = 135$ ), ausschließlich fachfremd (jung:  $n = 13$ , alt:  $n = 5$ )

Abbildung 7

Zielvariablen nach studierten/unterrichteten Fächern und Altersgruppen



#### 7.4.2.10 Studierte/unterrichtete Fächer und Schultypen

Kruskal-Wallis-Tests für Unterschiede innerhalb der Schultypen zwischen den Gruppen nach studierten und unterrichteten Fächern fielen allesamt nicht signifikant aus (siehe Tabelle 8). Getestet auf Unterschiede zwischen den Schultypen innerhalb der Gruppen nach studierten und unterrichteten Fächern fielen ebenso keine signifikanten Ergebnisse auf (siehe Tabelle 9, Abbildung 8).

Tabelle 9

Kruskal-Wallis-Tests der Zielvariablen zwischen studierten/unterrichteten Fächern nach Schultypgruppen

	CRM		SE		TE	
	H(2)	p	H(2)	p	H(2)	p
MS, BMS	2.260	.323	1.289	.525	3.202	.202
AHS, BHS, BPS	1.258	.533	0.436	.804	2.046	.359
Mischformen	2.522	.283	0.096	.953	1.562	.458

Anmerkung. MS, BMS (nicht fachfremd:  $n = 132$ , auch fachfremd:  $n = 264$ , ausschließlich fachfremd  $n = 16$ ); AHS, BHS, BPS (nicht fachfremd:  $n = 18$ , auch fachfremd:  $n = 11$ , ausschließlich fachfremd  $n = 1^*$ ); Mischformen (nicht fachfremd:  $n = 15$ , auch fachfremd:  $n = 12$ , ausschließlich fachfremd  $n = 1^*$ ); \* wegen geringer Stichprobengröße nicht berücksichtigt

Abbildung 8 Tabelle 8

*Kruskal-Wallis-Tests der Zielvariablen zwischen Schultypgruppen nach studierten/ unterrichteten Fächern*

	CRM		SE		TE	
	<i>H</i> (2)	<i>p</i>	<i>H</i> (2)	<i>p</i>	<i>H</i> (2)	<i>p</i>
nicht fachfremd	1.707	.426	0.035	.983	0.865	.649
auch fachfremd	0.708	.702	0.242	.886	1.156	.561
ausschließlich fachfremd	0.980	.613	0.565	.754	1.431	.489

*Anmerkung.* MS, BMS (nicht fachfremd:  $n = 132$ , auch fachfremd:  $n = 264$ , ausschließlich fachfremd  $n = 16$ );  
 AHS, BHS, BPS (nicht fachfremd:  $n = 18$ , auch fachfremd:  $n = 11$ , ausschließlich fachfremd  $n = 1^*$ );  
 Mischformen (nicht fachfremd:  $n = 15$ , auch fachfremd:  $n = 12$ , ausschließlich fachfremd  $n = 1^*$ );  
 \* wegen geringer Stichprobengröße nicht berücksichtigt

Tabelle 9

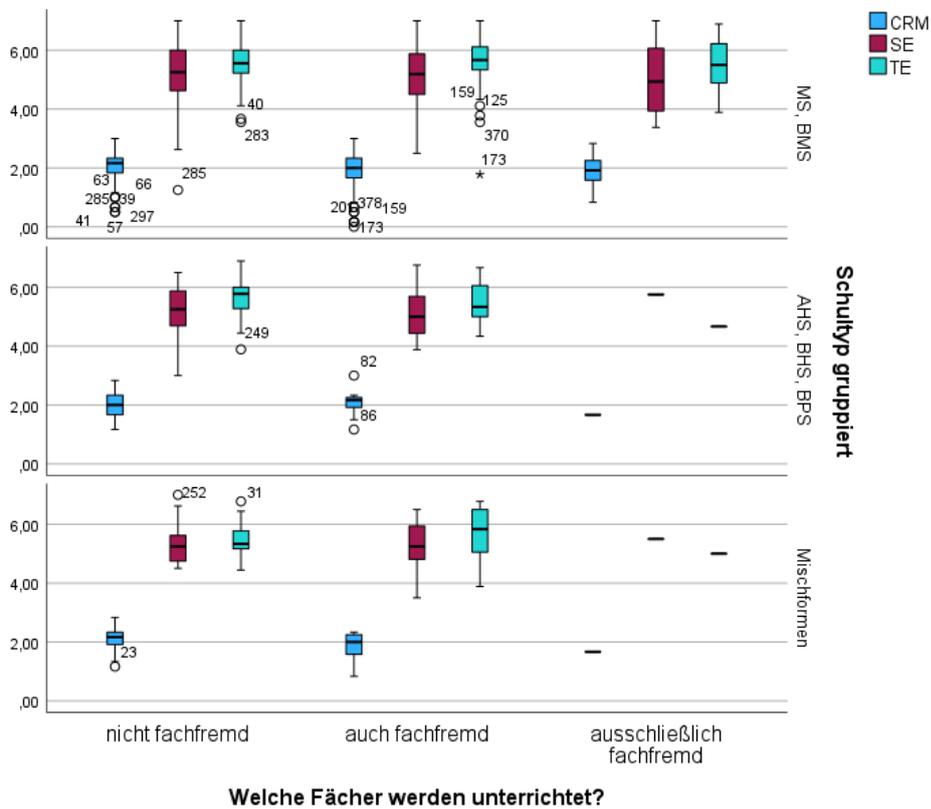
*Kruskal-Wallis-Tests der Zielvariablen zwischen studierten/unterrichteten Fächern nach Schultypgruppen*

	CRM		SE		TE	
	<i>H</i> (2)	<i>p</i>	<i>H</i> (2)	<i>p</i>	<i>H</i> (2)	<i>p</i>
MS, BMS	2.260	.323	1.289	.525	3.202	.202
AHS, BHS, BPS	1.258	.533	0.436	.804	2.046	.359
Mischformen	2.522	.283	0.096	.953	1.562	.458

*Anmerkung.* MS, BMS (nicht fachfremd:  $n = 132$ , auch fachfremd:  $n = 264$ , ausschließlich fachfremd  $n = 16$ );  
 AHS, BHS, BPS (nicht fachfremd:  $n = 18$ , auch fachfremd:  $n = 11$ , ausschließlich fachfremd  $n = 1^*$ );  
 Mischformen (nicht fachfremd:  $n = 15$ , auch fachfremd:  $n = 12$ , ausschließlich fachfremd  $n = 1^*$ );  
 \* wegen geringer Stichprobengröße nicht berücksichtigt

Abbildung 8

Zielvariablen nach studierten/unterrichteten Fächern und Schultypen



### 7.4.3 Korrelationen bezüglich Alter, Dienstjahren, Wochenstunden und Beschäftigungsausmaß

In Tabelle 25 wird ersichtlich, dass CRM und SE mit Alter (CRM:  $r_s = .284$ ,  $p < .001$ ; SE:  $r_s = .204$ ,  $p < .001$ ), Dienstjahren (CRM:  $r_s = .352$ ,  $p < .001$ ; SE:  $r_s = .241$ ,  $p < .001$ ), Wochenstunden (CRM:  $r_s = .098$ ,  $p = .031$ ; SE:  $r_s = .129$ ,  $p = .005$ ) und Beschäftigungsausmaß (CRM:  $r_s = .249$ ,  $p < .001$ ; SE:  $r_s = .198$ ,  $p < .001$ ) signifikant korrelieren.

TE korreliert signifikant mit den Wochenstunden ( $r_s = .134$ ,  $p = .003$ ) und dem Beschäftigungsausmaß ( $r_s = .153$ ,  $p = .001$ ). Die Korrelationen mit dem Alter ( $r_s = .073$ ,  $p = .111$ ) und den Dienstjahren ( $r_s = .087$ ,  $p = .057$ ) sind nicht signifikant.

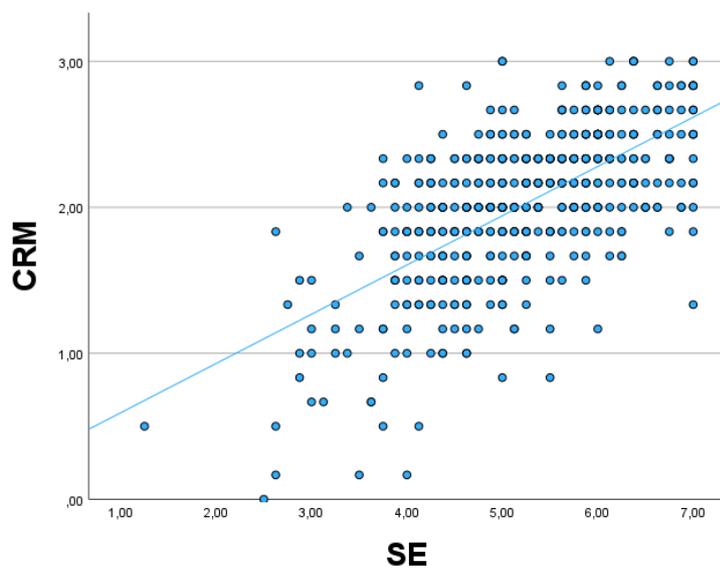
### 7.4.4 Zusammenhänge zwischen CRM, SE und TE

#### 7.4.4.1 SE und CRM (Hypothese 1)

Wie in Tabelle 25 ersichtlich, korrelieren SE und CRM ( $r_s = .599$ ,  $p < .001$ ) signifikant. Dieser Zusammenhang ist deutlich am Streudiagramm erkennbar. Hypothese 1 kann demnach angenommen werden.

Abbildung 9

*Streudiagramm SE - CRM*

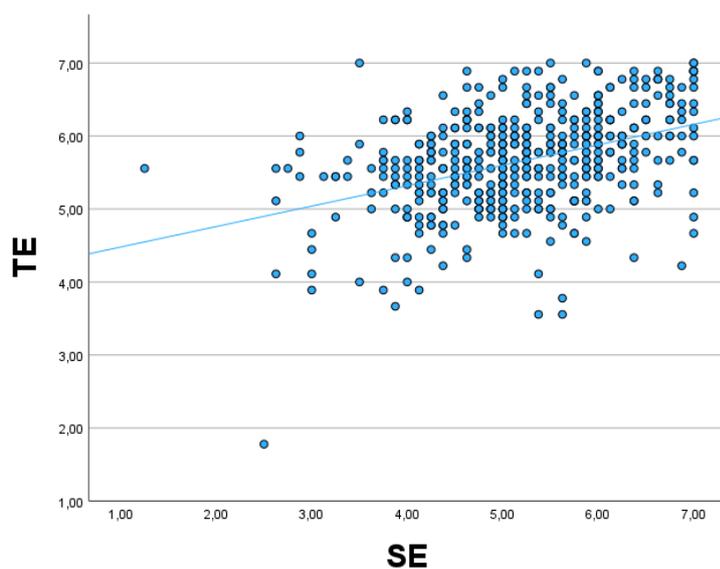


#### 7.4.4.2 SE und TE (Hypothese 2)

SE und TE weisen einen moderaten, signifikanten Zusammenhang auf ( $r_s = .400$ ,  $p < .001$ ). Auch das Streudiagramm verdeutlicht diesen Zusammenhang. Hypothese 2 kann ebenso angenommen werden,

Abbildung 10

*Streudiagramm SE - TE*

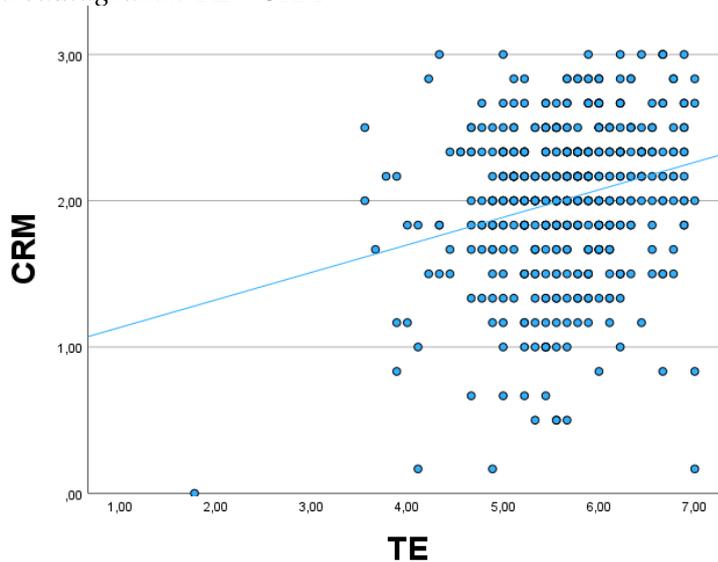


#### 7.4.4.3 TE und CRM (Hypothese 3)

Auch zwischen TE und CRM besteht ein schwacher, signifikanter Zusammenhang ( $r_s = .217$ ,  $p < .001$ ), wie auch das Streudiagramm zeigt. Hypothese 3 kann auch angenommen werden.

