

**Sozial-emotionale Kompetenz von (angehenden) Lehrkräften:
Entwicklung im Studium und prädiktive Validität**

Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophischen Fakultät
der Christian-Albrechts-Universität
zu Kiel

vorgelegt von
Dipl.-Psych. Bastian Carstensen

Kiel,
im Juli 2019

Erstgutachterin:

Prof. Dr. Uta Klusmann

Zweitgutachterin:

Prof. Dr. Friederike Zimmermann

Tag der mündlichen Prüfung:

26.11.2019

Durch den zweiten Prodekan,
Prof. Dr. Ulrich Müller, zum Druck genehmigt am:

04.12.2019

DANKSAGUNG

Ich möchte an dieser Stelle allen jenen Menschen, die in den letzten Jahren dazu beigetragen haben, diese Arbeit entstehen und gelingen zu lassen, einen herzlichen Dank aussprechen.

Besonders möchte ich mich bei meiner Betreuerin Uta Klusmann für ihre kompetente Beratung und Begleitung in jeder Phase der Arbeit sowie ihre Unterstützung bei jeglichen Problemen bedanken. Hervorzuheben ist insbesondere die gemeinsame Arbeit an der Entwicklung des Trainingsprogramms – mit spannenden Diskussionen, Austausch und Erprobungen neuer Ideen und vielen anderen Eindrücken – für die ich ebenfalls Michaela Köller sehr danken möchte. Außerdem möchte ich mich bei Friederike Zimmermann dafür bedanken, dass sie sich zur Begutachtung meiner Arbeit bereiterklärt hat.

Ich möchte mich auch bei allen Kolleginnen unserer Arbeitsgruppe bedanken, mit denen ich im Laufe der Zeit sogar jeweils das Büro teilen durfte – in chronologischer Reihenfolge: Jennifer Deventer, Janina Roloff-Bruchmann und Karen Aldrup – für die nette Gesellschaft sowie den fachlich-thematischen aber auch fachunabhängigen Austausch. Auch allen weiteren Kolleginnen und Kollegen, mit denen ich während der Promotionszeit zusammenarbeiten durfte, spreche ich meinen herzlichen Dank aus.

Ein großes Dankeschön möchte ich auch an alle meine Freundinnen und Freunde richten, die immer dann zur Stelle waren, wenn ich sie gebraucht habe und zum nötigen Ausgleich beigetragen haben, vor allem Johannes Habermann, für zahllose gemeinsame Mittagessen in der Mensa; Victor Hörnig, für die mehr oder weniger regelmäßige Begleitung zum Sport; und Knud Traulsen, für den ausgiebigen Austausch über Fußball und sonstige Themen, die die Welt bewegen. Nicht zuletzt möchte ich meiner Familie danken, insbesondere meiner Mutter für ihre stete Zuversicht und den Glauben an mich und meiner Ehefrau Karina für ihre positive Einstellung, bedingungslose Unterstützung und unsere einzigartigen Töchter Emma Louisa und Juna Isabella.

ZUSAMMENFASSUNG

Im beruflichen Alltag von Lehrkräften nimmt die soziale Interaktion mit Schülerinnen und Schülern eine zentrale Rolle ein (Schmidt, Klusmann, Lüdtke, Möller & Kunter, 2017) und die Qualität ihrer Ausgestaltung determiniert unter anderem das berufliche Wohlbefinden der Lehrkraft (Spilt, Koomen & Thijs, 2011). Insbesondere Berufsanfängerinnen und -anfänger haben häufig Probleme damit, die komplexe soziale Situation im Unterricht zu bewältigen und berichten hiermit verbunden ein erhöhtes Stresserleben (z. B. Aloe, Shisler, Norris, Nickerson & Rinker, 2014; Chaplain, 2008). In Bezug auf individuelle Voraussetzungen der Lehrkraft, die eine positive soziale Interaktion mit Schülerinnen und Schülern unterstützen, hat sich die vorliegende Arbeit mit der *sozial-emotionalen Kompetenz* von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften im Berufseinstieg auseinandergesetzt. Vor dem Hintergrund theoretischer Annahmen (vgl. Jennings & Greenberg, 2009) wurde der Frage nachgegangen, ob die sozial-emotionale Kompetenz als eine Ressource für das berufliche Wohlbefinden fungiert. Außerdem wurden ihre Entwicklung und die Effekte eines neu konzipierten Trainingsprogramms zur gezielten Förderung während des Lehramtsstudiums untersucht. Diese übergeordneten Fragestellungen wurden im Rahmen von drei empirischen Teilstudien bearbeitet.

In TEILSTUDIE I wurde zunächst die prädiktive Validität der Durchsetzungs- und Anpassungsfähigkeit – zwei Basisdimensionen sozial-emotionaler Kompetenz – für das berufliche Wohlbefinden von Berufsanfängerinnen und -anfängern untersucht. Ausgehend von theoretischen Modellen zur Genese von Stress (z. B. Lazarus & Folkman, 1984) wurde angenommen, dass diese Fähigkeiten die positive soziale Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern begünstigen und somit eine Ressource für das berufliche Wohlbefinden darstellen. Die Studie basierte auf einer längsschnittlichen Untersuchung von $N = 1468$ Lehramtsstudierenden, die im Laufe der Untersuchung ins Referendariat übergegangen sind. Hypothesenkonform hatte die während des Studiums selbstberichtete Durchsetzungs- und Anpassungsfähigkeit einen negativen Effekt auf die zwei Jahre später erhobene emotionale Erschöpfung im Referendariat. Vermittelt wurde dieser Effekt durch Facetten der beruflichen Selbstregulation und Einschätzungen zur Klassenführung.

