

Ding, Kathrin; Rohlf, Carsten

## Ursachenzuschreibungen eigener Unterrichts(miss)erfolge Lehramtsstudierender und ihr Zusammenhang mit einer Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartung: Eine Mixed-Methods-Studie

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 38 (2020) 2, S. 274-291



Quellenangabe/ Reference:

Ding, Kathrin; Rohlf, Carsten: Ursachenzuschreibungen eigener Unterrichts(miss)erfolge Lehramtsstudierender und ihr Zusammenhang mit einer Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartung: Eine Mixed-Methods-Studie - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 38 (2020) 2, S. 274-291 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-217893 - DOI: 10.25656/01:21789

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-217893>

<https://doi.org/10.25656/01:21789>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

### Kontakt / Contact:

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

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und  
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

# BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG

Schulpraxis, Fachdidaktik und Berufsbezug

## **Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern**

**Organ der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)**

Erscheint dreimal jährlich.

### **Herausgeber und Redaktion**

**Christian Brühwiler**, Pädagogische Hochschule St. Gallen, Prorektorat Forschung & Entwicklung, Notkerstrasse 27, 9000 St. Gallen, Tel. 071 243 94 86, christian.bruehwiler@phsg.ch

**Bruno Leutwyler**, Pädagogische Hochschule Zürich, Prorektorat Forschung & Entwicklung, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 043 305 65 85, bruno.leutwyler@phzh.ch

**Sandra Moroni**, Pädagogische Hochschule Bern, Institut Sekundarstufe I, Fabrikstrasse 8, 3012 Bern, Tel. 031 309 24 96, sandra.moroni@phbern.ch

**Kurt Reusser**, Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Freiestrasse 36, 8032 Zürich, Tel. 044 634 27 68 (27 53), reusser@ife.uzh.ch

**Markus Weil**, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Weiterbildung und Beratung, Obere Sternengasse 7, 4502 Solothurn, Tel. 032 628 66 16, markus.weil@fhnw.ch

**Markus Wilhelm**, Pädagogische Hochschule Luzern, Institut für Fachdidaktik Natur-Mensch-Gesellschaft, Sentimatt 1, 6003 Luzern, Tel. 041 203 01 04, markus.wilhelm@phlu.ch

### **Manuskripte**

Manuskripte können bei einem Mitglied der Redaktion eingereicht werden. Richtlinien für die Gestaltung von Beiträgen sind auf [www.bzl-online.ch](http://www.bzl-online.ch) verfügbar (siehe «Für Autor/innen»→«Manuskriptgestaltung»). Diese Richtlinien sind verbindlich und müssen beim Verfassen von Manuskripten unbedingt eingehalten werden.

### **Lektorat**

**Jonna Truniger**, [bzl-lektorat@bluewin.ch](mailto:bzl-lektorat@bluewin.ch), [www.textuell.ch](http://www.textuell.ch)

### **Externe Mitarbeiter**

#### **Buchbesprechungen**

**Matthias Baer**, Pädagogische Hochschule Zürich, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 043 305 54 48, [matthias.baer@phzh.ch](mailto:matthias.baer@phzh.ch)

Für nicht eingeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtung.

#### **Neuerscheinungen und Zeitschriftenspiegel**

**Peter Vetter**, Universität Freiburg, Departement Erziehungswissenschaften, Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Sekundarstufe I, Rue Faucigny 2, 1700 Freiburg, Tel. 026 300 75 87, [peter.vetter@unifr.ch](mailto:peter.vetter@unifr.ch)

## Editorial

Markus Weil, Markus Wilhelm, Christian Brühwiler, Bruno Leutwyler,  
Sandra Moroni, Kurt Reusser 183

## Schwerpunkt

### Schulpraxis, Fachdidaktik und Berufsbezug

**Hendrik Lohse-Bossenz, Manfred Seidenfuß, Tobias Dörfler,  
Markus Vogel und Markus Rehm** Relationierung von Theorie und Praxis  
im Zusammenhang mit unterrichtlichem Handeln: Befunde aus der zweiten  
Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung 185

**Josiane Tardent, Markus Wilhelm und Christoph Gut** Qualitätsvolle  
Unterrichtsplanungen von angehenden Lehrpersonen zum experimentellen  
Handeln – auch eine Frage des Planungsmodells? 198

**Friederike Wolf, Bernd Geißel und Markus Rehm** Zur Eignung  
von Unterrichtsvignetten in der längsschnittlichen Erfassung technik-  
didaktischer Kompetenzen in schulischen Langzeitpraktika 213

**Doreen Holtsch und Sarah Forster-Heinzer** Über den Zusammenhang  
von fachdidaktischem Wissen und Unterrichtserfahrung von Lehrpersonen  
an kaufmännischen Berufsfachschulen 229

**Jürg Brühlmann, Denise F. Moser und Mojca Žekar** Modeling mit  
MetaLog in der Praxisausbildung – Vermitteln von Expertise in  
Anwesenheit von Schülerinnen und Schülern, Teams oder Eltern 245

**Victoria Luise Barth, Sabine Achour, Sebastian Haase, Kristin Helbig,  
Annemarie Jordan, Dirk Krüger und Felicitas Thiel** Mehr Unterrichts-  
praxis in die Lehramtsausbildung! Das FOCUS-Videoportal als digitales  
Lehr-Lern-Medium 255

**Kathrin Ding und Carsten Rohlfs** Ursachenzuschreibungen eigener  
Unterrichts(miss)erfolge Lehramtsstudierender und ihr Zusammenhang  
mit einer Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartung: Eine  
Mixed-Methods-Studie 274

## Forum

- Beat A. Schwendimann** Funktionsdifferenzierung und Laufbahnenentwicklung im Lehrberuf: Eine Perspektive der Berufsverbände 292

## Nachruf

- Horst Biedermann, Franz Baeriswyl und Christian Brühwiler**  
Fritz Oser (1937–2020) 305

## Rubriken

### Buchbesprechungen

- Holtsch, D. & Eberle, F. (Hrsg.). (2018). Untersuchungen zu Lehr-Lernprozessen im kaufmännischen Bereich. Ergebnisse aus dem Leading House LINCA und Schlussfolgerungen für die Praxis (Christiane Kuhn und Olga Zlatkin-Troitschanskaia) 308

- Graf, S. (2019). «We're better, connected». Empirical study on the potential of international science teacher trainings (Peter Labudde) 310

- Steiner, M. (2020). Das Unbewusste im Klassenzimmer. Aggressive Gegenübertragungsreaktionen von Fachkräften in pädagogischen Handlungsfeldern (Jürg Frick) 312

- Suter, C. (2019). Inklusiver aufgabenorientierter Englischunterricht. Kooperative Entwicklung und Erprobung eines Unterrichtsmodells in der Praxis (Daniel Stotz) 314

- Neuerscheinungen** 316

- Zeitschriftenspiegel** 318

### Vorschau auf künftige Schwerpunktthemen

Eine Vorschau auf die Schwerpunktthemen künftiger Hefte finden Sie auf unserer Homepage ([www.bzl-online.ch](http://www.bzl-online.ch)). Manuskripte zu diesen Themen können bei einem Mitglied der Redaktion eingereicht werden (vgl. dazu die Richtlinien zur Manuskriptgestaltung, verfügbar auf der Homepage).

## **Ursachenzuschreibungen eigener Unterrichts(miss)erfolge Lehramtsstudierender und ihr Zusammenhang mit einer Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartung: Eine Mixed-Methods-Studie**

Kathrin Ding und Carsten Rohlfis

**Zusammenfassung** Diese Studie untersucht, inwieweit eine Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartungen Lehramtsstudierender während ihres Semesterpraktikums durch die Attribution ihrer Unterrichtserfolge oder Unterrichtsmisserfolge vorhergesagt werden kann. 34 Längsschnittdatensätze zeigten Zusammenhänge zwischen internaler sowie unkontrollierbarer Misserfolgsattribution und höheren Selbstwirksamkeitserwartungen am Ende des Praktikums. Nachfolgende leitfadengestützte Interviews unterstützen und erklären diese Ergebnisse.