Abbildung 11

Streudiagramm TE - CRM



#### 7.4.4.4 Mediationsanalyse (Hypothese 4)

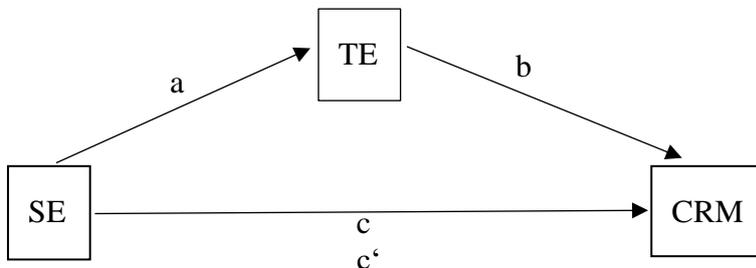
Die Hypothesen 1 bis 3 haben gezeigt, dass die drei Variablen miteinander korrelieren. Der Hayes-Test wurde mit einem Mediatormodell für drei Variablen mit vier Pfaden –  $a$ ,  $b$ ,  $c$ ,  $c'$  – durchgeführt (Modell 4, siehe Abbildung 12). Die Voraussetzungen zur Anwendung der Mediationsanalyse sind nach Hayes (2018): (1) Unabhängigkeit, (2) Normalverteilung, (3) Linearität und (4) Homoskedastizität der Variablen.

- (1) Unabhängigkeit der Variablen ist aufgrund des Untersuchungsdesigns gegeben.
- (2) Normalverteilung ist nicht für alle Variablen gegeben (siehe Tabelle 25). Daher wurde Bootstrap-Methode, die von keinen Verteilungsannahmen der Variablen ausgeht, mit 5000 Wiederholungen verwendet.
- (3) Zur Prüfung der Linearität wurden Streudiagramme der Zielvariablen mit LOESS-Linien (*locally estimated scatterplot smoothing*) angefertigt (siehe Abbildung 19). Die LOESS-Linien sind annähernd gerade, weswegen von Linearität ausgegangen wird.
- (4) Zur Prüfung auf Homoskedastizität wurde ein Streudiagramm der standardisierten geschätzten Werte gegen die standardisierten Residuen mit der abhängigen Variable CRM erstellt (siehe Abbildung 20). Die Punkte ergeben ein annähernd kastenförmiges Bild. Die

Residuen liegen in annähernd gleichen Abständen um 0, weswegen von Homoskedastizität ausgegangen werden kann.

Abbildung 12

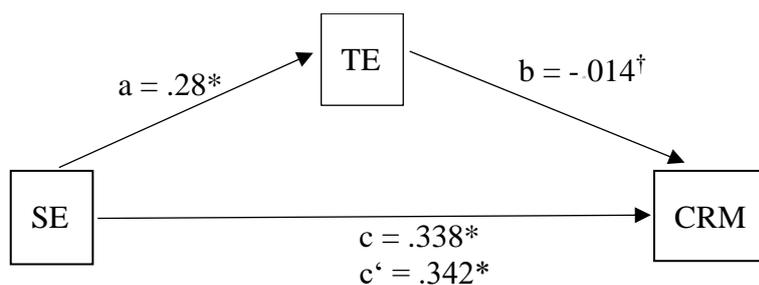
*Pfadmodell der Mediationsanalyse*



Es wurde ein Effekt von SE auf CRM festgestellt mit einem Koeffizienten von  $c = .338$  ( $p < .001$ ,  $CI = [.301; .374]$ ). Der Wert bedeutet: steigt SE um eine Einheit, steigt CRM um .338 Einheiten. Nach Aufnahme des Mediators in das Modell sagt SE den Mediator TE signifikant vorher ( $a = .28$ ,  $p < .001$ ,  $CI = [.224; .336]$ ), der direkte Effekt von TE auf CRM ist negativ und fällt nicht signifikant aus ( $b = -.014$ ,  $p = .634$ ,  $CI = [-.073; .045]$ ). Das 95 %-Konfidenzintervall enthält den Wert 0. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass es keinen Effekt von TE auf CRM gibt. Der direkte Effekt  $c'$  von SE auf CRM ist signifikant ( $c' = .342$ ,  $p < .001$ ,  $CI = [.301; .382]$ ). Abbildung 13 zeigt das Pfadmodell mit Koeffizienten.

Abbildung 13

*Pfadmodell mit Koeffizienten*



Anmerkung. \*  $p < .001$ , † nicht signifikant

Insgesamt muss die Hypothese, dass TE den Zusammenhang zwischen SE und CRM mediiert, abgelehnt werden. Nach Baron und Kenny (1986) sind vier Kriterien für einen Mediatoreffekt notwendig: (1)  $c$  signifikant; (2)  $a$  signifikant; (3)  $b$  signifikant; (4)  $c'$  nicht signifikant (vollständige Mediation) oder signifikant mit  $|c'| < |c|$  (partielle Mediation).

(1) und (2) sind, wie beschrieben, erfüllt. Allerdings ist bereits (3) nicht erfüllt. Und auch der direkte Effekt  $c'$  von SE auf CRM ist nach wie vor signifikant ( $c' = .342, p < .001, CI = [.301; .382]$ ), und  $|c'|$  ist größer als  $|c|$ .

Aktuellere Forschungen weichen allerdings vom Fokus auf die Signifikanzen von  $c$  und  $c'$  ab. Rucker et al. (2011) plädieren vielmehr für eine Interpretation des indirekten Effektes. Doch hier konnte kein mediierender Effekt festgestellt werden ( $ab = -.004, CI = [-.240; .183]$ ).

## 7.5 Zusammenfassung

Die wichtigsten Ergebnisse der vorliegenden Analysen sind in den folgenden Punkten zusammengefasst:

- Alle drei Zielvariablen CRM, SE und TE korrelieren positiv miteinander.
- Der Mediator-Effekt von TE konnte nicht nachgewiesen werden.
- Bezüglich des Geschlechts wiesen Frauen signifikant höhere Werte von TE auf. Gepaart mit dem Alter fielen die Werte für TE der „jungen“ Frauen signifikant höher aus. Gepaart mit den Schultypen fielen die Werte für TE der MS-, BMS-Lehrerinnen signifikant höher aus. Werden alle drei Kriterien – Geschlecht, Alter, Schultyp – zusammen betrachtet, verschwindet dieser Effekt.
- Bezüglich des Alters wiesen „ältere“ Lehrkräfte besser Werte von CRM und SE auf als „jüngere“, aber nicht von TE. Gepaart mit dem Geschlecht oder dem Schultyp verschwindet dieser Effekt. Werden alle drei Kriterien betrachtet, fallen die höheren Werte von CRM und SE in der Gruppe der „alten“, männlichen MS- BMS-Lehrkräfte signifikant aus.
- Die Merkmale Alter, Dienstjahre, Wochenstunden und Beschäftigungsausmaß korrelieren positiv mit CRM und SE. Mit TE korrelieren nur Wochenstunden und Beschäftigungsausmaß, nicht jedoch Alter und Dienstjahren.
- In der Gruppe der auch fachfremd unterrichtenden Lehrkräfte waren die Werte für TE bei Frauen höher als bei Männern.
- „Alte“ Lehrkräfte wiesen höhere Werte bei CRM und SE in der Gruppe der auch fachfremd unterrichtenden Lehrkräfte auf, respektive höhere Werte bei CRM in der Gruppe der nicht fachfremd unterrichtenden Lehrkräfte.
- Paarweise Vergleiche zwischen ausschließlich und nur fachfremd unterrichtenden Lehrkräfte ergaben signifikant höhere Werte bezüglich TE der ersten Gruppe. Allerdings wird das Ergebnis durch die geringe Gruppengröße in Frage gestellt.



## **8 Diskussion**

Die gegenständliche Arbeit beschäftigte sich mit den Zusammenhängen von CRM, SE und TE. Im Folgenden soll zunächst auf die Hauptanalysen bezüglich der Hypothesen eingegangen werden, um in weiterer Folge die wichtigsten Erkenntnisse aus den deskriptiven Analysen zu diskutieren.

### **8.1 Diskussion der untersuchten Zusammenhänge**

Wie die Analysen gezeigt haben, korrelieren alle drei Variablen miteinander. Diese Ergebnisse überraschen wenig. Im theoretischen Teil wurde beschrieben, wie sich Selbstwirksamkeit und Engagement positiv auf die Einstellung und den Erfolg im Beruf auswirken (Bakker et al., 2008; Mérida-López et al., 2020; Moyano et al., 2021; Stajkovic & Luthans, 1998). Und für Lehrkräfte gehört die Klassenführung zum beruflichen Alltag und die Disziplin in der Klasse stellt angesichts der latenten, hohen Burnout-Gefahr (European Commission, 2021) einen wichtigen Faktor für beruflichen Erfolg dar.

Auch der Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit und Engagement kommt wenig überraschend. Es ist nachvollziehbar, dass Personen, die sich als engagiert wahrnehmen, auch ein gewisses Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten haben. Auf der anderen Seite ist anzunehmen, dass Personen, die sich als kompetent und schwierigen Situationen gewachsen einschätzen, ein höheres Engagement an den Tag legen als Personen, die sich wenig kompetent sehen.

Die Mediationsanalyse hat gezeigt, dass TE nicht als Mediator zwischen SE und CRM fungiert. Die Annahme, dass SE ein Prädiktor für TE ist, konnte mit der gegenständlichen Untersuchung nicht unterstützt werden, obwohl mehrere Studien einen ähnlichen Mediationseffekt zeigen konnten (Granziera & Perera, 2019; Rahmadani & Kurniawati, 2020). Mögliche Ursachen dafür werden in den Limitationen näher erörtert.

Eine der interessanteren Erkenntnisse, wenngleich für die vorliegende Arbeit wenig erheblich, ist die Verteilung des Beschäftigungsausmaßes. Mehr als 50 % gaben an, mehr als 100 % zu arbeiten. Allerdings verwundert dieses Ergebnis angesichts des vielerorts beklagten

Lehrkräftemangels wenig<sup>6</sup>. Wenn sich keine neuen Lehrkräfte finden, müssen die bestehenden mehr Stunden übernehmen oder Überstunden machen<sup>7</sup>.

Vor diesem Hintergrund macht der positive Zusammenhang zwischen den drei Zielvariablen und dem Arbeitsausmaß Sinn. Wenn sich Lehrkräfte als kompetent und engagiert einschätzen, dann ist anzunehmen, dass die Arbeit als weniger belastend empfunden wird, und sie daher Mehrarbeit offener gegenüberstehen als Lehrkräfte, die sich weniger kompetent und engagiert einschätzen. Allerdings muss eingeräumt werden, dass aufgrund der Korrelationen nicht gesagt werden kann, ob kompetentere und engagiertere Lehrkräfte absichtlich mehr arbeiten, oder ob sich mehr Arbeit positiv auf Kompetenzen und Engagement auswirkt.

Es gibt zahlreiche Gründe für Lehrer:innen, ihr Arbeitsausmaß zu erhöhen oder zu verringern, die oft außerhalb der Individuen zu verorten sind, wie zum Beispiel Auswirkungen des Lehrermangels, oder materielle oder gesundheitliche Notwendigkeiten. Es könnte aufschlussreich sein, die Beweggründe für ein höheres Arbeitsausmaß in Bezug auf die Persönlichkeitsmerkmale hin zu untersuchen und Zusammenhänge zu erörtern, wenn Lehrkräfte zu mehr Arbeit motiviert werden sollen.

Gewisse Erkenntnisse dieser Arbeit hängen jedoch mit den Schultypen zusammen. Die höheren Werte von CRM und SE für „alte“ Lehrer, respektive die höheren Werte von TE für Lehrerinnen konnte nur im MS-, BMS-Bereich gezeigt werden. In anderen Schultypen gab es keine signifikanten Unterschiede. Dies hängt allerdings möglicherweise damit zusammen, dass der Großteil der Versuchspersonen aus ebendiesen Schultypen kam, und die Fallzahlen der anderen Schultypen erheblich geringer waren. Das ist sicherlich ein Mangel dieser Studie und wird in den Limitationen näher erörtert.