TEILSTUDIE II untersuchte die Entwicklung der sozial-emotionalen Kompetenz bei angehenden Lehrkräften im Rahmen der universitären Lehramtsausbildung. Analog zur ersten Teilstudie wurde sie mittels Selbstberichten zur Durchsetzungs- und Anpassungsfähigkeit in der sozialen Interaktion erhoben, wobei von insgesamt $N = 433$ Lehramtsstudierenden längsschnittliche Angaben vorlagen. Die Ergebnisse latenter Veränderungsmodelle zeigten,

dass sich innerhalb eines Jahres keine bedeutsame Entwicklung der Durchsetzungs- und Anpassungsfähigkeit einstellte. Es zeigten sich Tendenzen dahingehend, dass Praxiserfahrungen im Lehramtsstudium (z. B. Master-Praktikum) sowie ihre Qualität, gemessen an der Zufriedenheit mit diesen Lerngelegenheiten, die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenz begünstigten.

Aus den ersten beiden Teilstudien ging hervor, dass die sozial-emotionale Kompetenz eine wichtige Ressource für Berufsanfängerinnen und -anfänger im Lehrerberuf darstellt, sich im Rahmen der universitären Lehramtsausbildung jedoch nicht bedeutsam entwickelt. TEILSTUDIE III setzte an diesen Ergebnissen an und beinhaltete die Konzeption und Evaluation eines Trainingsprogramms zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenz für Lehramtsstudierende. Das Training verfolgte einen umfassenden Ansatz zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenz, indem die Bereiche Wissen über Emotionen, Regulation von Emotionen und soziale Fähigkeiten adressiert wurden. Die Evaluation des Trainings wurde mittels eines Prä-Post Vergleichsgruppendesigns realisiert, wobei insgesamt $N = 99$ Lehramtsstudierende in den Trainingskursen und $N = 38$ Lehramtsstudierende in den Vergleichskursen teilnahmen.

Die Wirksamkeit des Trainings konnte in allen Bereichen nachgewiesen werden. Unter anderem gaben die Teilnehmenden der Trainingsgruppe in Relation zur Vergleichsgruppe zum zweiten Messzeitpunkt an, adaptive Emotionsregulationsstrategien (z. B. kognitive Neubewertung) häufiger zu nutzen. Teilnehmende konnten zudem ihre Fähigkeiten im Konfliktmanagement verbessern. Darüber hinaus konnte ein Effekt des Trainings auf das affektive Wohlbefinden der Teilnehmenden nachgewiesen werden. Die Evaluation zeigte zudem, dass die Lehramtsstudierenden dem Training eine große Akzeptanz entgegenbrachten und die behandelten Inhalte als relevant für die Lehramtsausbildung erachteten.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die vorliegende Arbeit mit der sozial-emotionalen Kompetenz ein Lehrkräftemerkmal untersuchte, das vor allem in der deutschsprachigen Bildungsforschung bisher selten dezidiert betrachtet worden ist. Im Rahmen dieser Arbeit konnten Erkenntnisse hinsichtlich der theoretischen Verortung sozial-emotionaler Kompetenz in Relation zu professionsspezifischen Kompetenzen der Lehrkraft (vgl. Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter, 2013) sowie zu ihrer Relevanz für unerfahrene Lehrkräfte gewonnen werden. Zudem konnte mit der Konzeption eines Trainingsprogrammes zur Förderung der sozial-emotionalen Kompetenz bei Lehramtsstudierenden auch in praktischer Hinsicht ein bedeutsamer Beitrag geleistet werden.

INHALTSVERZEICHNIS

1	THEORETISCHER RAHMEN DER ARBEIT	13
1.1	Einleitung	15
1.2	Sozial-emotionale Kompetenz	17
1.3	Empirische Befundlage zu den Modellannahmen.....	41
1.4	Erlern- und Förderbarkeit der sozial-emotionalen Kompetenz.....	48
1.5	Konzeption einer Intervention zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenz.....	54
1.6	Fragestellungen und Ziele der Arbeit.....	62
1.7	Literaturverzeichnis.....	65
2	STUDIE I/ STUDIE II Social Competence and Well-Being at the University-to-School- Transition: Are Prospective Teachers Well-Prepared?	83
3	STUDIE III Förderung sozial-emotionaler Kompetenz von angehenden Lehrkräften: Konzeption und Evaluation eines Trainingsprogramms	133
4	GESAMTDISKUSSION.....	171
4.1	Zusammenfassung der zentralen empirischen Befunde	173
4.2	Theoretische und empirische Implikationen	175
4.3	Grenzen der Arbeit und Ausblick auf die zukünftige Forschung.....	179
4.4	Praktische Implikationen.....	181
4.5	Literaturverzeichnis.....	184