**Schlagwörter** Attribution – Selbstwirksamkeitserwartung – Schulpraktikum – Lehrerinnen- und Lehrerbildung

### **Preservice teachers' causal attributions of their teaching experiences and their relationship to changes in self-efficacy: A mixed-methods study**

**Abstract** This study investigates whether the development of preservice teachers' self-efficacy throughout the course of their school internship can be predicted by their attributional styles regarding their teaching experiences. Longitudinal datasets of 34 preservice teachers revealed that internal as well as uncontrollable causes for experiences of failure predicted higher levels of self-efficacy at the end of the internship. Subsequent guided interviews supported and, moreover, explained these findings.

**Keywords** attribution – self-efficacy – school internship – teacher education

## **1 Einleitung**

Die Selbstwirksamkeitserwartung (SWE) von Lehrkräften (Bandura, 1977, 2012; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998) bezeichnet die Überzeugung einer Lehrkraft, bestimmte berufsbezogene Herausforderungen aufgrund der eigenen Kompetenzen bewältigen zu können. Sie wird mit zahlreichen positiven Effekten in Verbindung gebracht, wie etwa einem günstigeren Belastungserleben (Schwarzer & Hallum, 2008), der Unterrichtsqualität (Allinder, 1994) und dem Klassenklima (Künsting, Neuber & Lipowsky, 2016). Sie stellt eine zentrale motivationale Komponente der professionellen Handlungskompetenz einer Lehrkraft dar (Baumert & Kunter, 2006) und ist damit auch für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung relevant. Erhöht wird di-

ese Relevanz durch die Annahme, dass die SWE anfangs leicht veränderbar ist, mit wachsendem Erfahrungsreichtum jedoch an Stabilität gewinnt (Bandura, 2012). Ausgehend von der Aussage Banduras (1977, 2012), dass eigene Könnenserfahrungen die wichtigste Quelle der SWE darstellen, sind dabei insbesondere die Praxisphasen, in denen die ersten Unterrichtserfahrungen gesammelt werden, von Bedeutung. Allgemein wird angenommen, dass Erfolge die SWE steigern, Misserfolge sie reduzieren (Bandura, 2012; Tschannen-Moran et al., 1998). Allerdings weist Bandura (2012) in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung der kognitiven Verarbeitungsprozesse hin, die den Einfluss dieser Erfahrungen auf die SWE beeinflussen. Ein Erfolg sollte beispielsweise eine grössere Wirkung auf die SWE haben, wenn er mit der eigenen Fähigkeit statt mit Glück erklärt wird, und umgekehrt sollte ein Misserfolg schädlicher sein, wenn er mit mangelnder Fähigkeit statt Pech erklärt wird. In dieser Studie soll daher untersucht werden, inwieweit die Erklärungsmuster für eigene Unterrichtserfolge und -misserfolge von Lehramtsstudierenden die Entwicklung ihrer SWE während des Praxissemesters vorhersagen können. Während der vermutete Zusammenhang zwischen der SWE von Lehrkräften und der Attribution bereits durch einige Studien bekräftigt werden konnte (z.B. Fineburg, 2010; Wang, Hall & Rahimi, 2015), sind bisher keine Forschungsarbeiten bekannt, die den Zusammenhang mit einer Veränderung der SWE im Kontext des Praxissemesters adressieren.

## **2 Theoretischer Rahmen und Forschungslage**

### **2.1 Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrkräften**

Die SWE kann auf unterschiedlichen Abstraktionsstufen fokussiert werden: Während auf der einen Seite die allgemeine SWE «eine optimistische Einschätzung der generellen Lebensbewältigungskompetenz» (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 40) beschreibt, stellt die SWE von Lehrkräften auf der anderen Seite eine bereichsspezifische Erwartung dar, die noch weiter in situationsspezifische SWE, etwa in Bezug auf die Klassenführung oder die Motivierung der Schülerinnen und Schüler, differenziert werden kann (z.B. Schmitz, 1999; Skaalvik & Skaalvik, 2007; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Darüber hinaus kann zwischen einer individuellen SWE und einer kollektiven SWE unterschieden werden. Im schulischen Kontext wurden hierbei vor allem kollektive SWE von Lehrkollegien beforscht (z.B. Bandura, 2012; Knoblauch & Woolfolk Hoy, 2008; Schmitz, 1999).

Die Relevanz der SWE von Lehrkräften für den schulischen Kontext wurde bereits in zahlreichen Studien untermauert: Eine höhere SWE zeigte sich als Schutzfaktor gegen Burnout und ging mit einer höheren Berufszufriedenheit einher (Schwarzer & Hallum, 2008; Wang et al., 2015). Darüber hinaus konnten Zusammenhänge mit einer besseren Förderung der Schülerinnen und Schüler (Gibson & Dembo, 1984), einer grösseren Offenheit gegenüber neuen Unterrichtsmethoden sowie hochwertigeren Instruktionen (Allinder, 1994), einer günstigeren Klassenführung (Künsting et al., 2016) und

besseren Leistungen der Schülerinnen und Schüler (Klassen & Tze, 2014) gezeigt werden. Aufgrund dieser hohen Relevanz für den schulischen Kontext wurde die Entwicklung der SWE während der Schulpraktika bereits in mehreren Studien beforscht, wobei in der Mehrheit der Studien ein Anstieg der SWE festgestellt wurde: Knoblauch und Chase (2015) verzeichneten einen Anstieg während eines sechzehnwöchigen Schulpraktikums. Sie erklärten ihre Befunde unter anderem damit, dass als herausfordernd angesehene Unterrichtssituationen erfolgreich bewältigt werden konnten, was etwa durch die erfahrene Unterstützung bedingt sein könnte. Fives, Hamman und Olivarez (2007) fanden einen Anstieg der SWE während eines zwölfwöchigen Schulpraktikums. Als Ursachen wurden die Kompetenzzuwächse der Studierenden gesehen, aber auch die Könnenserfahrungen, die im Rahmen des Praktikums gesammelt werden konnten. Woolfolk Hoy und Spero (2005) untersuchten die SWE von Lehramtsstudierenden ausgehend von einem Praktikum während des Studiums bis hin zum Berufseinstieg. Dabei zeigten sich ein Anstieg der SWE während des Praktikums und eine Abnahme während des ersten Berufsjahres, was sie auf die Unterstützung während des Praktikums zurückführten.

In Deutschland untersuchte Schulte (2008) die Entwicklung der SWE in einem fünf-wöchigen Praktikum und stellte in den drei Bereichen «Unterrichten», «Leistungsbeurteilung» und «Diagnose von Lernvoraussetzungen» einen Anstieg fest, den sie auf die Betreuung sowie auf Persönlichkeitsmerkmale zurückführte. Kein Anstieg zeigte sich dagegen in den Bereichen «Kommunikation und Konfliktlösungen» sowie «Anforderungen des Lehrerberufs». Bach (2013) stellt ebenfalls eine Zunahme der SWE über den Zeitraum eines vierwöchigen Praktikums in Deutschland fest. Schüle, Besa, Schriek und Arnold (2017) fanden in ihrer Studie mit sechs Messzeitpunkten über drei Praktika in vier Semestern hinweg einen u-förmigen Verlauf der SWE, bei dem sich zuerst ein Abfall zeigte, im dritten Semester aber ein umso grösserer Anstieg. Sie führten diese Entwicklung auf zu optimistische Ausgangserwartungen zurück und den späteren Anstieg auf einen veränderten Umgang mit Stress sowie Erfolgserfahrungen. Um weiterführende Informationen über die Entwicklung der SWE und den Zusammenhang mit ersten Unterrichtserfahrungen zu gewinnen, ist vor allem die Attribution dieser Erfahrungen von Interesse (Tschannen-Moran et al., 1998).