Auffallend ist jedoch, dass TE nicht mit der Lebens- und Berufserfahrung zusammenhängt. „Ältere“ Lehrkräfte schätzten sich signifikant besser bezüglich CRM und SE ein als „jüngere“. Daher kann angenommen werden, dass sich zunehmende Berufs- und Lebenserfahrung positiv auf SE und Fähigkeiten bezüglich CRM auswirken. Das wirkt auch sinnvoll, da die Erfahrung als einer der wesentlichen Faktoren für die Entwicklung von SE angesehen wird (Bandura, 1997), und CRM auf dem Erfahrungsschatz an Methoden und

---

<sup>6</sup> Siehe dazu Medienberichte, wie zum Beispiel im Kurier vom 20.7.2023 <https://kurier.at/politik/inland/lehremangel-im-herbst-drohen-unbesetzte-klassen/402529225> oder vom 4.9.2022 <https://kurier.at/chronik/oesterreich/lehremangel-heuer-8600-stellen-ausgeschrieben/402133974> (zuletzt 13.8.2023).

<sup>7</sup> Siehe dazu Artikel in der Presse vom 5.1.2023 <https://www.diepresse.com/6234713/oesterreichs-lehrer-leisten-mehr-als-61-millionen-ueberstunden> (zuletzt 13.8.2023)

Techniken beruht (Doyle, 1986). Aufgrund derselben Argumentation kann hingegen nicht angenommen werden, dass sich zunehmende Berufs- und Lebenserfahrung auf das Engagement auswirkt.

Eine andere mögliche Erklärung ist, dass sich ältere Lehrkräfte vielleicht grundsätzlich positiver einschätzen als jüngere. Gerade die Fragen zu CRM und SE sind dergestalt, dass Einschätzungen schwieriger Situationen in der Klasse oder der eigenen Kompetenzen erfragt werden. Die Fragen zu TE hingegen zielen auf Einschätzungen des eigenen Empfindens ab. Möglicherweise gibt es hier Unterschiede dahingehend, dass erfahrenere Lehrkräfte schwierige Situationen weniger störend oder belastend wahrnehmen und ihre Kompetenzen wohlwollender einschätzen, es bezüglich der Empfindungen allerdings keine Bewertungsunterschiede hinsichtlich des Alters gibt.

In diesem Zusammenhang ist auffällig, dass Lehrerinnen ihr Engagement höher einschätzen als Lehrer. Dieser Effekt bleibt auch bestehen, wenn nach dem Alter untersucht wird. Hinsichtlich CRM und SE gab es keine Geschlechterunterschiede. Es scheinen sich demnach weibliche Lehrkräfte allgemein als engagierter einzuschätzen. Ob diese signifikanten Ergebnisse dem Umstand geschuldet sind, dass erheblich mehr Frauen den Fragebogen beantwortet haben als Männer, wäre zu untersuchen. Der Geschlechterschnitt dieser Befragung weicht vom Schnitt über die Lehrkräfte in Österreich ab (Statistik Austria, 2023; vgl. dazu Kapitel 7.2). Über mögliche Hintergründe und Kausalitäten lässt sich hier jedenfalls nur spekulieren.

Es bleibt jedoch auffällig, dass es keine Unterschiede oder Korrelationen bezüglich TE hinsichtlich des Alters gibt. Eine mögliche Annahme, dass jüngere Lehrkräfte mehr Energie (*vigor*) und daher ein erhöhtes Engagement an den Tag legen, lässt sich durch diese Untersuchung nicht feststellen. Erst unter Bezugnahme auf das Geschlecht lassen sich signifikante Unterschiede ausmachen.

Betrachtet man die Ergebnisse auf Unterschiede hinsichtlich der studierten und unterrichteten Fächer, zeigt sich Ähnliches: Frauen wiesen in der Gruppe der auch fachfremd unterrichtenden Lehrkräfte ein höheres Engagement auf, „alte“ Lehrkräfte bezüglich CRM (nicht fachfremd) und bezüglich CRM und SE (auch fachfremd). Diese Ergebnisse sind aufgrund der Gruppengrößen zwar aussagekräftig, unklar ist jedoch, ob sie aufgrund der studierten und unterrichteten Fächer argumentierbar sind, oder wegen der beschriebenen

Geschlechter- oder Altersunterschiede. Auf diesen Umstand wird in den Limitationen noch näher eingegangen.

Zu guter Letzt sei noch auf die Prädiktor-Annahme des JDR-Modells der persönlichen Ressource SE auf TE eingegangen. In der vorliegenden Studie konnte eben kein solcher Effekt nach der Interpretation von Baron und Kenny (1986) des direkten Effekts, sowie des indirekten Effekts nach Rucker et al. (2011) nachgewiesen werden. Das muss jedoch nicht bedeuten, dass damit die Prädiktor-Annahme widerlegt ist. In den Untersuchungen zum JDR-Modell wurden die Zusammenhänge von Ressourcen und Anforderungen insbesondere auf das Wohlbefinden oder auf gesundheitliche Aspekte untersucht (vgl. dazu Huang et al., 2019; Juliana et al., 2021). Es ist zu diskutieren, ob CRM, wie es hier behandelt wurde, das geeignete Kriterium entsprechend des Modells darstellt.

Darüber hinaus hat das JDR-Modell seine Wurzeln in der Burnout-Forschung. Zahlreiche Studien zu Engagement und Selbstwirksamkeit von Lehrer:innen behandeln Themen wie Stress oder Wohlbefinden (zum Beispiel Bakker et al., 2008; Demerouti et al., 2001; Hakonen et al., 2006). Damit werden Bereiche aus der Klinischen, respektive Gesundheitspsychologie angesprochen, die in dieser Arbeit ausgespart blieben.

Überhaupt ist ebenso ungeklärt, ob sich das JDR-Modell auf die hier untersuchten Zusammenhänge anwenden lässt. Nachdem in vielen Studien ein Effekt von Ressourcen und Anforderungen auf das Wohlbefinden von Lehrkräften gezeigt werden konnte, bleibt die Frage offen, ob CRM ein ebenso geeignetes Kriterium ist. CRM, wie es hier abgefragt wurde, geht sehr stark auf den Umgang mit Klassendisziplin ein, aber behandelt nicht das Empfinden der Lehrkräfte. Für künftige Studien könnte sich die Herangehensweise anbieten, CRM als Anforderung (*demand*) in den Blick zu nehmen, und dessen Auswirkung auf das Wohlbefinden allgemein zu untersuchen.

## **8.2 Limitationen**

Als Limitationen dieser Studie ist anzumerken, dass die untersuchten Lehrkräfte keine repräsentative Auswahl an Lehrer:innen Österreichs darstellen, sondern eine anfallende Stichprobe. Zur Rekrutierung wurde das private und professionelle Netzwerk des Autors genutzt. Trotz intensiver Bemühungen stellt die Stichprobe kein nach Schultypen ausgewogenes Sample dar. Ebenso weicht die Geschlechterquote der Lehrkräfte an Schulen der Sekundarstufen vom österreichischen Schnitt ab.

Die vorliegende Studie basiert auf Selbsteinschätzungen. Auf das Problem der sozialen Erwünschtheit wird in vielen Studien hingewiesen. Jedoch konnte in manchen festgestellt werden, dass sich bezüglich CRM die Selbstbeschreibungen zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen im Vergleich zu anderen Merkmalen am ehesten überschneiden (Klassen & Tze, 2014; Kunter & Baumert, 2006; Scherzinger & Wettstein, 2019; Wagner et al., 2016). Das deutet darauf hin, dass die Wahrnehmungen der beiden Gruppen zu Disziplin und Störungen im Klassenzimmer sehr ähnlich sind und Erhebungen aus Selbsteinschätzungen durchaus ihre Gültigkeit haben.

Das betrifft aber nur CRM. Bezüglich der Konstrukte Selbstwirksamkeit und Lehrer:innen-Engagement wird bei Selbsteinschätzungen stets von einem *bias* ausgegangen (z.B. Kunter & Baumert, 2006; Wagner et al., 2016). Im Rahmen der dieser Arbeit zugrundeliegenden Studie wurde auf das Mittel der Beobachtung zugunsten vereinfachter Machbarkeit und Ökonomie verzichtet.

Ebenso wurde auf die Schüler:innen-Perspektive vollkommen verzichtet. Da Schüler:innen-Befragungen mit erheblichem administrativem und zeitlichem Aufwand verbunden sind<sup>8</sup>, wurde ausschließlich ein Lehrer:innen-zentrierter Zugang gewählt. Auch der kollektive Aspekt (zum Beispiel Lazarides & Warner, 2020) von Selbstwirksamkeit findet in dieser Arbeit keine Beachtung.

Ebenso sind Selbstwirksamkeit und Engagement keine über die Zeit stabilen Konstrukte, sondern sind Veränderungen und Beeinflussungen unterworfen (z.B. Buric & Macuka, 2018; Lazarides & Schiefele, 2021). Da in der gegenwärtigen Arbeit nur Korrelationszusammenhänge betrachtet wurden, kann über kausale Zusammenhänge nur spekuliert werden. Auch das Querschnittsdesign lässt keine Aussagen über Auswirkungen über die Zeit zu. Dabei wäre es eine interessante Fragestellung, die „zyklische Natur“ (Lazarides & Warner, 2020) von Selbstwirksamkeit in den Blick zu nehmen, und zu fragen, ob Selbstwirksamkeit, Engagement und CRM-Fähigkeiten in gegenseitiger Wechselwirkung stehen (Bardach et al., 2022).

Gleichfalls punkto Studiendesign wäre zu überlegen, auf andere Erhebungsinstrumente zuzugreifen. Die Fragestellungen der TSES und der Skala zu CRM aus der PISA-Studie 2009 zielen beide auf Situationen und deren Handlungsmöglichkeiten ab. Die ETS zielt in ihren Formulierungen vielmehr auf Empfindungen ab. Es mag vielleicht auffällig scheinen, dass

---

<sup>8</sup> Für eine Übersicht des Aufwandes siehe <https://phwien.ac.at/erhebungen-an-schulen-2/> (zuletzt 7.2.2023).

manche Ergebnisse für CRM und SE gleich ausgefallen sind. Möglicherweise resultiert das aus der Ähnlichkeit, wie die Items und Fragen formuliert sind, und andere Skalen könnten präzisere Befunde zutage fördern.

Die Frage nach den Auswirkungen fachfremden Unterrichtens konnte durch diese Untersuchung nicht umfassend beantwortet werden. Untersuchungen zum fachfremden Unterricht gestalten sich generell schwierig, da die Forschung zu diesem Thema noch vergleichsweise jung ist, Standards in der Erfassung von Fachfremdheit noch nicht ausgereift und daher Befunde nicht einheitlich sind (Porsch & Whannell, 2019). Gerade im vorliegenden Studiendesign wurde nicht ausreichend auf exakte Abgrenzungen geachtet. Beispielsweise ist unklar, ob die fachfremd unterrichtenden Lehrkräfte möglicherweise Zusatzausbildungen in Anspruch genommen haben, um dem fachdidaktischen Mangel entgegenzuwirken. Auch die Zeit, wie lang einzelne Lehrkräfte bereits fachfremd unterrichtet haben, könnte von Belang sein, da vielleicht erfahrenere Lehrer:innen damit besser umgehen als weniger erfahrene. Das Thema ist jedenfalls ein aktuelles, und die Erkenntnisse und Schwächen dieser Untersuchung könnten für zukünftige Studien als mögliche Orientierung dienen.