1

THEORETISCHER RAHMEN DER ARBEIT

1.1 Einleitung

In Deutschland werden herausragende Lehrkräfte jedes Jahr mit dem *deutschen Lehrpreis* ausgezeichnet. Diese Auszeichnung wird nicht nur für guten und innovativen Unterricht verliehen, sondern insbesondere aufgrund der positiven Ausgestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern. Laut den Initiatoren des Wettbewerbs¹ zeichnet sich eine gute Lehrkraft dadurch aus, dass sie geduldig zuhört und mit Stress umgehen kann, offen redet, fair kritisiert und selbst Kritik annimmt sowie aufgeschlossen ist und sich im Gespräch auf andere einlässt. Für die Auszeichnung nominierte Lehrkräfte wurden im Jahr 2018 von ihren Schülerinnen und Schülern beispielsweise ‚*wie eine Freundin, der man vertrauen kann*‘ bezeichnet oder durch ihr ‚*außergewöhnliches Gespür für uns Schüler*‘ beschrieben. In einer Befragung an gymnasialen Oberstufen zeigten Kanning und Gärtner (2008) ebenfalls den starken Einfluss zwischenmenschlicher Kompetenzen, die einen Großteil der Varianz in der Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler aufklären konnte.

Jedoch ist gerade die Gestaltung der Interaktionen und zwischenmenschlichen Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern ein Aspekt des Lehrerberufs, der insbesondere für Berufseinsteigerinnen und -einsteiger eine große Herausforderung darstellt und häufig mit Problemen einhergeht. Eine aktuelle Untersuchung zu den täglichen Ressourcen und Stressoren von Lehrkräften zeigte, dass sich die meisten genannten Stressoren beim Unterrichten ereigneten, wohingegen auf weitere Tätigkeiten wie Vor- und Nachbereitung oder Organisation nur ein Bruchteil der Nennungen entfiel (Schmidt, Klusmann, Lüdtke, Möller & Kunter, 2017). Probleme in der sozialen Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern betreffen vorwiegend Aspekte der Klassenführung, Disziplinprobleme, aber auch die Bewältigung aufkommender Konflikte (Chaplain, 2008; Dicke, Parker et al., 2015; Kyriacou, 2001; Veenman, 1984). Zudem gestaltet sich der Aufbau einer positiven Lehrer-Schüler-Beziehung als herausfordernd. Eine problematische Lehrer-Schüler-Beziehung geht hierbei mit negativem emotionalen Erleben einher (Frenzel, 2014; Hargreaves, 2000), wohingegen gelingende Interaktionen und Beziehungen mit einem höheren Wohlbefinden sowie einer höheren Motivation der Lehrkraft assoziiert sind (Goddard, Hoy & Woolfolk Hoy, 2004; Klassen, Perry & Frenzel, 2012; Schmidt et al, 2017; Spilt, Koomen & Thijs, 2011).

¹ Vgl. www.lehrerpreis.de/?id=7

Die erfolgreiche Begegnung mit der sozialen Komplexität und der emotionalen Intensität des Lehrerberufs wird unter anderem durch individuelle Merkmale der Lehrkraft bedingt. Auch für die sozial-emotionale Kompetenz der Lehrkraft wird angenommen, dass sie den positiven Umgang mit Schülerinnen und Schülern, die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung sowie das berufliche Wohlbefinden determiniert (Jennings & Greenberg, 2009; Roeser, Skinner, Beers & Jennings, 2012). Die sozial-emotionale Kompetenz ist hierbei als ein multidimensionales Konstrukt zu verstehen, das deklaratives Wissen und Handlungskompetenzen zum korrekten Erkennen und dem angemessenen Umgang mit eigenen Emotionen, zur Perspektivenübernahme sowie zum Aufbau und Erhalt positiv gestalteter Beziehungen umfasst (Elias et al., 1997; Zins, Bloodworth, Weissberg & Walberg, 2004). Sie gilt grundsätzlich als förderbares Personenmerkmal, das insbesondere unerfahrenen Lehrkräften als Ressource dienen könnte (Palomera, Fernández-Berrocal & Brackett, 2008; Rothland, 2010). In der Lehrkräftebildung wird die Förderung der sozial-emotionalen Kompetenz allerdings noch nicht systematisch adressiert (Hohenstein, Zimmermann, Kleickmann, Köller & Möller, 2014; Schonert-Reichl, Hanson-Peterson & Hymel, 2015), sodass angehende Lehrkräfte in der Regel kaum auf diesen hochrelevanten Bereich des Lehrerberufs vorbereitet werden.