## 2.2 Attribution

Weiner (1985, 2000) geht davon aus, dass Menschen nach Ursachen für Erfolge oder Misserfolge suchen, wobei die jeweiligen Ursachen Auswirkungen auf die erlebten Emotionen und die zukünftigen Erfolgserwartungen haben. Entscheidend sind dabei weniger die Ursachen als solche, sondern vielmehr ihre drei Dimensionen «Lokation», «Stabilität» und «Kontrollierbarkeit», das heisst, inwieweit die Ursachen als external oder internal, als variabel oder stabil und als unkontrollierbar oder kontrollierbar empfunden werden (Weiner, 1985, 1994). Von den beiden Dimensionen «Lokation» und «Kontrollierbarkeit» wird erwartet, dass sie emotionale Reaktionen beeinflussen: Nach einem Erfolg sollte vor allem dann Stolz empfunden werden, wenn dieser mit inter-



nen Ursachen begründet wird. Auch ein Misserfolg sollte vor allem Schuld- oder Schamgefühle nach sich ziehen, wenn er internal erklärt wird. Von der Stabilitätsdimension wird angenommen, dass sie sich vor allem auf die zukünftigen Erfolgserwartungen auswirkt (Weiner, 1994, 2000). Allgemein scheinen somit nach Erfolgen vor allem interne Attributionen günstig zu sein, da sie eine Rückmeldung über die eigene Wirksamkeit enthalten und damit den erlebten Stolz auf das Erreichte maximieren und den Glauben an die eigene Kompetenz erhöhen sollten. Bandura (2012) nennt in diesem Zusammenhang insbesondere die Bedeutung der Attribution von Erfolgen auf die eigene Fähigkeit. Darüber hinaus scheint die Stabilität der Erfolgsursache ebenfalls günstig für die SWE zu sein, allerdings wohl vor allem in Verbindung mit einer internalen Ursache.

Erfolge aufgrund von stabilen und externalen Ursachen wie beispielsweise leichten Aufgaben oder wohlwollenden Prüfenden sollten demgegenüber nur wenige Informationen über die eigenen Fähigkeiten bzw. die eigene Wirksamkeit beinhalten und damit in keinem engeren Zusammenhang mit der SWE stehen – denn im Unterschied zu der Erfolgserwartung, wie sie durch die Stabilitätsdimension bedingt wird (Weiner, 1985), bezieht sich die SWE auf die Überzeugung, Herausforderungen aufgrund *der eigenen Fähigkeiten* erfolgreich bewältigen zu können (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Für Misserfolge wird angenommen, dass vor allem die Variabilität der Ursachen relevant ist (Wilson & Linville, 1985), da sie die Hoffnung auf zukünftige Erfolge ermöglicht. Diese Annahme wird von vielfältigen Interventionsstudien gestützt, in denen Misserfolge statt mit mangelnder Fähigkeit mit fehlender Anstrengung, inadäquaten Strategien oder externalen, variablen Hindernissen erklärt wurden, was zu einer vermehrten Ausdauer der Teilnehmenden führte und mit einer erhöhten Erfolgserwartung erklärt werden könnte (vgl. zusammenfassend Weiner, 1985).

### **2.3 Empirische Studien zum Zusammenhang von Selbstwirksamkeitserwartung und Attribution**

Bandura (2012) geht von einem reziproken Zusammenhang zwischen SWE und Attribution aus. Zum einen nimmt er an, dass der Einfluss von Erfahrungen auf die SWE wesentlich von ihrer Attribution abhängt. Zum anderen erwartet er, dass die Höhe der SWE die Attribution beeinflusst, sodass hoch selbstwirksame Personen beispielsweise eine grössere Kontrollierbarkeit ihrer Leistungen attribuieren sollten. Auch experimentell konnte bereits ein reziproker Einfluss zwischen den beiden Konstrukten gezeigt werden: In einer experimentellen Studie von McAuley, Duncan und McElroy (1989) in den USA erklärten Kinder im Alter von neun bis zwölf Jahren mit einer hohen SWE ihre Erfolge mit einem Fahrradergometer vermehrt mit stabilen und kontrollierbaren Ursachen. Die unterschiedlichen Ausprägungen der SWE waren zuvor durch Erfolgserlebnisse induziert worden. Die Attributionen wurden anhand einer modifizierten Version der «Causal Dimension Scale» von Russell (1982) erfasst. In der Studie aus den USA von Silver, Mitchell und Gist (1995) erklärten Wirtschaftsstudierende mit einer hohen SWE ihre negativen Testergebnisse häufiger mit Pech, einer externalen und variablen

Ursache, Studierende mit einer niedrigen SWE dagegen häufiger mit mangender Fähigkeit, einer internalen und eher stabilen Ursache. Bei positiven Testergebnissen zeigten sich keine signifikanten Unterschiede. In einer zweiten Studie zeigten sich wiederum Zusammenhänge zwischen einer internalen Erfolgsattribution bzw. einer externalen und variablen Misserfolgsattribution und der nachfolgenden SWE. Die SWE wurde dabei als die Zuversicht gemessen, mit der die Studierenden ihre Lösungskompetenz für Aufgaben auf unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen angeben. Die Attributionen wurden auf zwei Arten erfasst: zum einen über eine Abfrage der Relevanz der Ursachen «Fähigkeit», «Anstrengung», «Zufall» und «Aufgabenschwierigkeit», wobei die entsprechende Verortung auf den drei Attributionsdimensionen von den Autoren und der Autorin geschlussfolgert wurde, und zum anderen über die Skala von Russell (1982).

Bei Schunk (1983) zeigte sich ein Einfluss der Attribution auf die SWE in einem Experiment mit Kindern der dritten Klasse in den USA. Dabei stieg die SWE der Kinder an, nachdem ihre Erfolge beim Lösen von Mathematikaufgaben von der Testleitung mit den beiden internalen Ursachen «Fähigkeit» und/oder «Anstrengung» erklärt wurden, wobei Erstere die grössten Effekte erzielte. Die SWE wurde dabei über die Einschätzung der Kinder bezüglich ihrer Fähigkeiten, bestimmte Aufgaben lösen zu können, erfasst. In einer experimentellen Studie in den USA von Tolli und Schmidt (2008) mussten Studierende Anagrammaufgaben lösen und erhielten manipulierte Rückmeldungen. Wurden positive Rückmeldungen auf internale Ursachen attribuiert, stieg ihre SWE, bei externalen Ursachen zeigte sich keine Änderung ihrer SWE, bei negativen Rückmeldungen sank ihre SWE unabhängig von der Attribution. Die SWE wurde erhoben, indem nach der Zuversicht, Aufgaben auf bestimmten Schwierigkeitsstufen lösen zu können, gefragt wurde. Die Attributionen wurden mit der «Revised Causal Dimension Scale» von McAuley, Duncan und Russell (1992) erhoben. In Feldstudien zeigte sich in der Studie von Camgoz, Tektas und Metin (2008) ein korrelativer Zusammenhang der SWE mit einer internalen und spezifischen Misserfolgsattribution bei Studierenden aus der Türkei und aus England. Die SWE wurde als allgemeine SWE anhand der Skala von Schwarzer und Jerusalem (1995) erhoben, während die Attributionen anhand des «Academic Attributional Style Questionnaire» von Peterson und Barrett (1987, referiert nach Camgoz et al., 2008) erfasst wurden. Bei Hsieh (2004) zeigten sich ebenfalls korrelative Zusammenhänge der SWE von Studierenden in Bezug auf ihren Fremdspracherwerb mit einer internalen oder stabilen Erfolgsattribution und mit einer internalen oder variablen Misserfolgsattribution in den USA. Die SWE wurde mit der «Self-Efficacy Scale for Language Learners» von Pintrich, Smith, Garcia und McKeachie (1991, referiert nach Hsieh, 2004) erhoben. Die Attributionen wurden mit der Skala von McAuley et al. (1992) gemessen.

Mit Lehrkräften durchgeführte Studien zeigten inkonsistente Ergebnisse: Die SWE von Lehrkräften aus Kanada korrelierte bei Wang et al. (2015) mit kleiner Effektstärke mit einer externalen, variablen und external-kontrollierbaren Stressattribution, wobei die SWE mit der Skala von Tschannen-Moran und Woolfolk Hoy (2001) erfasst wurde und

die Attributionen mit der Skala von McAuley et al. (1992) erhoben wurden. Neves de Jesus und Lens (2005) konnten mit ihren selbst konzipierten Items pfadanalytisch jedoch keinen signifikanten Zusammenhang zwischen der Attribution und der SWE von Lehrkräften der Primar- und Sekundarstufe in Portugal nachweisen.