## 9 Literatur

- Aloe, A. M., Amo, L. C., & Shanahan, M. E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 26(1), 101-126. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9244-0>
- APA American Psychological Association (2006). *Report on the teacher needs survey*. <https://www.apa.org/ed/schools/coalition/2006-teacher-needs-report.pdf> (zuletzt 6.7.2023)
- Backhaus, K., Erichson, B., Gensler, S., Weiber, R., & Weiber, T. (2021). *Multivariate Analysemethoden: Eine anwendungsorientierte Einführung* (16th ed.). Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32425-4>
- Bakker, A. B., & Bal (2010). Weekly work engagement and performance: A study among starting teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(1), 189–206. <https://doi.org/10.1348/096317909X402596>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: state of the art, *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309-328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E., & Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal Of Educational Psychology*, 99(2), 274-284. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.274>
- Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Taris, T. W. (2008) Work engagement: An emerging concept in occupational health psychology. *Work & Stress: An International Journal of Work, Health & Organisations*, 22(3), 187-200. <https://doi.org/10.1080/02678370802393649>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. Freeman.
- Bardach, L., Klassen, R., & Perry, N. E. (2022) Teachers' psychological characteristics: Do they matter for teacher effectiveness, teachers' well-being, retention, and interpersonal relations? An integrative review. *Educational Psychology Review*, 34(1), 259–300. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09614-9>
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Bear, G . G. (2014) Preventive and classroom-based strategies. In E. Emmer & E. J. Sabornie (Eds.). (2014). *Handbook of Classroom Management* (2nd ed., pp. 15-39). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203074114>
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 463-482. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(02\)00004-6](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00004-6)
- Bromme, R. (2001). Teacher Expertise. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 15459-15465). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/02447-5>

- Burić, I., & Macuka, I. (2018). Self-efficacy, emotions and work engagement among teachers: A two wave cross-lagged analysis. *Journal of Happiness Studies*, 19(7), 1917–1933. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9903-9>
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001) The job-demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499-512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Eds.), *Handbook of research on teaching* (pp. 392-431). Macmillan.
- Doyle, W. (1980). *Classroom Management*. Kappa Delta Pi.
- Döring, N., & Bortz, J. (Hrsg.). (2016) *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Auflage). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Emmer E., & Stough, L. (2001) Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103-112. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602\\_5](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_5)
- Emmer, E., & Sabornie E. J. (2014) Introduction to the second edition. In E. Emmer & E. J. Sabornie (Eds.). (2014). *Handbook of Classroom Management* (2nd ed., S. 3-12). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203074114>
- European Commission/EACEA/Eurydice (2021). *Teachers in Europe: careers, development and well-being*. Eurydice report. Publications Office of the European Union.
- Granziera, H., & Perera, H. N. (2019). Relations among teachers' self-efficacy beliefs, engagement, and work satisfaction: A social cognitive view. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 75–84. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.02.003>
- Greenier, V., Derakhshan, A., & Fathi, J. (2021). Emotion regulation and psychological well-being in teacher work engagement: A case of British and Iranian English language teachers. *System*, 97. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102446>
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495–513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Hattie, J., & Zierer, K. (2019). *Visible Learning Insights* (1st ed.). Routledge. <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.4324/9781351002226>
- Hattie, J. (2003) Teachers make a difference. What is the research evidence? University of Auckland, New Zealand. Paper presented at the Building Teacher Quality: What does the research tell us ACER Research Conference. Australia. Retrieved from [http://research.acer.edu.au/research\\_conference\\_2003/4/](http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/) (zuletzt 27.10.2023)
- Hayes, A. F. (2022). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: A Regression-Based Approach* (3rd ed.). The Guilford Press.
- Hertel, S., Hochweber, J., Mildner, D., Steinert, B., & Jude, N. (2014). *PISA 2009 Skalenhandbuch*. Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:9554>
- Hong, J. Y. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching*, 18(4), 417-440. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.696044>

- Huang, S., Yin, H., & Lv, L. (2019) Job characteristics and teacher well-being: the mediation of teacher self-monitoring and teacher self-efficacy. *Educational Psychology*, 39(3), 313-331. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1543855>
- Huethorst, L. (2022). *Überzeugungen und Begründungen fachfremd Mathematiklehrender: Entwicklung und Erforschung einer Fortbildungsmaßnahme für Grundschullehrkräfte*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-40546-5>
- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A. A., Cham, H., & Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 1010–1028. <https://doi.org/10.1037/edu0000187>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20(2), 178–187. <https://doi.org/10.1108/02683940510579803>
- Juliana, A., Saffardin, F. S., & Teoh, K. B. (2021). Job demands-resources model and burnout among Penang preschool teachers - The mediating role of work engagement. *Annals of the Romanian Society for Cell Biology*, 25(3), 6679-6691
- Keller, M. M., Goetz, T., Becker, E. S., Morger, V., & Hensley, L. (2014) Feeling and showing: A new conceptualization of dispositional teacher enthusiasm and its relation to students' interest. *Learning and Instruction*, 33, 29-38. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.03.001>
- Klassen, R., Tze, V., Betts, S., & Gordon, K. (2011). Teacher efficacy research 1998-2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, 23(1), 21-43. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8>
- Klassen, R., Yerdelen, S., & Durksen, T. (2013). Measuring teacher engagement: Development of the Engaged Teachers Scale (ETS). *Frontline Learning Research*, 1(2), 33-52. <https://doi.org/10.14786/flr.v1i2.44>
- Klassen, R., & 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>
- Kounin, J. S. (2006) *Techniken der Klassenführung*. Waxmann
- Koyuncu, M., Burke R.J., & Fiksenbaum, L. (2006). Work engagement among women managers and professionals in a Turkish bank. *Equal Opportunities International*, 25(4), 299-310. <https://doi.org/10.1108/02610150610706276>
- Krauss, S., & Bruckmaier, G. (2014). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (2nd ed., S. 241-261). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-15083-9\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-658-15083-9_6)
- Kunter, M., Pohlmann, B., & Decker, A.-T. (2020). Lehrkräfte. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.). *Pädagogische Psychologie* (3rd ed., S. 269-288). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-61403-7>

- Kunter, M., Tsai, Y.-M., Klusmann, U., Brunner, M., Krauss, S., & Baumert, J. (2008). Students' and mathematics teachers' perceptions of teacher enthusiasm and instruction. *Learning and Instruction, 18*(5), 468-482. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.008>
- Lazarides, R., & Schiefele, U. (2021). The relative strength of relations between different facets of teacher motivation and core dimensions of teaching quality in mathematics - A multilevel analysis. *Learning and Instruction, 76*. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101489>
- Lazarides, R., & Warner, L. M. (2020). Teacher Self-Efficacy. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.890>
- Lazarides, R., Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2020). Teachers' classroom management self-efficacy, perceived classroom management and teaching contexts from beginning until mid-career. *Learning and Instruction, 69*. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101346>
- Lipowsky, F. (2007). Was wissen wir über guten Unterricht? Im Fokus: die fachliche Lernentwicklung. *Friedrich-Jahresheft, 25*, 26-30.
- Maslach C., & Leiter M.P. (1997). *The Truth About Burnout*. Jossey-Bass.
- Martin, N. K., Schafer, N. J., McClowry, S., Emmer, E. T., Brekelmans, M., Mainhard, T., & Wubbels, T. (2016). Expanding the definition of classroom management: Recurring themes and new conceptualizations. *The Journal of Classroom Interaction, 51*(1), 31-41.
- Mayr, J. (2014), Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrerforschung. Konzepte, Befunde und Folgerungen. In E. Terhart, H. Bennewitz, M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2nd ed, S. 189-215). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-15083-9\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-658-15083-9_6)
- Mérida-López S., Extremera N., & Sánchez-Álvarez N. (2020). The interactive effects of personal resources on teachers' work engagement and withdrawal intentions: A structural equation modeling approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(7). <https://doi.org/10.3390/ijerph17072170>
- Moyano, N., Pérez-Yus, M. C., Herrera-Mercadal, P., Navarro-Gil, M., Valle, S., & Montero-Marin, J. (2021). Burned or engaged teachers? The role of mindfulness, self-efficacy, teacher and students' relationships, and the mediating role of intrapersonal and interpersonal mindfulness. *Current Psychology, 42*(14), 11719-11732. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02433-9>
- Oliveira S., Roberto M. S., Veiga-Simão A. M., & Marques-Pinto A (2022). Effects of the A+ intervention on elementary-school teachers' social and emotional competence and occupational health. *Frontiers in Psychology, 13*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.957249>
- Perera, H., Yerdelen, S., McIlveen, P., & Part, R. (2021). A multidimensional, person-centred perspective on teacher engagement: Evidence from Canadian and Australian teachers. *British Journal of Educational Psychology, 91*(12), 882-910. <https://doi.org/10.1111/bjep.12398>
- Pfitzner-Eden, F., Thiel, F., & Horsley, J (2014). An adapted measure of teacher self-efficacy for preservice teachers: Exploring its validity across two countries. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 28*(3), 83–92. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000125>
- Pfitzner-Eden, F. (2016). *STSE. Scale for Teacher Self-Efficacy - deutsche adaptierte Fassung* [Verfahrensdokumentation und Fragebogen]. Leibniz-Institut für Psychologie (ZPID), Open Test Archive, Trier. <https://doi.org/10.23668/psycharchives.6585>

- Porsch, R. (2015). Unterscheiden sich Mathematiklehrkräfte an Grundschulen mit und ohne Fach-Lehrbefähigung hinsichtlich ihrer berufsbezogenen Überzeugungen? Ergebnisse aus TIMSS 2007. *mathematica didactica*, 38. <https://doi.org/10.18716/ojs/md/2015.1194>
- Porsch, R., & Whannell, R. (2019). Out-of-field teaching affecting students and Learning: What is known and unknown. In L. Hobbs and G. Törner (Eds.), *Examining the Phenomenon of "Teaching Out-of-field"* (pp. 179-194). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-13-3366-8\\_7](https://doi.org/10.1007/978-981-13-3366-8_7)
- Praetorius, A. K., Klieme, E., Herbert, B., & Pinger, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality: the German framework of Three Basic Dimensions. *ZDM Mathematics Education*, 50(3), 407–426. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0918-4>
- Prenzel, M., Huber, M., Müller, C., Höger, B., Reiting, J., Becker, M., Hoyer, S., Hofer, M., & Lüftenegger, M. (2021). *Der Berufseinstieg in das Lehramt. Eine formative Evaluation der neuen Induktionsphase in Österreich*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993483>
- Rahmadani, A., & Kurniawati, F. (2021). Teacher engagement mediates self-efficacy and classroom management: Focus on Indonesian primary schools. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 19(1), 75-92. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v19i53.3444>
- Rosyanti, D. M., Armanu, A., & Ratnawati, K. (2021). Teacher work engagement in inclusive School. *Jurnal Aplikasi Manajemen*, 19(1), 92-98. <https://doi.org/10.21776/ub.jam.2021.019.01.09>
- Rucker, D. D., Preacher, K. J., Tormala, Z. L., & Petty, R. E. (2011). Mediation analysis in social psychology: Current practices and new recommendations. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(6), 359–371. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2011.00355.x>
- Saks, A. M. (2019). Antecedents and consequences of employee engagement revisited. *Journal of Organizational Effectiveness*, 6(1), 19-38. <https://doi.org/10.1108/JOEPP-06-2018-0034>
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2010). Defining and measuring work engagement: Bringing clarity to the concept. In A. B. Bakker & M. P. Leiter (Eds.), *Work Engagement. A Handbook of Essential Theory and Research* (pp. 10-24). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203853047>
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71–92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293-315. <https://doi.org/10.1002/job.248>
- Scherzinger, M., & Wettstein, A. (2019). Classroom disruptions, the teacher–student relationship and classroom management from the perspective of teachers, students and external observers: a multimethod approach. *Learning Environments Research*, 22(1), 101-116. <https://doi.org/10.1007/s10984-018-9269-x>
- Schmich, J., & Opiessnig, S. (Hrsg.) (2020). *TALIS 2018 (Band 2). Rahmenbedingungen des schulischen Lehrens und Lernens aus Sicht von Lehrkräften und Schulleitungen im internationalen Vergleich*. BIFIE. <https://doi.org/10.17888/talis2018-2>

- Scott, T. M. (2017). Training classroom management with preservice special education teachers: Special education challenges in a general education world. *Teacher Education and Special Education*, 40(2), 97–101. <https://doi.org/10.1177/0888406417699051>
- 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. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68–77. <https://doi.org/10.2466/14.02.PR0.114k14w0>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik S. (2019). Teacher self-efficacy and collective teacher efficacy: Relations with perceived job resources and job demands, feeling of belonging, and teacher engagement. *Creative Education*, 10(7), 1400-1424. <https://doi.org/10.4236/ce.2019.107104>
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance. *Psychological Bulletin*, 124(2), 240-261. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.124.2.240>
- Spenger, J. (2019). Under pressure: Oder: Berufsvollzugsprobleme und Belastungen von Lehrpersonen. Eine empirische Studie. *R&E-SOURCE*, 12. Abgerufen von <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/711> (zuletzt 6.7.2023)
- Rjosk, C., Hoffmann, L., Richter, D., Marx, A., & Gresch, C. (2017). Qualifikation von Lehrkräften und Einschätzungen zum gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und Kindern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. In P. Stanat, S. Schipolowski, C. Rjosk, S. Weirich & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 277-316). Waxmann.
- Statistik Austria (2023). *Bildung in Zahlen 2021/22 Schlüsselindikatoren und Analysen*. <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bildung/bildung-in-zahlen> (zuletzt 6.7.2023)
- Terhart, E. (2007). Was wissen wir über gute Lehrer? Ergebnisse aus der empirischen Lehrerforschung. *Friedrich-Jahresheft* 25, 20-24
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Vertragsbedienstetengesetz (VBG). BGBl. Nr. 86/1948. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008115> (zuletzt 6.7.2023)
- Wagner, W., Göllner, R., Werth, S., Voss, T., Schmitz, B., & Trautwein, U. (2016). Student and teacher ratings of instructional quality: Consistency of ratings over time, agreement, and predictive power. *Journal of Educational Psychology*, 108(5), 705-721. <https://doi.org/10.1037/edu0000075>
- Weinert, F. (1996). 'Der gute Lehrer', 'die gute Lehrerin' im Spiegel der Wissenschaft. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14(2), 141-151. <https://doi.org/10.25656/01:13323>