Die vorliegende Arbeit rückt die Betrachtung der sozial-emotionalen Kompetenz von (angehenden) Lehrkräften in den Fokus und verfolgt zwei übergeordnete Ziele, die in drei empirischen Teilstudien adressiert werden. Erstens wird die prädiktive Validität sozial-emotionaler Kompetenz für das berufliche Wohlbefinden von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst untersucht. Zweitens sollen die natürliche Entwicklung und spezifische Förderung sozial-emotionaler Kompetenz bei Lehramtsstudierenden untersucht werden. Hierzu werden sowohl der Beitrag der regulären universitären Ausbildung zur Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenz als auch ihre Förderung durch ein spezifisches Trainingsprogramm betrachtet, das im Rahmen dieser Arbeit konzipiert wurde. Der theoretische Teil der Arbeit bereitet die empirischen Studien vor, indem zunächst das Konzept der sozial-emotionalen Kompetenz eingeführt und ihre Relevanz für den Schulkontext herausgestellt wird. Außerdem erfolgt eine Beschreibung des Trainingsprogramms. Abschließend werden in der Diskussion die Ergebnisse der empirischen Studien zusammengefasst und ihre Implikationen für Forschung und Praxis dargestellt.

1.2 Sozial-emotionale Kompetenz

Die sozial-emotionale Kompetenz wird vor allem im pädagogischen Kontext als relevantes individuelles Merkmal von Kindern und Jugendlichen zur Bewältigung der sozialen und emotionalen Anforderungen des Lebensalltags betrachtet (CASEL, 2019; Elias et al., 1997; Zins, Bloodworth et al., 2004). Seit geraumer Zeit wird zunehmend die Relevanz sozial-emotionaler Kompetenz als Merkmal von Lehrkräften betont, welches die positive Gestaltung von Lehrer-Schüler-Interaktionen und die Qualität der pädagogischen Beziehung determiniert. Theoretisch werden sowohl positive Zusammenhänge zur akademischen und psychosozialen Entwicklung von Schülerinnen und Schülern als auch zum beruflichen Wohlbefinden angenommen (Jennings & Greenberg, 2009; Mansfield, Beltman, Broadley & Weatherby-Fell, 2016).

Die sozial-emotionale Kompetenz verortet sich im weiten Feld konzeptueller Vorschläge, die sich der Forschungstradition zur *sozialen Kompetenz* zuordnen lassen, unter der auch die Forschung zur *emotionalen Intelligenz* subsumiert werden kann. Zur Begriffsklärung und Vorbereitung auf die in dieser Arbeit behandelten Fragestellungen stellt das folgende Kapitel zunächst die soziale Kompetenz im Allgemeinen vor, wobei einleitend ein historischer Abriss der Forschungstradition erfolgt. Zweitens werden zentrale Faktoren für Unterschiede und Schwerpunktsetzungen in der breiten Palette an verfügbaren Definitionen herausgearbeitet. In diesem Zuge werden u. a. Wege zur Operationalisierung des Konstrukts und Annahmen zur individuellen Entwicklung der sozialen Kompetenz thematisiert. In einem übergreifenden Strukturmodell sozialer Kompetenz werden die unterschiedlichen Ansätze integriert. Schließlich wird dieses Strukturmodell dazu genutzt, das Konzept der sozial-emotionalen Kompetenz einzuordnen. Unter Berücksichtigung etablierter Modelle und empirischer Befunde der deutschsprachigen und internationalen Forschungsbemühungen werden die angenommenen Zusammenhänge zur Interaktionsqualität sowie assoziierten Outcomes im Schulkontext dargestellt.

1.2.1 Historischer Abriss der Forschungstradition zur sozialen Kompetenz

In der Forschungstradition zur sozialen Kompetenz werden für konzeptuelle Vorschläge sowohl die Begriffe *Intelligenz* als auch *Kompetenz* verwendet. Für ein besseres Begriffsverständnis muss also zunächst klargestellt werden, wie die Verwendung des Intelligenz- und Kompetenzbegriffs im Rahmen dieser Forschungstradition zu interpretieren ist. Im Allgemeinen wird mit der Intelligenz ein

stark genetisch determiniertes und zeitlich sowie situativ überdauerndes Merkmal assoziiert (vgl. Funke, 2006), wohingegen der Kompetenzbegriff eine Kontextspezifität und grundsätzliche Erlern- und Veränderbarkeit impliziert (vgl. Weinert, 2001). In der Forschungstradition zur sozialen Kompetenz werden die Begrifflichkeiten jedoch nahezu synonym verwendet und konzeptuelle Unterschiede beziehen sich hauptsächlich auf ihre Breite. Definitionen, die den Intelligenzbegriff verwenden, beschränken sich in der Regel auf den Einbezug intellektueller Fähigkeiten, wohingegen der Kompetenzbegriff darüber hinaus beispielsweise motivationale Aspekte inkludiert (vgl. Kang, Day & Meara, 2005).²

Den Ausgangspunkt einer langen Forschungstradition zur sozialen Kompetenz lieferte Edward L. Thorndike mit seiner Definition sozialer Intelligenz. Entsprechend seiner Formulierung ‘By social intelligence is meant the ability to understand and manage men and women, boys and girls – to act wisely in human relations’ (Thorndike, 1920, S. 228) verfügen sozial kompetente Personen über ein Verständnis für ihre Interaktionspartnerinnen und -partner sowie ein Repertoire an ‚vernünftigen‘ Verhaltensweisen für die Gestaltung sozialer Beziehungen.