Insgesamt scheint somit ein wechselseitiger Zusammenhang zwischen der SWE und der Attribution zu bestehen, wobei für Erfolgsattributionen meist internale und stabile oder internale und kontrollierbare Ursachen in einer positiven Beziehung zur SWE standen. Für die Misserfolgsattributionen wurden positive Zusammenhänge sowohl mit externalen als auch mit internalen Ursachen gefunden. Während externale Ursachen davor schützen sollten, die Misserfolgserfahrung als relevante Information über die eigene Fähigkeit zu betrachten (Bandura, 2012), könnten sich internale Ursachen vor allem durch eine leichtere Veränderbarkeit der Ursache auszeichnen, wie etwa im Falle mangelnder Anstrengung. Für die SWE scheinen vor allem variable Ursachen wichtig zu sein, da sie die Erwartung zukünftiger Erfolge ermöglichen. Studien, welche diese Zusammenhänge für Lehramtsstudierende im Kontext der Schulpraktika untersuchen, konnten jedoch nicht gefunden werden.

### **3 Forschungsfragen und Hypothesen**

Zunächst wurde untersucht, inwieweit sich die SWE von Lehramtsstudierenden während ihres Semesterpraktikums veränderte. Aufgrund der bisherigen Forschungsergebnisse (z.B. Bach, 2013; Knoblauch & Chase, 2015) wurde auch in dieser Studie eine Zunahme erwartet. Die Hauptforschungsfrage untersuchte, inwieweit eine Veränderung der SWE durch die Attribution eigener Erfolge oder Misserfolge beim Unterrichten während des Praktikums vorhergesagt werden kann. Aufgrund theoretischer Annahmen (Bandura, 2012) und vorheriger Forschungsergebnisse (z.B. Hsieh, 2004; Schunk, 1983) wurde erwartet, dass eine internale Erfolgsattribution und eine variable Misserfolgsattribution eine höhere SWE am Praktikumsende vorhersagen würden. Eine Erfolgsattribution auf internale Ursachen stellt das eigene Können in den Vordergrund und enthält somit die für die SWE relevante positive Rückmeldung über die eigene Wirksamkeit und sollte sich positiv auf die SWE auswirken. Hinsichtlich der Misserfolgsattribution sollte vor allem die Variabilität der Ursachen negative Auswirkungen auf zukünftige Ergebniserwartungen verhindern.

## **4 Quantitative Analysen**

### **4.1 Methode**

Die Studie wurde 2017 an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg durchgeführt. Die Datenerhebung erfolgte im Rahmen des Semesterpraktikums, das mit 17 Wochen das längste Praktikum im Studienverlauf darstellt. Die Studierenden verbrachten vier

Tage pro Woche an der Schule und unterrichteten mindestens 30 Stunden. Darüber hinaus mussten sie drei Begleitveranstaltungen an der Hochschule besuchen.

#### 4.1.1 Durchführung

Die erste Datenerhebung fand zu Beginn des Praktikums in den Begleitseminaren statt. Alle anwesenden 76 Studierenden wurden gebeten, einen ersten Paper-Pencil-Fragebogen zu ihrer SWE auszufüllen. Des Weiteren wurden sie gebeten, einen Attributionsfragebogen mindestens sechsmal nach ihrem Unterricht ausfüllen, wobei sowohl erfolgreiche als auch weniger erfolgreiche Stunden ausgewählt werden sollten. Die Datenerhebung war freiwillig, anonym und beinhaltete keine Incentives. Dennoch nahmen alle Studierenden an dieser ersten Befragung teil. Gegen Ende des Praxissemesters wurde die Datenerhebung zur SWE in den Begleitveranstaltungen wiederholt, wobei auch die Attributionsfragebögen eingesammelt wurden.

#### 4.1.2 Stichprobe

Während alle 76 Studierenden an den Befragungen in den Seminaren teilnahmen, wurden die Attributionsfragebögen an den Praktikumschulen nur von 34 Studierenden ausgefüllt, sodass sich die folgenden Analysen auf diesen Datensatz beschränken und die Ergebnisse nur sehr vorsichtig interpretiert werden können. 24 Studierende waren weiblich, 9 Studierende männlich und über eine teilnehmende Person lagen keine Angaben vor. Die Studierenden waren zwischen 21 und 33 Jahre alt ( $M = 24.04$ ,  $SD = 2.68$ ) und studierten im fünften bis siebten Semester ( $M = 5.71$ ,  $SD = 0.54$ ). 13 Studierende unterrichteten an einer Grundschule, 7 Studierende an einer Werkrealschule, 10 Studierende an einer Realschule und 4 Studierende an einer Gemeinschaftsschule.

#### 4.1.3 Instrumente

*Selbstwirksamkeitserwartung:* Die SWE wurde anhand der Skala zur SWE von Lehrkräften von Schwarzer und Schmitz (1999) erhoben. Sie besteht aus zehn Items zu Herausforderungen im Schulalltag, z.B. «Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können». Auf einer vierstufigen Skala können diese Items ablehnend (= 1) oder zustimmend (= 4) eingeschätzt werden. Zugunsten einer besseren Reliabilität der Post-SWE wurden drei Items von den weiteren Analysen ausgeschlossen, was Cronbachs  $\alpha$  von .51 auf .66 erhöhte und sich auch positiv auf die Reliabilität der Prä-SWE auswirkte, die von  $\alpha = .65$  auf .70 anstieg.

*Attributionsverhalten:* Das Attributionsverhalten wurde anhand eigener Unterrichtserfahrungen in Anlehnung an die Skala von Peterson et al. (1982) erhoben. Die Studierenden sollten hierzu auf einer vierstufigen Skala (von 1 «nicht erfolgreich» bis 4 «sehr erfolgreich») den Erfolg ihrer Stunde einschätzen. Werte von 1 bis 2 wurden zu «Misserfolg» zusammengefasst und Werte von 3 bis 4 zu «Erfolg». Anschliessend sollte eine Hauptursache genannt und auf den drei siebenstufigen Dimensionen «Lokation», «Stabilität» und «Kontrollierbarkeit» verortet werden (von 1 «an anderen Umständen/

Personen» bzw. «relevant nur für diese Stunde» bzw. «nicht beeinflussbar» bis 7 «an mir selbst» bzw. «relevant auch für zukünftige Stunden» bzw. «beeinflussbar»). Die Anzahl der ausgefüllten Bögen variierte stark (für Misserfolge 1 bis 14 Bögen,  $M = 2.9$ ; für Erfolge 1 bis 10 Bögen,  $M = 4.2$ ). Um alle Bögen berücksichtigen zu können, wurden jeweils die Mittelwerte berechnet.

## 4.2 Ergebnisse

### 4.2.1 Deskriptive Ergebnisse

Alle Skalen zeigten sehr hohe Mittelwerte, insbesondere die Stabilitäts- und die Kontrollierbarkeitsdimensionen der Erfolgsattribution, bei denen es zudem zu einer Varianzeinschränkung kam (vgl. Tabelle 1). Dennoch waren alle Werte normalverteilt, mit Ausnahme der Prä-SWE, deren positive Kurtosis sich signifikant von einer Normalverteilung unterschied. Aufgrund dieser Abweichung von der Normalverteilung in Verbindung mit der kleinen Stichprobe wurden für die folgenden Analysen robuste Auswertungsverfahren gewählt.

### 4.2.2 Vorhersage der SWE durch die Attribution eigener Unterrichtsstunden

Die Veränderung der SWE wurde mit dem nicht parametrischen Wilcoxon-Test berechnet. Die SWE war am Ende des Praktikums ( $Mdn = 3.14$ ) leicht höher als zu Beginn ( $Mdn = 3.00$ ), allerdings war diese Differenz nicht signifikant ( $z = -1.07$ ,  $p = .287$ ,  $r = .19$ ). Aufgrund der Stichprobengröße wurde die Effektstärke zusätzlich mit Cohens  $d$  berechnet, die mit  $d = 0.21$  dennoch einen kleinen Anstiegseffekt darstellt. Die Vorhersage der SWE am Ende des Praktikums durch die SWE zu Beginn des Praktikums sowie das Attributionsverhalten wurde aufgrund der kleinen Stichprobengröße für Erfolge und Misserfolge getrennt berechnet (vgl. Tabelle 2). Während die Prä-SWE einen signifikanten Prädiktor darstellte, konnten die drei Dimensionen der Erfolgsattribution keine weitere Varianz aufklären. Die drei Dimensionen der Misserfolgsursachen klärten dagegen zusätzliche 21% Varianz auf. Signifikanz erreichten die beiden Dimensionen «Lokation» und «Kontrollierbarkeit», wobei internale Misserfolgsursachen sowie nicht beeinflussbare Misserfolgsursachen eine höhere SWE vorhersagten. Eine mögliche Interaktion der beiden Prädiktoren wurde dabei ausgeschlossen ( $p = .501$ ).