- Woolfolk Hoy, A. E., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343–356. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.007>
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2007). The role of personal resources in the job demands-resources model. *International Journal of Stress Management*, 14(2), 121-141. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.14.2.121>
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2009). Reciprocal relationships between job resources, personal resources, and work engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 74(3), 235–244. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.11.003>
- 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), 1-35. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>

## Anhang A: Tabellen

Tabelle 10

*Stichprobenbeschreibung: Geschlecht*

Geschlecht	Häufigkeit	Prozent
männlich	133	27.7 %
weiblich	346	72.1 %
divers	1	0.2 %
Gesamt	480	100 %

Tabelle 11

*Stichprobenbeschreibung: Alter, Dienstjahre, Wochenstunden*

	M	SD	Median	Min	Max
Alter	43.80	12.62	45	19	65
Dienstjahre	17.27	13.57	12.50	1	44
Wochenstunden	20.41	5.49	21	2	35
N = 480					

Tabelle 12

*Stichprobenbeschreibung: Dienstjahre*

Anzahl Dienstjahre	N	Prozent
0 - 5	142	29.58 %
6 - 10	76	15.83 %
11 - 15	38	7.92 %
16 - 20	30	6.25 %
21 - 25	30	6.25 %
26 - 30	48	10%
31 - 35	53	11.04 %
36 - 40	50	10.42 %
41 - 44	13	2.71 %
Gesamt	480	100%

Tabelle 13

*Stichprobenbeschreibung: Alter, Dienstjahre, Wochenstunden – männlich / weiblich*

	M	SD	Median
Alter	43.80 / 43.87	12.37 / 12.68	44 / 46
Dienstjahre	15.98 / 17.82	13.63 / 13.52	10 / 14
Wochenstunden	20.68 / 20.35	5.84 / 5.27	22 / 21
N = 133 / 346			

*Anmerkung.* N ergibt in Summe 479, da „diverse“ Personen (n = 1) nicht beinhaltet sind.

Tabelle 14

*Stichprobenbeschreibung: Beschäftigungsausmaß*

	N	Prozent
0 - 24.99 %	6	1.3 %
25 - 49.99 %	15	3.3 %
50 - 74.99 %	67	14 %
75 - 100 %	142	29.6 %
> 100 %	249	51.9 %
Gesamt	480	100%

Tabelle 15

*Stichprobenbeschreibung: Schultyp*

	N	Prozent
AHS	30	6.3 %
AHS, BHS	4	0.8 %
BHS	4	0.8 %
BMS	2	0.4 %
BMS, BHS	5	1%
BPS	2	0.4 %
IS/SoS	1	0.2 %
MS	408	85%
MS, AHS	4	0.8 %
MS, AHS, IS/SoS	1	0.2 %
MS, BHS	2	0.4 %
MS, BHS, IS/SoS	1	0.2 %
MS, BMS	2	0.4 %
MS, BMS, AHS	1	0.2 %
MS, IS/SoS	6	1.3 %
MS, PTS	6	1.3 %
PTS	1	0.2 %
Gesamt	480	100%

*Anmerkung.* AHS – Allgemeinbildende höhere Schulen, BHS – Berufsbildende höhere Schulen, BMS – Berufsbildende mittlere Schulen, BPS – Berufs-bildende Pflichtschulen (Berufsschulen), IS/SoS – Inklusive Schulen/Sonder-schulen, MS – Mittelschulen, PTS – Polytechnische Schulen

Tabelle 16

*Stichprobenverteilung: Vergleich Anzahlen studierte und unterrichtete Fächer*

	studiert	unterrichtet	Differenz		studiert	unterrichtet	Differenz
BuS	77	126	-49	Pol	0	0	0
BKS	4	1	+3	PuP	31	9	22
CH	34	50	-16	Ru	4	2	+2
DG	8	16	-8	SK	2	1	+1
D	144	154	-10	Slo	1	1	0
E	134	143	-9	Sp	6	7	-1
Eth	6	3	+3	CZ	1	0	+1
EvR	2	2	0	HU	1	0	+1
F	13	7	+6	BE	28	104	-76
GW	63	94	-31	BU	54	91	-37
GS	76	81	-5	EleMP	3	0	+3
Gr	1	0	+1	WE	42	100	-58
EuH	28	39	-11	IGP	1	3	-2
Inf	46	62	-16	IME	3	3	0
InklP	23	28	-5	Rhyth	0	6	-6
IT	4	2	+2	ME	36	68	-32
KathR	35	28	+7	WiPäd	2	2	0
L	3	3	0	Andere	71	81	-10
M	117	137	-20	DGB		118	-118
PH	40	70	-30	BO		62	-62

*Anmerkung.* BuS = Bewegung und Sport; BKS = Bosnisch/Kroatisch/Serbisch; CH = Chemie; DG = Darstellende Geometrie; D = Deutsch; E = Englisch; Eth = Ethik; EvR = Evangelische Religion; F = Französisch; GW = Geographie & Wirtschaftliche Bildung; GS = Geschichte & Politische Bildung; Gr = Griechisch; EuH = Ernährung & Haushaltsökonomie; Inf = Informatik; InklP = Inklusive Pädagogik; IT = Italienisch; KathR = Katholische Religion; L = Latein; M = Mathematik; PH = Physik; Pol = Polnisch; PuP = Psychologie & Philosophie; Ru = Russisch; SK = Slowakisch; Slo = Slowenisch; Sp = Spanisch; CZ = Tschechisch; HU = Ungarisch; BE = Bildnerische Erziehung; BU = Biologie & Umweltkunde; EleMP = Elementare Musikpädagogik; WE = Technisches & textiles Werken; IGP = Instrumental- & Gesangspädagogik; IME = Instrumentalmusikerziehung; Rhyth = Musik- & Bewegungspädagogik/Rhythmik; ME = Musikerziehung; WiPäd = Wirtschaftspädagogik; DGB = Digitale Grundbildung; BO = Berufsorientierung

Tabelle 17

*Stichprobenbeschreibung: studierte und unterrichtete Fächer*

Welche Fächer werden unterrichtet?	N	Prozent
nicht fachfremd	175	36.5 %
auch fachfremd <sup>a</sup>	287	59.8 %
nur fachfremd <sup>a</sup>	18	3.8 %
Gesamt	480	100%

*Anmerkung.* a. Lehrkräfte dieser Gruppe gelten als fachfremd unterrichtend

Tabelle 18

*Dokumentation der Skala zur Erfassung von CRM*

Einleitende Frage: „Wie oft kommt folgende Situation in Ihrem Unterricht vor?“	
Adaptierte Items - Fächerunspezifische Formulierung (*)	Ursprüngliche Formulierung entsprechen „Disziplin im Deutschunterricht“ aus der PISA-Studie 2009 (Hertel et al., 2014)
<i>CM01: Die Schüler:innen hören mir nicht zu.</i>	CM01: Die Schülerinnen/Schüler hören nicht auf das, was ich sage.
<i>*CM02: Im Klassenzimmer ist es oft laut, und es geht drunter und drüber</i>	CM02: Im Deutschunterricht ist es laut und alles geht durcheinander.
<i>CM03: Ich muss lange warten, bis die Schüler:innen ruhig werden.</i>	CM03: Ich muss lange warten, bis Ruhe eintritt.
<i>CM04: Die Schüler:innen können nicht ungestört arbeiten</i>	CM04: Wir können nicht ungestört arbeiten.
<i>CM05: Die Schüler:innen fangen erst lange nach Beginn der Stunde an zu arbeiten.</i>	CM05: Wir fangen erst lange nach dem Beginn der Stunde an zu arbeiten.
<i>*CM06: Im Unterricht vergehen zu Beginn der Stunde mehr als fünf Minuten, in denen gar nichts passiert.</i>	CM06: Im Deutschunterricht vergehen zu Beginn der Stunde mehr als fünf Minuten, in denen gar nichts passiert.
Adaptierte Items: - Zwei Items positiv formuliert (+)	
<i>CM01: Die Schüler:innen hören mir nicht zu.</i>	
<i>*CM02: Im Klassenzimmer ist es laut, und es geht drunter und drüber.</i>	
<i>CM03: Ich muss lange warten, bis die Schüler:innen ruhig werden.</i>	
<i>+CM04: Die Schüler:innen können ungestört arbeiten.</i>	
<i>+CM05: Die Schüler:innen sind gleich zu Beginn der Stunde bereit zu arbeiten.</i>	
<i>*CM06: Im Unterricht vergehen zu Beginn der Stunde mehr als fünf Minuten, in denen gar nichts passiert.</i>	

Tabelle 19

*Teststatistische Kennwerte der Skala zur Prüfung der Effektivität im CRM (6 Items)*

	Item	M	SD	r <sub>it</sub>
1	Die Schüler:innen hören mir nicht zu.	1.87	.67	.46
2	Im Klassenzimmer ist es laut, und es geht drunter und drüber.	1.7	.66	.59
3	Ich muss lange warten, bis die Schüler:innen ruhig werden.	1.94	.71	.69
4	Die Schüler:innen können ungestört arbeiten.	2.12	.70	.59
5	Die Schüler:innen sind gleich zu Beginn der Stunde bereit zu arbeiten.	2.48	.80	.56
6	Im Unterricht vergehen zu Beginn der Stunde mehr als fünf Minuten, in denen gar nichts passiert.	1.83	.82	.53

N = 480

M = 1.99, SD = .52

Cronbach's  $\alpha$  = .81

Anmerkung. Frage: "Wie oft kommt folgende Situation in Ihrem Unterricht vor?"; Vierstufiges Antwortformat von 1 ("Ni"e) bis 4 ("In jeder Stunde")

Tabelle 20

*Teststatistische Kennwerte der TSES (8 Items)*

	Item	M	SD	r <sub>it</sub>
1	... störendes Verhalten in der Klasse zu kontrollieren?	5.15	1.21	.80
2	... Ihre Erwartungen an das Verhalten der Schüler:innen klar zu machen?	5.61	1.18	.66
3	... Routinen für reibungslose Abläufe im Unterricht zu etablieren?	5.32	1.19	.77
4	... Ihre Schüler:innen dazu zu bringen, Klassenregeln zu befolgen?	5.17	1.20	.77
5	... eine/n laute/n oder störende/n Schüler:in zu beruhigen?	5.04	1.24	.75
6	... ein System an Regeln in jeder Ihrer Klassen zu etablieren?	5.30	1.25	.68
7	... die problematischen Schüler:innen davon abzuhalten, die gesamte Unterrichtseinheit zu ruinieren?	4.75	1.33	.73
8	... auf störende Schüler:innen zu reagieren?	5.27	1.13	.76

N = 480

M = 5.2, SD = .98

Cronbach's  $\alpha$  = .92

Anmerkung. Frage: "Wie viel können Sie in der Klasse tun, um...?"; Siebenstufiges Antwortformat von 1 ("Nichts") bis 4 ("Sehr viel")

Tabelle 21

*Dokumentation der Skala zur Erfassung von SE*

Einleitende Frage: „Wie viel können Sie in der Klasse tun, um...?“

<i>Eigene Übersetzung</i>	Ursprüngliche Formulierung entsprechend <i>Teacher Self-Efficacy Scale</i> (TSES; Tschannen-Moran und Woolfolk Hoy, 2001)
<i>SE01: ... störendes Verhalten in der Klasse zu kontrollieren?</i>	SE01: How much can you do to control disruptive behavior in the classroom?
<i>SE02: ... Ihre Erwartungen an das Verhalten die Schüler:innen klar zu machen?</i>	SE02: To what extent can you make your expectations clear about student behavior?
<i>SE03: ... Routinen für reibungslose Abläufe im Unterricht zu etablieren?</i>	SE03: How well can you establish routines to keep activities running smoothly?
<i>SE04: ... Ihre Schüler:innen dazu zu bringen, Klassenregeln zu befolgen?</i>	SE04: How much can you do to get children to follow classroom rules?
<i>SE05: ... eine/n laute/n oder störende/n Schüler:in zu beruhigen?</i>	SE05: How much can you do to calm a student who is disruptive or noisy?
<i>SE06: ... ein System an Regeln in jeder Ihrer Klassen zu etablieren?</i>	SE06: How well can you establish a classroom management system with each group of students?
<i>SE07: ... die problematischen Schüler:innen davon abzuhalten, die gesamte Unterrichtseinheit zu ruinieren?</i>	SE07: How well can you keep a few problem students from ruining an entire lesson?
<i>SE08: ... aufstörende Schüler:innen zu reagieren?</i>	SE08: How well can you respond to defiant students?