Die soziale Kompetenz gilt als Schlüsselqualifikation für die Arbeitswelt und wird neben fachlichen Kompetenzen als eine Voraussetzung für beruflichen Erfolg angesehen (z. B. Graf, 2002; Maag Merki, 2009). Daher besteht auch knapp einhundert Jahre später ein reges wissenschaftliches und praktisches Interesse an diesem Konstrukt und Thorndikes zwar eingängige, aber dennoch unspezifisch formulierte Definition wurde über die Jahrzehnte hinweg durch Vertreter vieler Disziplinen betrachtet und um zahlreiche Definitionen ergänzt. Diese Vorgehensweise bedachte Dodge (1985) mit einem nüchternen Fazit: ‘The number of definitions of social competence [...] today approaches the number of investigators in the field’ (S. 3).

Vor knapp 30 Jahren wurde das Forschungsfeld zur sozialen Kompetenz schließlich durch das Konstrukt der *emotionalen Intelligenz* (Mayer & Salovey, 1997; Salovey & Mayer, 1990) erweitert, das den Fokus auf individuelle Fähigkeiten zur korrekten Wahrnehmung eigener und fremder Gefühle, ihres Verständnisses und ihrer Regulation legt. Goleman (1995) schrieb diesen Fähigkeiten in seiner populärwissenschaftlichen Veröffentlichung einen hohen Stellenwert für den beruflichen und den allgemeinen Lebenserfolg zu und weckte damit großes Interesse in Forschung und Praxis

² Für eine bessere Verständlichkeit wird in der vorliegenden Arbeit im Folgenden vorwiegend der Kompetenzbegriff verwendet.

(z. B. O'Boyle, Humphrey, Pollack, Hawver & Story, 2011). Hinsichtlich der Beziehung emotionaler Intelligenz zur sozialen Kompetenz werden die zur emotionalen Intelligenz gehörenden Fähigkeiten häufig als Teilaspekt sozialer Kompetenz verstanden und als Voraussetzungen für sozial kompetentes Handeln angesehen (Kanning, 2002; Seeber & Wittmann, 2017). In chronologischer Ordnung zeigt Tabelle 1.1 Beispiele für konzeptuelle Vorschläge, die im Rahmen der Forschungstradition zur sozialen Kompetenz in unterschiedlichen Fachbereichen der Psychologie entstanden sind.

Tabelle 1.1

Auswahl konzeptueller Vorschläge in der Forschungstradition sozialer Kompetenz

AutorInnen	Fachbereich	Definition
Thorndike, 1920	Differentielle und Persönlichkeitspsychologie	'the ability to understand and manage men and women, boys and girls – to act wisely in human relations' (S. 228)
Waters & Sroufe, 1983	Entwicklungspsychologie	'an ability to generate and coordinate flexible, adaptive responses to demands and to generate and capitalize on opportunities in the environment (i.e., effectiveness)' (S. 80)
Salovey & Mayer, 1990	Differentielle und Persönlichkeitspsychologie	'emotional intelligence, a set of skills hypothesized to contribute to the accurate appraisal and expression of emotion in oneself and others, the effective regulation of emotion in self and others, and the use of feelings to motivate, plan, and achieve in one's life' (S. 185)
Rubin & Rose-Krasnor, 1992	Entwicklungspsychologie	'the ability to achieve personal goals in a social interaction while maintaining positive relationships with others over time and across situations' (S. 285)
Elias et al., 1997	Pädagogische Psychologie	'social and emotional competence is the ability to understand, manage, and express the social and emotional aspects of one's life in ways that enable the successful management of life tasks such as learning, forming relationships, solving everyday problems, and adapting to the complex demands of growth and development. It includes self-awareness, control of impulsivity, working cooperatively, and caring about oneself and others' (S. 2)
Hinsch & Pfingsten, 2002	Klinische Psychologie	„Unter sozialer Kompetenz verstehen wir die Verfügbarkeit und Anwendung von kognitiven, emotionalen und motorischen Verhaltensweisen, die in bestimmten sozialen Situationen für den Handelnden zu einem langfristig günstigen Verhältnis von positiven und negativen Konsequenzen führen“ (S. 18, aus der 6. Aufl.)

Tabelle 1.1 (fortgesetzt)

Auswahl konzeptueller Vorschläge in der Forschungs-tradition sozialer Kompetenz

AutorInnen	Fachbereich	Definition
Kanning, 2002, 2009	Wirtschaftspsychologie	<p>„Sozial kompetentes Verhalten = Verhalten einer Person, das in einer spezifischen Situation dazu beiträgt, die eigenen Ziele zu verwirklichen, wobei gleichzeitig die soziale Akzeptanz des Verhaltens gewahrt wird“ (S. 155);</p> <p>„Soziale Kompetenz = Gesamtheit des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, welche die Qualität eigenen Sozialverhaltens – im Sinne der Definition sozial kompetenten Verhaltens – fördert“ (S. 155)</p>

Anmerkungen. Die Tabelle erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Vielmehr werden Beispiele für konzeptuelle Vorschläge dargestellt, die im Laufe der langen Forschungstradition zur sozialen Kompetenz in den unterschiedlichen Fachbereichen der Psychologie formuliert wurden.