## 4.3 Diskussion

Aufgrund der geringen Stichprobengröße können die Ergebnisse der quantitativen Daten nur sehr vorsichtig und eher explorativ als verallgemeinernd interpretiert werden. Hinsichtlich des erwarteten Anstiegs der SWE während des Praktikums zeigten die Daten zwar, dass sich der Mittelwert und der Median der SWE am Ende des Praktikumszeitraums tatsächlich leicht erhöht hatten, jedoch war diese Differenz nicht signifikant. Nach Cohens  $d$  stellte sie allerdings einen kleinen Effekt dar, sodass die Hypothese über einen Anstieg der SWE nicht vollständig verworfen werden muss. Das Hauptforschungsanliegen war die Vorhersage der Veränderung der SWE durch eine variable Misserfolgsattribution und eine internale Erfolgsattribution. Entgegen dieser

Tabelle 1: Deskriptive Statistik und Korrelationen zwischen der Prä-SWE und der Post-SWE sowie der Erfolgsattribution (E) und der Misserfolgsattribution (M) hinsichtlich Internalität, Stabilität und Kontrollierbarkeit

	M (SD)	1	2	3	4	5	6	7
1 Prä-SWE	3.04 (0.40) [2.88; 3.17]	.70						
2 Post-SWE	3.13 (0.34) [3.02; 3.24]	.43* [0.04; 0.67]	.66					
3 E_intern	4.89 (1.17) [4.49; 5.33]	-.03 [-0.38; 0.40]	.09 [-0.24; 0.40]	-				
4 E_stabil	5.56 (0.94) [5.20; 5.92]	-.17 [-0.51; 0.26]	.16 [-0.23; 0.53]	.53** [0.26; 0.72]	-			
5 E_kontr	5.28 (1.00) [4.92; 5.65]	.07 [-0.27; 0.46]	.22 [-0.16; 0.54]	.50** [0.16; 0.73]	.36 [0.01; 0.62]	-		
6 M_intern	4.14 (1.44) [3.58; 4.67]	-.17 [-0.53; 0.14]	.14 [-0.18; 0.41]	-.01 [-0.40; 0.32]	.01 [-0.40; 0.42]	.16 [-0.31; 0.56]	-	
7 M_stabil	4.80 (1.49) [4.19; 5.37]	-0.01 [-0.39; 0.30]	.02 [-0.35; 0.43]	.05 [-0.33; 0.44]	.27 [-0.08; 0.59]	-.06 [-0.43; 0.28]	.02 [-0.40; 0.53]	-
8 M_kontr	4.52 (1.48) [3.94; 5.08]	-.28 [-0.56; -0.05]	-.17 [-0.41; 0.08]	-.03 [-0.33; 0.30]	-.04 [-0.37; 0.33]	-.03 [-0.35; 0.29]	.56** [0.16; 0.82]	.14 [-0.35; 0.59]

Anmerkungen: \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ ;  $N = 30$  bzw. 32 (paarweiser Fallausschluss); Cronbachs  $\alpha$  in der Diagonale; Ergebnisse beruhen auf 1000 BCa-Bootstraps Stichproben; 95%-Konfidenzintervalle in Klammern.

Ursachenzuschreibungen eigener Unterrichts(miss)erfolge Lehramtsstudierender

Tabelle 2: Hierarchische Regressionsanalyse zur Vorhersage der Post-SWE durch die Prä-SWE und die Erfolgsattribution (E) bzw. Misserfolgsattribution (M) auf interne, stabile und kontrollierbare Ursachen

	Erfolgsattribution als Prädiktoren						Misserfolgsattribution als Prädiktoren					
	B	SEB	$\beta$	p	R <sup>2</sup> (korr. R <sup>2</sup> )	B	SEB	$\beta$	p	R <sup>2</sup> (korr. R <sup>2</sup> )		
Modell 1				.017	.19 (.16)				.026	.17 (.14)		
Konst.	1.99 [1.21; 3.26]	0.45		.001		2.06 [1.18; 3.24]	0.47		.001			
Prä-SWE	0.33 [0.04; 0.58]	0.15	.43	.017		0.35 [0.03; 0.57]	0.15	.41	.026			
Modell 2				.106	.26 (.14)				.015	.38 (.28)		
Konst.	1.38 [0.23; 2.97]	0.64		.001		2.12 [0.82; 3.18]	0.53		.001			
Prä-SWE	0.38 [0.03; 0.65]	0.15	.45	.018		0.30 [-0.01; 0.69]	0.14	.35	.044			
E_intern	-0.02 [-0.15; 0.13]	0.07	-.08	.721								
E_stabil	0.06 [-0.10; 0.21]	0.08	.17	.432								
E_kontr	0.07 [-0.12; 0.18]	0.07	.20	.342								
M_intern						0.14 [0.02; 0.27]	0.05	.61	.010			
M_stabil						0.02 [-0.05; 0.09]	0.04	.08	.626			
M_kontr						-0.13 [-0.23; -0.03]	0.05	-.56	.020			

Anmerkungen: N = 30; Ergebnisse beruhen auf 1000 BCa-Bootstrap-Stichproben; 95%-Konfidenzintervalle in Klammern.



Vermutungen liess sich die SWE am Praktikumsende mit einer Attribution von Unterrichtsmisserfolgen auf internale Ursachen (wie auch bei Hsieh, 2004) und nicht beeinflussbare Ursachen signifikant vorhersagen, während sich für die Stabilitätsdimension kein signifikanter Zusammenhang zeigte. Auch für die Attribution von Erfolgen zeigte sich für diese Stichprobe kein signifikanter Zusammenhang, was unter anderem durch die eingeschränkte Varianz dieser Attributionsdimensionen bedingt sein könnte. Aufgrund der zur Hypothese konträren, aber dennoch signifikanten Ergebnisse wurden im Sinne eines sequenziellen Vertiefungsdesigns (Kuckartz, 2014) zusätzlich Interviews mit den Teilnehmenden der Studie geführt. Ziel war es, weitere Informationen über das Verständnis der Studierenden sowohl von (Miss-)Erfolgsursachen allgemein als auch von den in der Fachliteratur verwendeten drei Dimensionen «Lokation», «Stabilität» und «Kontrollierbarkeit» zu gewinnen.

## 5 Qualitative Analysen

### 5.1 Methode

Die qualitative Datenerhebung fand in Form von zehn leitfadengestützten Einzelinterviews ca. drei Monate nach der letzten quantitativen Erhebung statt. Zur Rekrutierung wurden alle Teilnehmenden der Fragebogenerhebung per Mail angeschrieben, wobei die Verlosung eines Kinogutscheins als Incentive diente. Von den Teilnehmenden waren sieben weiblich und drei männlich, weitere Personendaten wurden aus Gründen der Anonymität nicht erhoben. Der Interviewleitfaden orientierte sich am Attributionsfragebogen, der den Teilnehmenden auch während der Interviews vorgelegt wurde. Zunächst wurden die Teilnehmenden nach ihrem subjektiven Verständnis der drei Attributionsdimensionen sowie nach Beispielursachen hierfür gefragt (z.B. «Was sind für Sie internale Ursachen?»). Im Zusammenhang mit der Stabilitätsdimension wurde auch nach dem Zeitraum gefragt, auf den sich die Teilnehmenden als Referenzrahmen bezogen hatten. Zusätzlich wurde nach Erfolgs- sowie Misserfolgsursachen gefragt, die als besonders günstig für die SWE eingeschätzt wurden. Die Interviews dauerten im Durchschnitt 15 Minuten und wurden als Audiodateien aufgezeichnet. Nach der Transkription wurden die Daten anhand der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ausgewertet. Die Auswertung erfolgte im Rahmen der kommunikativen Validierung (Ziegeus, 2006), bei der die Interpretationen der Aussagen gemeinsam unter der Autorin und dem Autor diskutiert wurden, wodurch eine Berechnung der Intercoderreliabilität ausgeschlossen wird. Das Kategoriensystem entsprach zunächst deduktiv den Leitfragen und wurde im Laufe der Auswertung induktiv um die Kategorie «Praktikumsspezifika» erweitert. Da das subjektive Verständnis der Studierenden hinsichtlich der Attributionsdimensionen das Hauptanliegen der Interviews darstellte, wurden die Ergebnisse abschliessend nochmals im Austausch mit den Interviewteilnehmenden kommunikativ validiert (Steinke, 2007).