Tabelle 22

Dokumentation der Skala zur Erfassung von TE

---

Einleitende Frage: „Wie oft kommen folgende Situationen in Ihrem Lehrer:innen-Alltag vor?“

---

Eigene Übersetzung	Ursprüngliche Formulierung entsprechend Engaged Teacher Scale (ETS; Klassen et al., 2013)
TE01: Ich empfinde Unterrichten als aufregend. (EE)	(2) I am excited about teaching. (EE)
TE02: Ich zeige meinen Schüler:innen gegenüber Herzlichkeit. (SES)	(3) In class, I show warmth to my students. (SES)
TE03: Ich bemühe mich im Unterricht mein Bestes zu geben. (CE)	(4) I try my hardest to perform well while teaching. (CE)
TE04: Ich fühle mich glücklich beim Unterrichten. (EE)	(5) I feel happy while teaching. (EE)
TE05: In der Klasse bin ich der Gefühle meiner Schüler:innen gewahr. (SES)	(6) In class, I am aware of my students' feelings. (SES)
TE06: Während des Unterrichts „stürze“ ich mich in meine Arbeit. (CE)	(8) While teaching, I really “throw” myself into my work. (CE)
TE07: Ich liebe Unterrichten. (EE)	(10) I love teaching (EE)
TE08: Während des Unterrichts widme ich meiner Arbeit viel Aufmerksamkeit. (CE)	(11) While teaching I pay a lot of attention to my work. (CE)
TE09: Unterrichten macht mir Spaß. (EE)	(13) I find teaching fun.
TE10: In der Klasse kümmere ich mich um die Probleme meiner Schüler:innen. (SES)	(14) In class, I care about the problems of my students. (SES)
TE11: Ich bin mit voller Intensität bei der Arbeit. (CE)	(15) While teaching, I work with intensity. (CE)
TE12: Ich zeige Empathie meinen Schüler:innen gegenüber. (SES)	(16) In class, I am empathetic towards my students. (SES)

---

Adaptierte Items:

- Drei Items negativ formuliert

---

TEE01: Ich empfinde Unterrichten als aufregend. (EE)  
 -TEE02: Ich fühle mich unglücklich beim Unterrichten. (EE)  
 TEE03: Ich liebe Unterrichten. (EE)  
 TEE04: Unterrichten macht mir Spaß. (EE)

TEC01: Ich bin mit voller Intensität bei der Arbeit. (CE)  
 TEC02: Ich bemühe mich im Unterricht mein Bestes zu geben. (CE)  
 TEC03: Während des Unterrichts „stürze“ ich mich in meine Arbeit. (CE)  
 -TEC04: Während des Unterrichts widme ich meiner Arbeit kaum Aufmerksamkeit. (CE)

-TES01: In der Klasse kümmere ich mich nicht um die Probleme meiner Schüler:innen. (SES)  
 TES02: Ich zeige meinen Schüler:innen gegenüber Herzlichkeit. (SES)  
 TES03: In der Klasse bin ich der Gefühle meiner Schüler:innen gewahr. (SES)  
 TES04: Ich zeige Empathie meinen Schüler:innen gegenüber. (SES)

---

Tabelle 23

*Teststatistische Kennwerte der ETS (12 Items)*

	Item	M	SD	r <sub>it</sub>
1	Ich empfinde Unterrichten als aufregend.	5.15	1.19	.52 (.54)
2	Ich fühle mich unglücklich beim Unterrichten.	5.71	1.39	.31
3	Ich liebe Unterrichten.	5.75	1.05	.69 (.70)
4	Unterrichten macht mir Spaß.	5.76	.98	.67 (.67)
5	Ich bin mit voller Intensität bei der Arbeit.	5.71	.89	.60 (.64)
6	Ich bemühe mich, im Unterricht mein Bestes zu geben.	6.21	.82	.50 (.57)
7	Während des Unterrichts „stürze“ ich mich in meine Arbeit.	5.14	1.22	.46 (.49)
8	Während des Unterrichts widme ich meiner Arbeit kaum Aufmerksamkeit.	5.87	1.42	.25
9	In der Klasse kümmere ich mich nicht um die Probleme meiner Schüler:innen.	5.62	1.56	.18
10	Ich zeige meinen Schüler:innen gegenüber Herzlichkeit.	5.93	.90	.48 (.54)
11	In der Klasse bin ich mir der Gefühle meiner Schüler:innen bewusst.	5.31	.89	.45 (.48)
12	Ich zeige Empathie meinen Schüler:innen gegenüber.	5.96	.96	.46 (.48)

N = 480

M = 5.68 (5.66), SD = 1.13 (.99)

Cronbach's  $\alpha = .79 (.85)$ 

*Anmerkung.* Frage: "Wie oft kommen folgende Situationen in Ihrem Lehrer:innen-Alltag vor?"; Siebenstufiges Antwortformat von 1 (= "Nie") bis 4 (= "Immer"); Werte nach der Exklusion der Items 2, 8, und 9 sind in den Klammern angegeben; r = Trennschärfe

Tabelle 24

*Mann-Whitney-U-Test der Zielvariablen zwischen Geschlechtern nach studierten/unterrichteten Fächern*

	CRM			SE			TE		
	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
nicht fachfremd	3035.500	-0.646	.518	2650.000	-1.896	.058	3175.500	-0.187	.852
auch fachfremd	7701.500	-0.405	.686	7908.500	-0.067	.946	6224.000	-2.799	.005
ausschließlich fachfremd	28.500	-0.159	.874	25.000	-0.528	.598	22.500	-0.794	.427

*Anmerkung.* "divers" wegen Stichprobengröße (n = 1) nicht berücksichtigt

Tabelle 25

*Korrelationen zwischen Alter, Dienstjahren, Wochenstunden, Beschäftigungsausmaß und Zielvariablen*

	Alter		Dienstjahre		Wochen-stunden		Beschäftigungs- ausmaß		CRM		SE		TE	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Alter <sup>a</sup>	-	.												
Dienstjahre <sup>a</sup>	.888	< .001	-	.										
Wochenstunden <sup>a</sup>	-.031	.499	.000	.997	-	.								
Beschäftigungsausmaß <sup>a</sup>	.180	< .001	.236	< .001	.669	< .001	-	.						
CRM <sup>a</sup>	.284	< .001	.352	< .001	.098	.031	.249	< .001	-	.				
SE <sup>a</sup>	.204	< .001	.241	< .001	.129	.005	.198	< .001	.599	< .001	-	.		
TE <sup>a</sup>	.073	.111	.087	.057	.134	.003	.153	.001	.217	< .001	.400	< .001	-	.