Die Auswahl an Beispielen unterstreicht, dass fast allen Definitionen das Kriterium des *effektiven Verhaltens in sozialen Situationen* zugrunde liegt (vgl. McFall, 1982; Nangle, Grover, Holleb, Cassano & Fales, 2010; Rose-Krasnor, 1997). Die Beschreibung einer Kompetenz in dieser Form ist jedoch zirkulär und besitzt zunächst wenig Informationsgehalt, da sie weder expliziert, welche Handlungen – oder Handlungsergebnisse – ‚effektives Verhalten‘ repräsentiert, noch beschreibt, welche individuellen Voraussetzungen dafür vorliegen müssen (McFall, 1982; Nangle et al., 2010). Werden diese Aspekte der sozialen Kompetenz allerdings spezifischer beschrieben, treten die Unterschiede zwischen den Definitionen in den Vordergrund (Cavell, 1990). Das Fehlen einer einheitlichen Definition sozialer Kompetenz wird dabei an einigen Stellen als größter Mangel des Konstrukts bewertet (Arnold, Lindner-Müller & Riemann, 2012; Nangle et al., 2010). Dennoch lassen sich die Unterschiede zwischen den konzeptuellen Vorschlägen und deren Schwerpunktsetzungen systematisieren.

1.2.2 Unterschiede konzeptueller Vorschläge im Spektrum der sozialen Kompetenz

Häufig orientieren sich Definitionen sozialer Kompetenz am allgemeinen Charakter sozialer Interaktionen, der sich entsprechend der *Interpersonal Theory* (Kiesler, 1983; Leary, 1957) auf zwei unabhängigen Dimensionen beschreiben lässt, denen jeweils Verhaltensweisen zugeordnet werden können, die die Anwendung von Durchsetzungs- und Anpassungsfähigkeiten widerspiegeln: Einfluss und Nähe (vgl. Tabelle 1.1). Die Nähe-Dimension umfasst Verhaltensweisen auf einem Kontinuum von abweisendem und feindseligem Verhalten bis hin zu kooperativen und

unterstützenden Verhaltensweisen. Die Einfluss-Dimension beschreibt hingegen, inwieweit die Führung der Interaktion übernommen bzw. an den Interaktionspartner abgegeben wird. Effektives, d. h. sozial kompetentes Verhalten äußert sich dabei in der Herstellung und Aufrechterhaltung eines Gleichgewichts zwischen der Verfolgung eigener Interessen und der Anpassung an die Interessen anderer Personen (Bakan, 1966; Kanning, 2002; Rubin & Rose-Krasnor, 1992; Weinstein, 1969). Unterschiede in den konzeptionellen Vorschlägen sozialer Kompetenz lassen sich zum einen hinsichtlich der Schwerpunktsetzung auf eine der genannten Dimensionen ausmachen. Des Weiteren unterscheiden sich die Betrachtungen sozialer Kompetenz im Abstraktionsniveau der Operationalisierung sowie in Bezug auf die angenommene Kontextspezifität und Erlernbarkeit. Auf diese Unterschiede wird im Folgenden näher eingegangen.

Schwerpunktsetzungen unterschiedlicher Disziplinen auf das Konstrukt

Die Forschung in den unterschiedlichen Teildisziplinen der Psychologie behandelt jeweils bereichsspezifische Fragestellungen und geht mit Schwerpunktsetzungen einher. Fragestellungen der klinischen Psychologie fokussieren oft die Durchsetzungsfähigkeit als zentrale Komponente sozialer Kompetenz. Diese Schwerpunktsetzung ist damit zu erklären, dass klinische Patienten mit Beeinträchtigungen im Sozialverhalten meistens Defizite in der Vertretung eigener Interessen und Wünsche aufweisen (Hinsch & Pfungsten, 2002; Waters & Sroufe, 1983). Umgekehrt adressieren entwicklungspsychologische Fragestellungen eher die Anpassungsfähigkeit eines Individuums und bewerten diese in Referenz zu gesellschaftlichen Werten und Normen (Crick & Dodge, 1994; Kanning, 2002). Im Vordergrund liegt hierbei oftmals der Entwicklungsaspekt sozialer Kompetenz, wobei die Kriterien guter Anpassung in der Regel in Abhängigkeit des Lebensalters formuliert werden (vgl. Denham, Wyatt, Bassett, Echeverria & Knox, 2009). Weitere Definitionen, u. a. im Bereich der Arbeits- bzw. Wirtschaftspsychologie, integrieren die Aspekte der Durchsetzungs- und Anpassungsfähigkeit (Kanning, 2002; Seeber & Wittmann, 2017) und stellen den sogenannten ‚Kompromisscharakter‘ (Kanning, 2002) sozialer Kompetenz bzw. sozial kompetenter Verhaltensweisen heraus. Dabei werden für den Arbeitskontext beispielsweise sowohl Führungsqualitäten als auch die Teamfähigkeit als relevant für den beruflichen Erfolg erachtet (Kanning & Gärtner, 2008).