## 5.2 Ergebnisse

Hinsichtlich der Lokationsdimension wurde nach Beispielen für internale und externale Ursachen gefragt. Als internale Ursachen wurden am häufigsten die Vorbereitung betreffende Ursachen genannt, beispielsweise «Zeitplanung», «Thema» oder «Material». Wesentlich seltener wurden eigene Voraussetzungen wie «eigener Wissensstand», «(Lehrerinnen-)Persönlichkeit» bzw. «(Lehrer-)Persönlichkeit» oder «Müdigkeit» sowie das eigene Verhalten beim Unterrichten im Sinne von «Umgang mit Störungen» genannt. Als externale Ursachen wurde am häufigsten «Vorgaben der Ausbildungslehrkräfte» genannt. Darüber hinaus wurden Auswirkungen vorheriger Ereignisse wie «Streit in der Pause», «Rahmenbedingungen» und «Störungen von aussen» genannt.

Der zeitliche Referenzrahmen, auf den die Studierenden die Frage nach der Stabilität der Ursache bzw. nach ihrer Relevanz für weitere Unterrichtsstunden bezogen, variierte stark zwischen dem Praktikumszeitraum, dem Ausbildungszeitraum und der gesamten Berufslaufbahn. Die Hälfte der Teilnehmenden sah ausserdem eine Verbindung zwischen der Lokationsdimension und der Stabilitätsdimension; das heisst, internale Ursachen wurden als stabil betrachtet, externale als variabel:

Wenn ich jetzt bei den Fragen davor eher was angekreuzt hätte, stark an mir selbst liegend, dann würd ich hier an der vierten Fragen jetzt sagen, das liegt eher - ist auch relevant für weitere Stunden. Wenn ich's jetzt aber einschätz, dass es an äusseren Umständen liegt, dann hab ich eher dazu tendiert, das nur relevant für diese Stunde zu empfinden. (I8, 11)

Entsprechend wurde die Vorbereitung, die nach der Literatur eher als variabel einzustufen wäre, teilweise als stabile Ursache bezeichnet.

Hinsichtlich der Kontrollierbarkeitsdimension wurden als beeinflussbare Ursachen wiederum die Vorbereitung einer Unterrichtsstunde oder das eigene Verhalten beim Unterrichten wie etwa «Auftreten vor der Klasse» oder «Umgang mit Störungen» genannt. Die Vorgaben der Ausbildungslehrkräfte wurden meist als nicht beeinflussbar angegeben: «Wenn die Ausbildungslehrer gesagt haben [...] jetzt macht ihr halt mal was zum Satzbau [...], ja, und dann haben wir das halt gemacht. Deswegen, da war das dann weniger beeinflussbar» (R2, 12). Ebenfalls als nicht beeinflussbar wurden Ursachen wie «Verhalten der Klasse», «Krankheit», «Störungen von aussen» sowie einmal «eigene Persönlichkeit» genannt.

In Bezug auf die für die SWE günstige Erfolgsattribution wurden vor allem internale Faktoren aufgezählt, wobei die Vorbereitung wesentlich häufiger genannt wurde als die eigene Persönlichkeit (als Lehrkraft). Als günstige Misserfolgsursachen wurden vor allem äussere Umstände genannt: «Also, wenn ich's dann auf die 6. Stunde wieder schieben kann, ist das das für mich selbst schützend. Weil, ich sag's jetzt ganz plump, weil ich dann nicht schuld bin» (Z1, 29). Auch wurden höhere Gewalt und unvorhersehbare Faktoren genannt: «Sowas Unvorhergesehenes, weil man dann eben nicht in der eigenen Planung oder im eigenen Auftreten sich sehr kritisieren muss» (F3, 32). Allerdings wurden auch zweimal internale Ursachen als günstig genannt und begründet:

Für die Zukunft ist es immer besser, wenn ich weiß, ok, das kann ich beeinflussen, da kann ich jetzt noch weiter dran arbeiten. Ich kann mein Können ausbauen, wenn ich mir Mühe geb. Wenn ich das aber nicht will [...], dann bin ich froh über Dinge, die nicht beeinflussbar sind. Denn das ist ja einfacher, das kann ich einfach so hinnehmen und muss mich damit abfinden. (R2, 26)

### 5.3 Diskussion

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass als interne Ursache von den Studierenden am häufigsten die Unterrichtsvorbereitung genannt wurde, zu der auch Ursachen wie das Material gezählt wurden. Dieses breite Verständnis der Studierenden von Internalität kann wahrscheinlich mit der Ausbildungssituation erklärt werden, in der die eigene Entwicklung im Mittelpunkt steht. Dies würde auch erklären, warum Persönlichkeitseigenschaften im Gegensatz dazu kaum erwähnt wurden. Als externe Ursachen wurden meist die Schülerinnen und Schüler, die Ausbildungslehrkräfte sowie die Rahmenbedingungen aufgezählt. Dabei ist auffällig, dass viele dieser Ursachen nur in der speziellen Praktikumsituation relevant sind. Dies ist von besonderem Interesse, da der zeitliche Bezugsrahmen, auf den die Fragen bezogen wurden, sehr unterschiedlich gefasst wurde; er reichte vom Praktikumszeitraum bis hin zum gesamten Berufsleben. Teilweise kam es auch zu einer Vermischung der Dimensionen, bei der interne Ursachen per se als stabil und externe Ursachen als variabel empfunden wurden. Diese Verbindung lässt sich möglicherweise ebenfalls durch die Ausbildungssituation erklären, weil die internalen Ursachen in diesem Kontext als Lernzuwachs und damit als für zukünftige Unterrichtsstunden relevant betrachtet werden. Im Gegensatz zu der Literatur würde die Stabilität einer Misserfolgsursache nach dieser Auffassung nicht per se die zukünftige Erfolgserwartung reduzieren (Weiner, 1985), da diese Auffassung eher einer Stabilität im Sinne von Lernzuwachs und nicht im Sinne von Unveränderbarkeit entspricht. Als beeinflussbare Ursache wurde ebenfalls am häufigsten die Vorbereitung genannt, am zweithäufigsten das eigene Verhalten beim Unterrichten. Als nicht beeinflussbare Ursachen wurden am häufigsten Faktoren genannt, die speziell für das Praktikum bedeutsam waren, beispielsweise die Vorgaben der Ausbildungslehrkräfte.

Hinsichtlich günstiger Erfolgsursachen wurden vor allem Ursachen im Rahmen der Vorbereitung genannt. Die Antworten entsprechen damit auch den theoretischen Annahmen der attributionalen Theorie Weiners (1985, 1994), nach der vor allem interne Erfolgsursachen günstige Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl und auf die SWE haben. Für Misserfolge wurden häufig Ursachen genannt, die unvorhersehbar waren und die nicht mit der eigenen Person in Verbindung standen. Die meisten der genannten Beispiele wie die Raumsituation, ein vorgegebenes Thema oder ein Feueralarm waren externe Gründe und nur schwer zu beeinflussen. Allerdings wurden auch Gründe genannt, die internal und beeinflussbar waren und dadurch leichter zu verändern wären. In der Literatur (Weiner, 1994) werden vor allem variable Misserfolgsursachen als günstig bezeichnet, da sie die Hoffnung auf zukünftige Erfolge ermöglichen. Die in den Interviews genannten Beispiele können mit Blick auf die gesamte Berufsbiografie ebenfalls als variable Ursachen betrachtet werden und stünden damit im Einklang mit den theoretischen Annahmen einer günstigen Misserfolgsattribution.