*Anmerkung.* a. Gemäß Shapiro-Wilk-Test nicht normalverteilt,  $p < .001$

## Anhang B: Abbildungen

Abbildung 14: Verteilung Alter

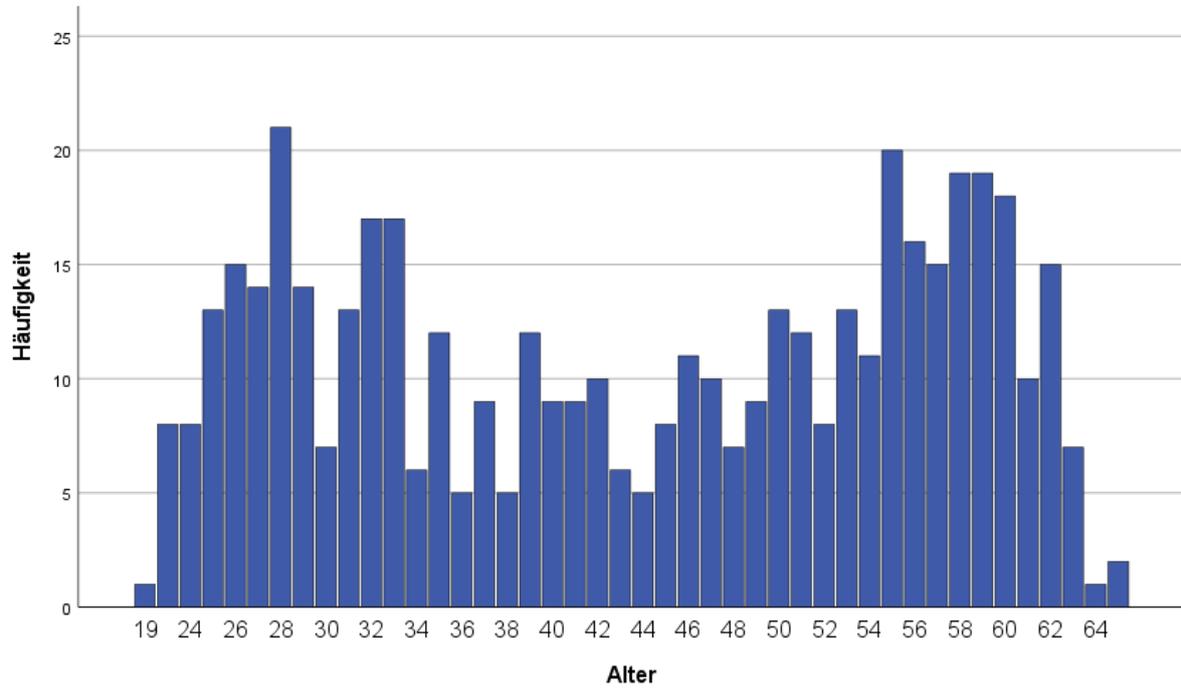


Abbildung 15: Verteilung Dienstjahre

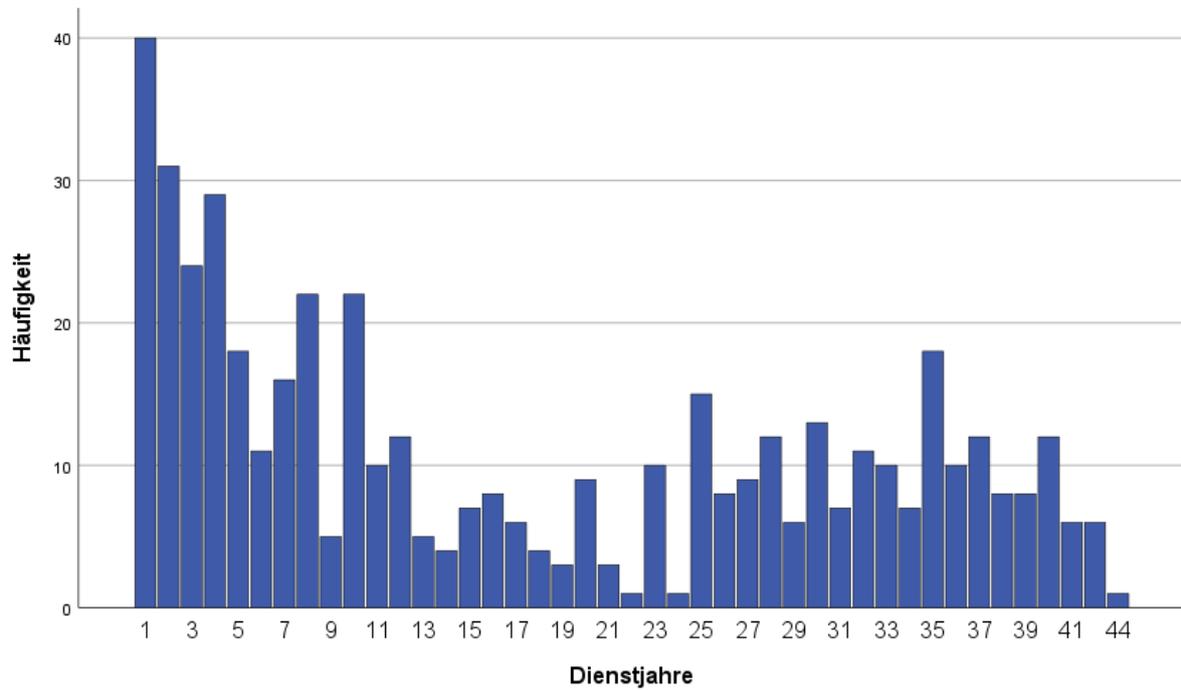


Abbildung 16: Verteilung Wochenstunden

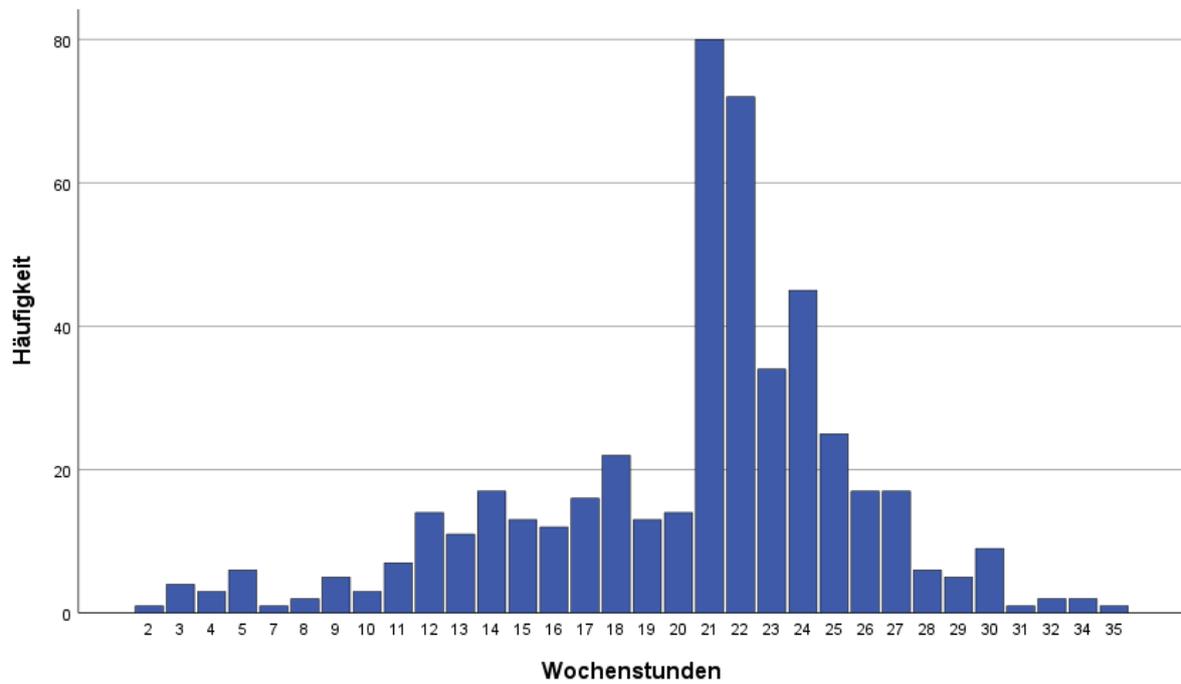


Abbildung 17: Beschäftigungsausmaß

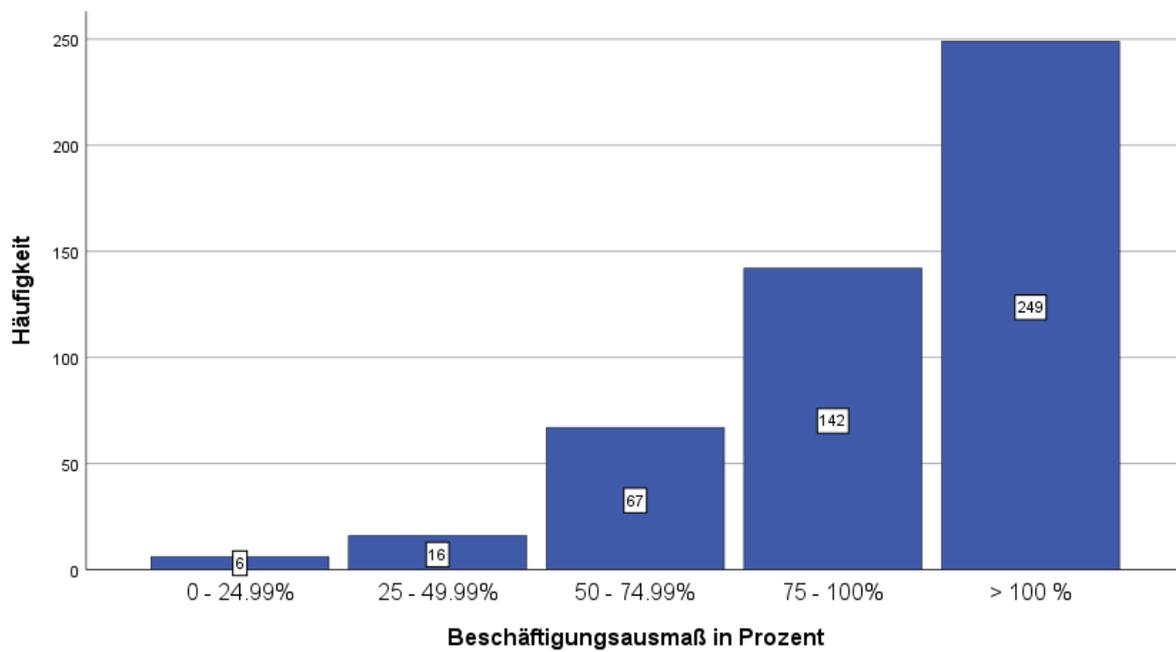


Abbildung 18: Screeplot zur Faktorenanalyse der Items der Engaged Teacher Scale

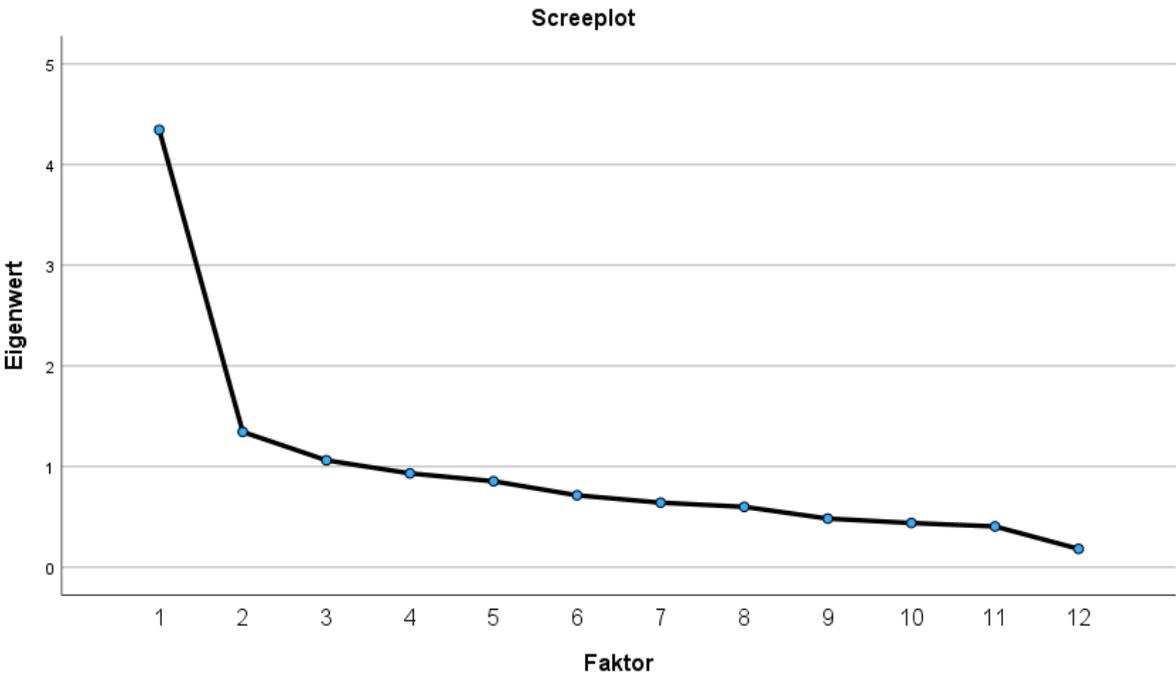


Abbildung 19: Linearität der Zielvariablen (LOESS-Linien)

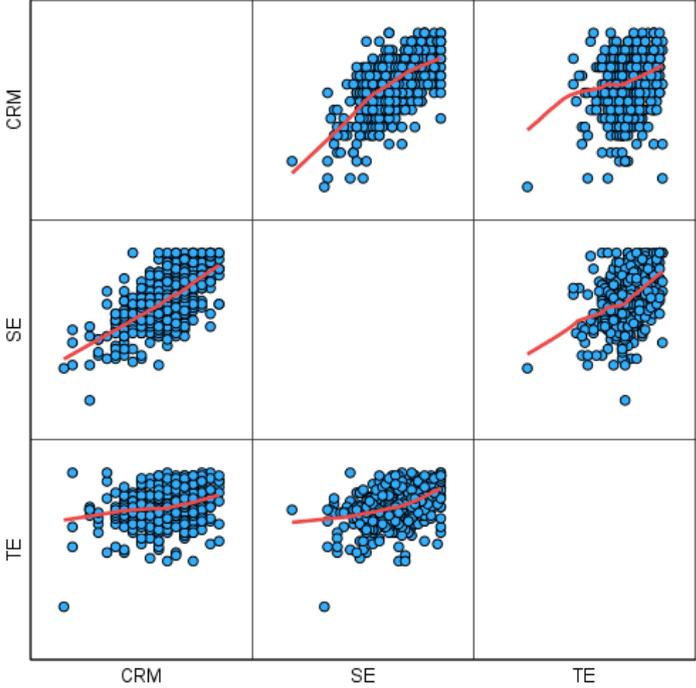
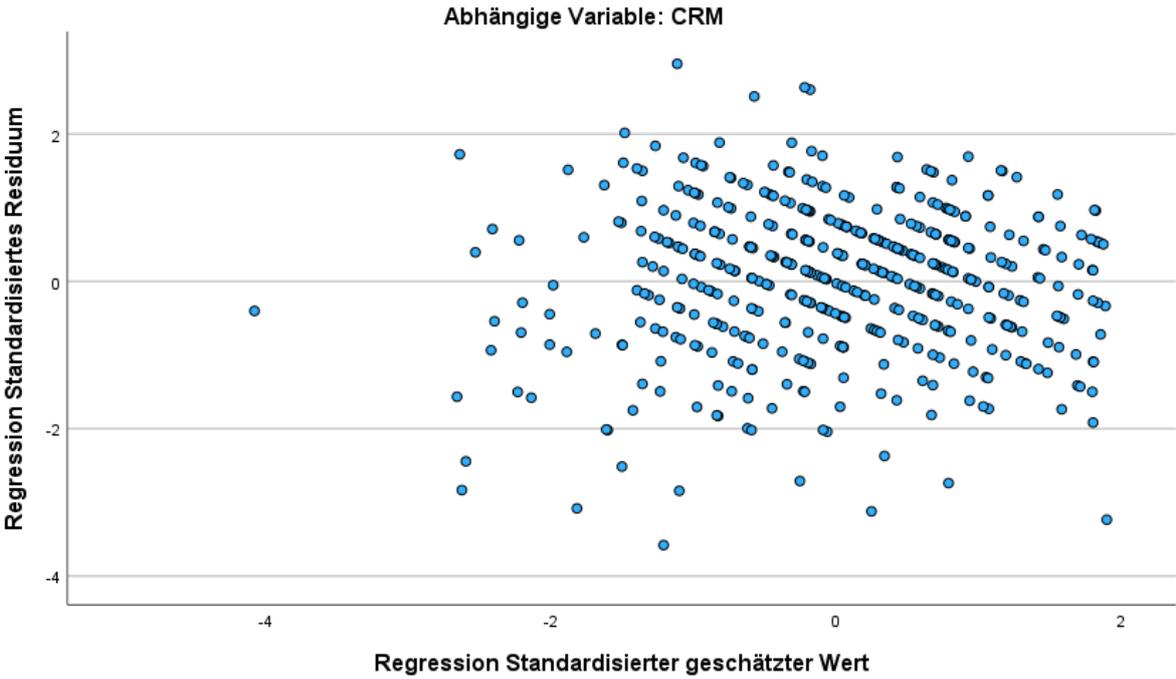


Abbildung 20: Homoskedastizität der Zielvariablen



## Anhang C: Fragebogen



0% ausgefüllt

Sehr geehrte:r Untersuchungsteilnehmer:in!

Vielen Dank, dass Sie mich mit Ihrer Teilnahme an dieser Umfrage zu meiner Masterarbeit zum Lehramt an der Universität Wien unterstützen. Die Studie beschäftigt sich mit der Frage, inwiefern bestimmte Persönlichkeitsfaktoren mit dem Schaffen von Disziplin im Unterricht in Zusammenhang stehen.