Abstraktionsniveau der Operationalisierung

Die theoretischen Unterschiede der konzeptionellen Vorschläge spiegeln sich auch in der Operationalisierung wider, d. h. welche beobachtbaren Indikatoren zur Beurteilung der sozialen Kompetenz herangezogen werden. Die unterschiedlichen Herangehensweisen sind unterschiedlich dafür geeignet spezifische Fragestellungen zu beantworten, wobei Rose-Krasnor (1997) sich in einem theoretischen Review auf vier Einheiten operationaler Definitionen mit folgenden Kriterien bezieht: soziale Fertigkeiten, soziometrischer Status, Qualität sozialer Beziehungen und funktionale Outcomes.

Das Kriterium der sozialen Fertigkeiten (engl. social skills) operationalisiert die soziale Kompetenz auf einem geringen Abstraktionsniveau, indem einzelne, möglichst verhaltensnahe Indikatoren zur Bewertung von sozialen Verhaltensweisen herangezogen werden (z. B. die Aufnahme von Blickkontakt bei der Begrüßung). Die Auswahl und Bestimmung der betrachteten Verhaltensweisen kann hierbei theoriegeleitet erfolgen (z. B. Anderson & Messick, 1974), sich nach der empirischen Befundlage richten (z. B. Asher, 1985; Caldarella & Merrell, 1997) oder sich an einem normativen Bezugsrahmen orientieren (z. B. Waters, Noyes, Vaughn & Ricks, 1985). Die Verwendung solcher verhaltensnaher Indikatoren hat den Vorteil, dass diese vergleichsweise einfach zu erfassen sind und sich als Grundlage für die Entwicklung von Interventionen eignen (Rose-Krasnor, 1997). Ein Nachteil der feingliedrigen Auswertung sozialer Verhaltensweisen besteht in der unklaren Abgrenzung zu verwandten Konstrukten wie zum Beispiel Persönlichkeit oder Intelligenz (Merrell & Gimpel, 1998). Außerdem sind einzelne soziale Verhaltensweisen als Indikatoren nur bedingt zur Einschätzung sozialer Kompetenz und Vorhersage assoziierter Outcomes geeignet. Unter anderem wird die Kombination mehrerer Fertigkeiten, die beispielweise zur Durchführung eines kompletten Begrüßungsrituals (also über die Aufnahme von Blickkontakt hinaus) notwendig sind, vernachlässigt. Zudem geht der Bezug des Verhaltens zum situativen Kontext weitestgehend verloren (Merrell & Gimpel, 1998).

Operationalisierungen sozialer Kompetenz via soziometrischen Status oder der Qualität sozialer Beziehungen entsprechen hingegen einem höheren Abstraktionsniveau und repräsentieren das Ergebnis vieler einzelner Verhaltensweisen. Daher ist dieses Maß zeitlich relativ stabil und besitzt eine hohe prädiktive Validität für Indikatoren persönlichen und beruflichen Erfolgs (Rose-Krasnor, 1997). Ein Nachteil dieser

Betrachtungsweise besteht allerdings darin, dass das für den soziometrischen Status oder die Qualität einer sozialen Beziehung ursächliche Verhalten nicht erfasst wird und daher eine große Lücke zur Spezifizierung konkreter Verhaltensweisen besteht, die als sozial kompetent identifiziert werden könnten (Rose-Krasnor, 1997).

Ähnlich zu den vorangegangenen Ansätzen stellt die Operationalisierung sozialer Kompetenz mittels funktionaler Outcomes das Ergebnis des Handelns in den Vordergrund der Betrachtung. Weil dieses Ergebnis jeweils in Relation zu den sozialen Zielen des Individuums zu bewerten ist, weist diese Form der Operationalisierung einen starken Kontextbezug auf. Da Individuen oftmals mehrere – ggf. miteinander in Konflikt befindliche – Ziele gleichzeitig verfolgen und zudem die Ziele der Interaktionspartnerinnen und -partner eine Rolle spielen, sind der Grad der Zielerreichung und somit die Kompetenz häufig nicht eindeutig bestimmbar (Kanning, 2002; Rose-Krasnor, 1997). So kann das Erreichen eines kurzfristigen sozialen Ziels, beispielsweise die Durchsetzung einer Forderung gegenüber einer Freundin, der Verfolgung langfristiger sozialer Ziele, zum Beispiel die Wahrung einer guten Freundschaft, entgegenstehen.

Annahmen zur Kontextspezifität und Erlernbarkeit

Auch die Annahmen zur Situations- bzw. Kontextspezifität³ unterscheiden sich zwischen den Definitionen sozialer Kompetenz. Grundsätzlich ist das Ausmaß der Kontextspezifität sozial kompetenter Verhaltensweisen auf einem Kontinuum zwischen zwei Extrempunkten, Personalismus versus Situationismus (vgl. Fleeson, 2004; Kanning, 2002) einzuordnen: Der Personalismus stellt die Qualität der Verhaltensweisen in sozialen Interaktionen vollständig in Abhängigkeit zu den Merkmalen des Individuums und sieht diese folglich als kontextübergreifend an. Aus Perspektive des Situationismus hingegen steht das gezeigte Verhalten in direktem Zusammenhang mit den äußeren Umständen des jeweiligen Kontexts. Die interaktionistische Perspektive integriert beide Ansätze, sodass ein konkretes Verhalten durch sowohl die individuellen Eigenschaften eines Individuums als auch durch den Kontext bedingt wird (Arnold et al., 2012; Kanning, 2002). Exemplarisch sei hier auf die Konzeptualisierung von Kanning (2002)