## 6 Allgemeine Diskussion

### 6.1 Zusammenfassung

Es wurde angenommen, dass die Veränderung der SWE über das Praktikum hinweg durch das Attributionsverhalten vorhergesagt werden könnte. Dabei wurde entsprechend der attributionalen Theorie (Weiner, 1985) erwartet, dass vor allem internale Erfolgsursachen einen günstigen Einfluss auf die Entwicklung der SWE hätten. Die quantitativen Daten, die wegen der kleinen Stichprobe eher explorativ zu verstehen sind, zeigten entgegen dieser Hypothese jedoch keine signifikante Varianzaufklärung in der Veränderung der SWE durch die Attributionsmuster von Erfolgen. Für die Attribution von Misserfolgen wurde angenommen, dass vor allem variable Misserfolgsursachen günstig für die Entwicklung der SWE wären. In der Regressionsanalyse waren entgegen dieser Annahme jedoch internale Ursachen und unkontrollierbare Ursachen signifikante Prädiktoren für die SWE.

Während die qualitativen Daten keine Erklärung für den fehlenden Zusammenhang zwischen Erfolgsursachen und der SWE aufzeigen konnten, lieferten sie mögliche Anhaltspunkte für die Ergebnisse hinsichtlich der Misserfolgsattribution. Zum einen wurde deutlich, dass der Zeitraum, auf den die Studierenden die Frage nach der Relevanz der jeweiligen Ursache für weitere Unterrichtsstunden bezogen, erheblich variierte, was sich auch entsprechend auf die Verortung der Ursachen auswirkte. Dies lässt vermuten, dass der zeitliche Referenzrahmen auch innerhalb der quantitativen Stichprobe sehr unterschiedlich gefasst worden war, wodurch die Aussagen nicht vergleichbar wären und die nicht signifikanten Ergebnisse in Bezug auf die Stabilitätsdimension erklärt werden könnten. Darüber hinaus zeigte sich, dass die Studierenden die Frage nach der Relevanz für weitere Unterrichtsstunden meist im Sinne eines Lernzuwachses interpretiert hatten, wodurch nahezu jede Erfahrung relevant für zukünftige Unterrichtsstunden wurde. Entsprechend hatte die Hälfte der Teilnehmenden alle internalen Ursachen wie auch die Vorbereitung per se als stabil betrachtet. Diese Besonderheit könnte durch die Ausbildungssituation bedingt sein und hätte im Gegensatz zu dem eigentlichen Verständnis von Stabilität im Sinne von ausbleibender Veränderung keine negativen Auswirkungen auf die Erfolgserwartung nach Misserfolgen. Darüber hinaus verdeutlichen die Interviewdaten auch den signifikanten Zusammenhang der Fragebogendaten zwischen nicht beeinflussbaren bzw. internalen Misserfolgsursachen und einer höheren SWE. Als Misserfolgsursachen, die am günstigsten für die SWE wären, nannten die Studierenden auch in den Interviews beide Prädiktoren: Einerseits wurden Ursachen wie die Raumsituation oder Vorgaben der Ausbildungslehrkräfte genannt, die als unkontrollierbar sowie external und variabel einzuordnen sind. Andererseits wurden aber auch internale sowie variable und kontrollierbare Ursachen mit der Begründung genannt, dass an ihnen gearbeitet werden könne.

Zusammenfassend ergeben sowohl die quantitativen als auch die qualitativen Daten, dass entweder internale, kontrollierbare Misserfolgsursachen oder nicht beeinflussbare,

externale Ursachen günstig für die SWE zu sein scheinen. Alle in den Interviews als für die SWE günstig genannten Ursachen waren mit Blick auf die Berufsbiografie zeitlich variable Ursachen, womit diese Ergebnisse im Einklang mit der Hypothese und der attributionalen Theorie (Weiner, 1985) stehen. Dass sich dieses Ergebnis nicht in den quantitativen Daten zeigte, liegt vermutlich an der Fragebogenformulierung, die unterschiedliche Interpretationen des Zeitraums und des Relevanzbegriffs erlaubt.

## 6.2 Limitationen und Implikationen

Eine Stärke dieser Studie ist die Attribution eigener Unterrichtsstunden anstelle fiktiver Situationen. Allerdings führte dieses Design auch zu einem hohen Drop-out und einer sehr kleinen verbleibenden Stichprobe. Darüber hinaus ist anzunehmen, dass der hohe Drop-out zu einer Verzerrung der Stichprobe hinsichtlich motivationaler Merkmale der Studierenden geführt hat: Es muss davon ausgegangen werden, dass vor allem motivierte und engagierte Studierende die Attributionsfragebögen ausgefüllt und sich für eine Teilnahme an den Interviews gemeldet haben. Es wäre daher wünschenswert, die Studie mit einer grösseren Stichprobe und im Rahmen einer Vollerhebung innerhalb der Seminare zu wiederholen. Dadurch wären eventuell auch kleinere Effekte zu erkennen; möglicherweise würde der erwartete Anstieg der SWE das Signifikanzniveau erreichen und es würden sich die angenommenen Zusammenhänge zwischen der SWE und der Erfolgsattribution zeigen. Da die Studierenden mindestens 30 Unterrichtsstunden unterrichten müssen, könnte auch überlegt werden, alle Unterrichtsstunden der Studierenden zu erfassen, um einer motivationsbedingten Selektion der Stundenwahl entgegenzuwirken. Ein weiterer wichtiger Vorteil hierbei wäre, dass die Attributionsstile nicht exemplarisch anhand einzelner Stunden erfasst werden müssten, sondern alle Unterrichtserfahrungen in den Analysen berücksichtigt werden könnten. Dabei sollte zukünftig ein genauer Referenzrahmen für die Stabilitätsdimension vorgegeben werden, um die Vergleichbarkeit der Aussagen zu gewährleisten.

Insgesamt wurde deutlich, dass die Frage nach der zukünftigen Relevanz einer Ursache vermehrt im Sinne eines Lernzuwachses interpretiert wurde. Für ein Verständnis im Sinne der ursprünglichen Bedeutung der Stabilitätsdimension wäre eine Neuformulierung der Fragestellung zumindest im Ausbildungskontext sinnvoll. Darüber hinaus zeigten sich zwei unterschiedliche Attributionsmuster von Misserfolgen als günstig für die SWE: einerseits internale und kontrollierbare, variable Ursachen, andererseits nicht beeinflussbare und externale, variable Ursachen. Während Erstere nach Weiner (2000) zu Schuldgefühlen führen sollten, beinhalten sie dennoch die Hoffnung auf zukünftige Erfolge, z.B. durch vermehrte Anstrengung oder Wissenszuwachs. Letztere dagegen schieben den Misserfolg von sich als etwas, das nichts mit der eigenen Person zu tun hat und dadurch nicht relevant für die SWE ist. Diese beiden Arten, mit Misserfolgen umzugehen, zeigen Parallelen zu den beiden Faktoren adaptiver Misserfolgsreaktionen, das heisst einer affektiv-motivational adaptiven Reaktion und einer handlungsadaptiven Reaktion (Dresel, Schober, Ziegler, Grassinger & Steuer, 2013; Grassinger & Dresel, 2017): Erstere beinhaltet affektive Reaktionen sowie die Aufrechterhaltung der

Lernmotivation und wird als Voraussetzung für eine handlungsadaptive Reaktion gesehen, welche sich auf die Initiierung von entsprechenden Kognitionen und Handlungen bezieht, um aus dem Fehler lernen zu können. Für eine internale und variable Misserfolgsattribution zeigte sich bereits ein Zusammenhang mit beiden Faktoren adaptiver Reaktionen (Grassinger & Dresel, 2017). Für eine externale und unkontrollierbare, variable Misserfolgsattribution ist anzunehmen, dass sie ebenfalls mit einer affektiv-motivational adaptiven, die SWE schützenden Reaktion zusammenhängt, nicht aber mit einer handlungsadaptiven Reaktion, um den Misserfolg für einen Lernzuwachs zu nutzen. Hierbei wäre es insbesondere denkbar, dass eine externale Attribution direkt nach dem Misserfolg affektiv-motivational adaptiv sein könnte, indem sie insbesondere vor negativen Emotionen schützt. Mit dem Näherrücken der nächsten Unterrichtsstunde könnte dagegen eine internale Attribution adaptiver werden, da sie eine grössere Kontrollierbarkeit beinhaltet und damit eine stärkere Hoffnung auf Erfolg ermöglicht. Dieser Zusammenhang müsste jedoch in weiteren Studien empirisch untersucht werden, wobei insbesondere auch eine mögliche Verbindung mit unterschiedlichen Zielorientierungen fokussiert werden könnte.