Unsere Umfrage richtet sich an **aktiv Lehrende an Schulen der Sekundarstufe** und dauert etwa **5-10 Minuten**.

Mit einem Klick auf den Button "Weiter" stimmen Sie den Bedingungen zu und geben mir die Erlaubnis, Ihre Daten für die Erstellung meiner Arbeit zu verwenden.

- Die Teilnahme an dieser Umfrage ist freiwillig.
- Die Teilnahme an dieser Umfrage ist anonym.
- Der Abbruch der Teilnahme ist jederzeit möglich.
- Es gibt keine "richtigen" oder "falschen" Antworten.
- Die Ergebnisse dieser Umfrage werden ausschließlich zu wissenschaftlichen Zwecken verwendet.

Bei Fragen und / oder Anmerkungen können Sie sich jederzeit unter der E-Mail-Adresse [a00225887@unet.univie.ac.at](mailto:a00225887@unet.univie.ac.at) an mich wenden.

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Mag. Dorian Cantele, BEd

Weiter

[Mag. Dorian Cantele, BEd](#), Universität Wien – 2022



14% ausgefüllt

Im Folgenden ersuche ich Sie um Angaben zu Ihrer Person, sowie zu Ihrer Unterrichtstätigkeit.

**1. Bitte geben Sie Ihr Alter an.**

**2. Bitte geben Sie Ihr Geschlecht an.**

Männlich

Weiblich

Divers

**3. Bitte geben Sie an, im wievielten Dienstjahr an Schulen insgesamt Sie sich befinden.**

**4. Bitte geben Sie den/die Schultyp/en an, an denen Sie gegenwärtig unterrichten.**

- Mittelschule (MS)
- Berufsbildende mittlere Schule (BMS)
- Allgemeinbildende höhere Schule (AHS)
- Berufsbildende höhere Schule (BHS)
- Polytechnische Schule (PTS)
- Berufsbildende Pflichtschule (BPS)
- Inklusive Schule/Sonderschule
- Andere

**5. Bitte geben Sie die Anzahl an Wochenstunden an, die Sie gegenwärtig in Klassen verbringen (Unterricht, Tutorium, Betreuung, etc.).**

**6. Bitte geben Sie das Beschäftigungsausmaß (in Prozent) an, das Sie gegenwärtig unterrichten – wie auf Ihrem Gehaltszettel angegeben.**

- 0 – 24,99%
- 25 – 49,99%
- 50 – 74,99%
- 75 – 100%
- > 100 %

Weiter

Mag. Dorian Cantele, BEd, Universität Wien – 2022



29% ausgefüllt

**7. Bitte geben Sie an, welche Unterrichtsfächer Sie im Rahmen Ihrer Ausbildung studiert haben.**

- Bewegung und Sport
- Bildnerische Erziehung
- Biologie und Umweltkunde
- Bosnisch/Kroatisch/Serbisch
- Chemie
- Darstellende Geometrie
- Deutsch
- Elementare Musikpädagogik
- Englisch
- Ethik
- Evangelische Religion
- Französisch
- Geographie und wirtschaftliche Bildung
- Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung
- Griechisch
- Haushaltsökonomie und Ernährung
- Informatik
- Inklusive Pädagogik

- Instrumental-(Gesangs-)Pädagogik
  - Instrumentalmusikerziehung
  - Italienisch
  - Katholische Religion
  - Latein
  - Mathematik
  - Musikerziehung
  - Musik- und Bewegungspädagogik / Rhythmik
  - Physik
  - Polnisch
  - Psychologie und Philosophie
  - Russisch
  - Slowakisch
  - Slowenisch
  - Spanisch
  - Technisches und textiles Werken
  - Tschechisch
  - Ungarisch
  - Wirtschaftspädagogik
  - Andere
- Bitte geben Sie Ihre studierten Fächer an, sofern sie nicht in der Liste angeführt sind.

**8. Bitte geben Sie an, welche Unterrichtsfächer Sie gegenwärtig unterrichten.**

- Berufsorientierung
- Bewegung und Sport
- Bildnerische Erziehung
- Biologie und Umweltkunde
- Bosnisch/Kroatisch/Serbisch
- Chemie
- Darstellende Geometrie
- Deutsch
- Digitale Grundbildung
- Elementare Musikpädagogik
- Englisch
- Ethik
- Evangelische Religion
- Französisch
- Geographie und wirtschaftliche Bildung
- Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung
- Griechisch
- Haushaltsökonomie und Ernährung
- Informatik
- Inklusiv Pädagogik
- Instrumental-(Gesangs-)Pädagogik
- Instrumentalmusikerziehung
- Italienisch
- Katholische Religion
- Latein
- Mathematik
- Musikerziehung
- Musik- und Bewegungspädagogik / Rhythmik

- Physik
- Polnisch
- Psychologie und Philosophie
- Russisch
- Slowakisch
- Slowenisch
- Spanisch
- Technisches und textiles Werken
- Tschechisch
- Ungarisch
- Wirtschaftspädagogik
- Andere

[Weiter](#)

Mag. Dorian Cantele, BEd, Universität Wien – 2022



43% ausgefüllt

Auf den folgenden Seiten ersuche ich Sie um **Ihre persönlichen Einschätzungen zu Ihrem Unterricht**:

- Wie oft kommen störende Situationen in Ihrem Unterricht vor?
- Welche Möglichkeiten haben Sie im Umgang mit Disziplin in Ihrer Klasse?
- Wie würden Sie den Umgang mit Ihren Schüler:innen in Ihrem Alltag beschreiben?

Bitte antworten Sie **so ehrlich wie möglich!**

Ihre Daten sind anonym. Ihre Antworten haben keine Auswirkungen auf den weiteren Verlauf dieser Umfrage.

[Weiter](#)

Mag. Dorian Cantele, BEd, Universität Wien – 2022



57% ausgefüllt

**9. Wie oft kommt folgende Situation in Ihrem Unterricht vor?**

	Nie	In einigen Stunden	in den meisten Stunden	In jeder Stunde
Die Schüler:innen sind gleich zu Beginn der Stunde bereit zu arbeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Schüler:innen hören mir nicht zu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Im Klassenzimmer ist es laut, und es geht drunter und drüber.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Im Unterricht vergehen zu Beginn der Stunde mehr als fünf Minuten, in denen gar nichts passiert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich muss lange warten, bis die Schüler:innen ruhig werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Schüler:innen können ungestört arbeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[Weiter](#)

Mag. Dorian Cantele, BEd, Universität Wien – 2022

**10. Wie viel können Sie in der Klasse tun, um...?**

	Nichts	Sehr wenig	Wenig	Mal mehr, mal weniger	Einiges	Viel	Sehr viel
... auf störende Schüler:innen zu reagieren?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... Routinen für reibungslose Abläufe im Unterricht zu etablieren?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... Ihre Schüler:innen dazu zu bringen, Klassenregeln zu befolgen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... die problematischen Schüler:innen davon abzuhalten, die gesamte Unterrichtseinheit zu ruinieren?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... störendes Verhalten in der Klasse zu kontrollieren?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... ein System an Regeln in jeder Ihrer Klassen zu etablieren?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... Ihre Erwartungen an das Verhalten der Schüler:innen klar zu machen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... eine/n laute/n oder störende/n Schüler:in zu beruhigen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter

**11. Wie oft kommen folgende Situationen in Ihrem Lehrer:innen-Alltag vor?**

	Nie	Sehr selten	Selten	Manchmal	Oft	Sehr oft	Immer
In der Klasse bin ich mir der Gefühle meiner Schüler:innen bewusst.	<input type="radio"/>						
Ich bemühe mich, im Unterricht mein Bestes zu geben.	<input type="radio"/>						
Ich zeige Empathie meinen Schüler:innen gegenüber.	<input type="radio"/>						
In der Klasse kümmere ich mich nicht um die Probleme meiner Schüler:innen.	<input type="radio"/>						
Ich liebe Unterrichten.	<input type="radio"/>						
Ich zeige meinen Schüler:innen gegenüber Herzlichkeit.	<input type="radio"/>						
Unterrichten macht mir Spaß.	<input type="radio"/>						
Ich fühle mich unglücklich beim Unterrichten.	<input type="radio"/>						
Während des Unterrichts „stürze“ ich mich in meine Arbeit.	<input type="radio"/>						
Ich empfinde Unterrichten als aufregend.	<input type="radio"/>						
Ich bin mit voller Intensität bei der Arbeit.	<input type="radio"/>						
Während des Unterrichts widme ich meiner Arbeit kaum Aufmerksamkeit.	<input type="radio"/>						

[Weiter](#)

[Mag. Dorian Cantele, BEd](#), Universität Wien – 2022

**Vielen Dank für Ihre Teilnahme!**

Ich möchte mich herzlich für Ihre Mithilfe bedanken.

Ihre Antworten wurden gespeichert, Sie können das Browser-Fenster nun schließen.

[Mag. Dorian Cantele, BEd](#), Universität Wien – 2022

## **Kurzzusammenfassung**

Es ist eine der wesentlichen, fächerunabhängigen Aufgaben einer Lehrkraft, im Unterricht für Struktur, Ordnung und Disziplin zu sorgen. Die Vielfältigkeit und Komplexität dieser Aufgabe wird in der Literatur mit dem Begriff des *classroom management* zusammengefasst. Damit diese Herausforderungen nicht zu nachhaltigen gesundheitlichen Problemen führen, bedarf es einerseits eines ausgeprägten Engagements und andererseits Ressourcen – auf schulischer wie auf persönlicher Ebene. Diese Annahme findet sich im *job demands-ressources*-Modell, wobei als eine wichtige persönliche Ressource Selbstwirksamkeit angenommen wird.

Ziel dieser Arbeit war es, Zusammenhänge zwischen den Persönlichkeitsmerkmalen Selbstwirksamkeit und Engagement, sowie dem wahrgenommenen Erfolg im *classroom management* aufzuzeigen. Darüber hinaus wurde die im *job demands-ressources*-Modell fußende Annahme, Engagement fungiere als Mediator zwischen Selbstwirksamkeit und Erfolg im *classroom management*, mittels Mediationsanalyse untersucht.

Dazu wurde eine Online-Umfrage unter 480 Lehrer:innen der Sekundarstufe I und II durchgeführt, und sie nach ebenjener Einschätzung sowie den Persönlichkeitsmerkmalen Selbstwirksamkeit und Engagement befragt. Zudem wurden weitere Analysen basierend auf soziodemographischen und Lehrer:innen-spezifischen Daten, wie studierte und unterrichtete Unterrichtsfächer oder dem Schultyp, durchgeführt.

Es zeigten sich signifikant höhere Werte von *classroom management* und Selbstwirksamkeit für ältere Lehrkräfte, sowie höhere Werte von Engagement für Lehrerinnen, über unterschiedliche Konstellationen von Parametern (wie zum Beispiel Alter, Geschlecht, Dienstjahre, Schultyp) hinweg. Die Zusammenhänge zwischen den Zielvariablen *classroom management*, Selbstwirksamkeit und Engagement waren alle signifikant positiv. Der Mediator-Effekt von Engagement konnte nicht gezeigt werden.

*Keywords: Classroom Management – Selbstwirksamkeit – Engagement – Lehrer:innen*

## Abstract

It is one of the main, subject-independent duties of a teacher to ensure structure, order, and discipline in the classroom. The variety and complexity of this task are summarized in the literature with the term *classroom management*. To prevent these challenges from leading to lasting health problems, both a distinct level of engagement and resources are required – both at school and a personal level. This assumption is found in the *job demands-resources* model, in which self-efficacy is considered a main personal resource.

Aim of this study was to show the relations between the personality traits of self-efficacy and engagement, as well as the perceived success in *classroom management*. Furthermore, the assumption based on the *job demands-resources* model that engagement acts as a mediator between self-efficacy and success in classroom management was examined through mediation analysis.

For this purpose, an online survey was conducted among 480 teachers of secondary education levels I and II, who were asked about their assessments of *classroom management*, as well as the personality traits self-efficacy and engagement. In addition, further analyses based on sociodemographic and teacher-specific data, such as the subjects studied and taught or the type of school, were conducted.

Significantly higher values of *classroom management* and self-efficacy were found for older teachers, as well as higher values of engagement for female teachers across various parameters (such as age, gender, years of service, school type). The relations between the target variables of *classroom management*, self-efficacy, and engagement were all significantly positive. However, the mediating effect of engagement could not be verified.

*Keywords: classroom management – self-efficacy – engagement – teacher(s)*