Abschliessend kann festgestellt werden, dass sowohl die quantitativen als auch die qualitativen Ergebnisse den vermuteten Zusammenhang zwischen der Entwicklung der SWE während der Schulpraktika und der Attribution eigener Unterrichtserfahrungen zumindest hinsichtlich nicht erfolgreicher Unterrichtsstunden stützen. Sollten diese Ergebnisse in weiteren Studien repliziert werden, könnte das Attributionsverhalten der Studierenden längerfristig in der Praktikumsbegleitung berücksichtigt werden, um die SWE bereits im Studium bestmöglich zu unterstützen.

## Literatur

- Allinder, R.** (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17 (2), 86–95.
- Bach, A.** (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen*. Münster: Waxmann.
- Bandura, A.** (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191–215.
- Bandura, A.** (2012). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman.
- Baumert, J. & Kunter, M.** (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Camgoz, S. M., Tektas, O. O. & Metin, I.** (2008). Academic attributional style, self-efficacy and gender: A cross-cultural comparison. *Journal of the World Universities Forum*, 36 (1), 97–114.
- Dresel, M., Schober, B., Ziegler, A., Grassinger, R. & Steuer, G.** (2013). Affektiv-motivational adaptive und handlungsadaptive Reaktionen auf Fehler im Lernprozess. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27 (4), 255–271.
- Fineburg, A.** (2010). *Examining explanatory style's relationship to efficacy and burnout in teachers*. Dissertation. Tuscaloosa: The University of Alabama.

- Fives, H., Hamman, D. & Olivarez, A.** (2007). Does burnout begin with student-teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester. *Teaching and Teacher Education*, 23 (6), 916–934.
- Gibson, S. & Dembo, M.H.** (1984). Teacher efficacy. A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76 (4), 569–582.
- Grassinger, R. & Dresel, M.** (2017). Who learns from errors on a class test? Antecedents and profiles of adaptive reactions to errors in a failure situation. *Learning and Individual Differences*, 53, 61–68.
- Hsieh, P.-H.** (2004). *How college students explain their grades in a foreign language course: The inter-relationship of attributions, self-efficacy, language learning beliefs, and achievement*. Dissertation. Austin: University of Texas.
- Klassen, R.M. & Tze, V.M.** (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A metaanalysis. *Educational Research Review*, 12, 59–76.
- Knoblauch, D. & Chase, M.A.** (2015). Rural, suburban, and urban schools. The impact of school setting on the efficacy beliefs and attributions of student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 45, 104–114.
- Knoblauch, D. & Hoy, A.W.** (2008). «Maybe I can teach those kids.» The influence of contextual factors on student teachers' efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 24 (1), 166–179.
- Kuckartz, U.** (2014). *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer VS.
- Künsting, J., Neuber, V. & Lipowsky, F.** (2016). Teacher self-efficacy as a long-term predictor of instructional quality in the classroom. *European Journal of Psychology of Education*, 31 (3), 299–322.
- Mayring, P.** (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- McAuley, E., Duncan, T.E. & McElroy, M.** (1989). Self-efficacy cognitions and causal attributions for children's motor performance: An exploratory investigation. *The Journal of Genetic Psychology*, 150 (1), 65–73.
- McAuley, E., Duncan, T.E. & Russell, D.W.** (1992). Measuring causal attributions: The revised Causal Dimension Scale (CDSII). *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18 (5), 566–573.
- Neves de Jesus, S. & Lens, W.** (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology: An International Review*, 54 (1), 119–134.
- Peterson, C., Semmel, A., von Baeyer, C., Abramson, L.Y., Metalsky, G.I. & Seligman, M.E.P.** (1982). The Attributional Style Questionnaire. *Cognitive Therapy and Research*, 6 (3), 287–299.
- Russell, D.W.** (1982). The Causal Dimension Scale: A measure of how individuals perceive causes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42 (6), 1137–1145.
- Schmitz, G.S.** (1999). *Zur Struktur und Dynamik der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Ein protektiver Faktor gegen Belastung und Burnout?* Dissertation. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Schüle, C., Besa, K.-S., Schriek, J. & Arnold, K.-H.** (2017). Die Veränderung der Lehrerselbstwirksamkeitsüberzeugung in Schulpraktika. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7 (1), 23–40.
- Schulte, K.** (2008). *Selbstwirksamkeitserwartung in der Lehrerbildung. Zur Struktur und dem Zusammenhang von Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen, Pädagogischem Professionswissen und Persönlichkeitseigenschaften bei Lehramtsstudierenden und Lehrkräften*. Dissertation. Göttingen: Georg-August-Universität.
- Schunk, D.H.** (1983). Ability versus effort attributional feedback: Differential effects on self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 75 (6), 848–856.
- Schwarzer, R. & Hallum, S.** (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout. Mediation Analyses. *Applied Psychology*, 57 (1), Special Issue, 152171.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M.** (1995). Generalized Self-Efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright & M. Johnston (Hrsg.), *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (S. 35–37). Windsor: NFER-Nelson.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M.** (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (Zeitschrift für Pädagogik, 44. Beiheft) (S. 28–53). Weinheim: Beltz.
- Schwarzer, R. & Schmitz, G.S.** (1999). *Lehrer-Selbstwirksamkeit. Dokumentation der Skala Lehrer-Selbstwirksamkeit*. Verfügbar unter: [http://www.zpid.de/pub/test/pt\\_1003tWirkLehr.pdf](http://www.zpid.de/pub/test/pt_1003tWirkLehr.pdf) (28.05.2015).



## Ursachenzuschreibungen eigener Unterrichts(miss)erfolge Lehramtsstudierender

- Silver, W.S., Mitchell, T.R. & Gist, M.E.** (1995). Responses to successful and unsuccessful performance: The moderating effect of self-efficacy on the relationship between performance and attributions. *Organizational Behavior and Human Decision Process*, 62 (3), 286–299.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S.** (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), 611–625.
- Steinke, I.** (2007). Qualitätssicherung in der qualitativen Forschung. In U. Kuckartz, H. Grunenberg & T. Dresing (Hrsg.), *Qualitative Datenanalyse: computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tolli, A.P. & Schmidt, A.M.** (2008). The role of feedback, casual attributions, and self-efficacy in goal revision. *Journal of Applied Psychology*, 93 (3), 692–701.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A.** (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17 (7), 783–805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W.K.** (1998). Teacher efficacy: It's meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68 (2), 202–248.
- Wang, H., Hall, N.C. & Rahimi, S.** (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers. Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, 47, 120–130.
- Weiner, B.** (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92 (4), 548–573.
- Weiner, B.** (1994). Integrating social and personal theories of achievement striving. *Review of Educational Research*, 64 (4), 557–573.
- Weiner, B.** (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12 (1), 1–14.
- Wilson, T.D. & Linville, P.W.** (1985). Improving the performance of college freshmen with attributional techniques. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49 (1), 287–293.
- Woolfolk Hoy, A. & Spero, R.B.** (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21 (4), 343–356.
- Ziegaus, S.** (2006). Die Kommunikative Sozialforschung in der Forschungsliteratur seit 1973. Zu Entwicklung, Reflexion und Bedeutung eines tragenden Prinzips der Sozialforschung. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 7 (2), 293–312.

## Autorin und Autor

**Kathrin Ding**, Dipl.-Päd., Pädagogische Hochschule Heidelberg, ding@ph-heidelberg.de  
**Carsten Rohlfs**, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Heidelberg, rohlfs@ph-heidelberg.de