³ Häufig werden die Begriffe *Situation* und *Kontext* in der Literatur synonym verwendet. Nimmt man jedoch an, dass verschiedene Situationen in bestimmten Kontexten (z. B. der berufliche Kontext einer Lehrkraft) mit ähnlichen Anforderungen an die Person einhergehen, erscheint eine Differenzierung der Begriffe als sinnvoll (Greif, 1994). Im Folgenden wird daher vorwiegend der Begriff Kontext verwendet.

hingewiesen, die explizit zwischen sozialer Kompetenz als situationsübergreifendem Personenmerkmal und sozial kompetentem Verhalten – das in Bezug zur konkreten Situation steht – trennt (vgl. Tabelle 1.1). In diesem Sinne stellt die soziale Kompetenz ein Potential dar, was im jeweiligen Anwendungsfall unterschiedlich stark ausgeschöpft wird. Das gezeigte Verhalten in einer spezifischen sozialen Interaktion wird somit nicht vollkommen durch die zugrundeliegende soziale Kompetenz bedingt, sondern ebenfalls durch Umstände der Situation und motivationale Merkmale der Person beeinflusst (Cavell, 1990; Kanning, 2002; Maag Merki, 2009; McFall, 1982; Rose-Krasnor, 1997).

Analog zur Diskussion um die Kontextspezifität der sozialen Kompetenz bestehen differenzielle Ansichten über ihre Erlern- und Veränderbarkeit. Während diese auf der einen Seite als individuelles Merkmal im Sinne einer zeitlich und situativ stabilen Personeneigenschaft betrachtet wird (z. B. Riemann, 1997), klassifizieren andere die soziale Kompetenz als Sammlung von erlernbaren Kompetenzen (z. B. Elias et al., 1997; Zins, Weissberg, Wang & Walberg, 2004). In diesem Zusammenhang beinhaltet der Kompetenzbegriff oftmals Aspekte des Wissens und des Könnens (Handlungskompetenz) sowie Überzeugungen und motivationale Faktoren (vgl. Weinert, 2001). Im Allgemeinen sollte jedoch nicht von einer Dichotomie zwischen Persönlichkeit und Kompetenz ausgegangen werden. Vielmehr sind die Grenzen zwischen diesen Perspektiven als fließend anzusehen, da einerseits Persönlichkeitsmerkmale das Erlernen und die Anwendung von Kompetenzen beeinflussen können und andererseits Kompetenzen dazu genutzt werden können, unabhängig von der individuellen Persönlichkeitsstruktur zu handeln (Spinath, 2012). Es ist daher anzunehmen, dass Persönlichkeitsmerkmale entweder vorauslaufende Bedingungen des Kompetenzerwerbs sind oder als Element von Kompetenzen gelten. Für diese Einschätzung spielt allerdings auch die Operationalisierung eine Rolle, da die Art der Erfassung bestimmt, inwieweit ein eher relativ stabiles Persönlichkeitsmerkmal gemessen wird (z. B. Selbstberichtsfragebogen zum typischen Verhalten in sozialen Kontexten) oder die in konkreten Handlungen angewandte Kompetenz (z. B. Verhaltensbeobachtung) (Spinath, 2012). In Bezug auf konkrete Handlungen stellt van der Zee (2003) den Unterschied zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und Kompetenz dahingehend heraus, dass Persönlichkeitsmerkmale eher die typischen Verhaltenstendenzen eines Individuums abbilden, während Kompetenzen dessen theoretisch maximale Leistungsfähigkeit, d. h. bestmögliches Verhalten, beschreiben. Somit lässt sich auch für die soziale Kompetenz zusammenfassen, dass diese weder als relativ stabiles

Persönlichkeitsmerkmal noch als erlernbare Kompetenz betrachtet werden sollte, sondern eine Integration beider Perspektiven darstellt (Arnold et al., 2012). Der Schwerpunkt dieser Integration hängt dabei unter anderem von der Erfassungsmethode ab.

Zuletzt muss darauf hingewiesen werden, dass sich die aufgezeigten Unterschiede zwischen den Konzeptualisierungen sozialer Kompetenz nicht unabhängig voneinander betrachten lassen. Die gegenseitigen Abhängigkeiten zeigen sich beispielsweise darin, dass die Wahl einer Konzeptualisierung sozialer Kompetenz zumeist aus dem jeweiligen Forschungsinteresse und der zugehörigen Fragestellung hervorgeht (vgl. Seeber & Wittmann, 2017, S. 1029). Die Operationalisierung ist wiederum abhängig von der Konzeptualisierung und schlägt sich in einer großen Bandbreite verwendeter Indikatoren nieder, die von eher globalen bis zu stark kontextspezifisch angelegten Maßen reicht. Diese Maße lassen letztlich unterschiedliche Schlussfolgerungen hinsichtlich der angenommenen Erlern- und Veränderbarkeit sozialer Kompetenz zu. Folglich ist es nicht möglich, den eingangs erwähnten größten Kritikpunkt am Konstrukt der sozialen Kompetenz – es gäbe keine einheitliche Definition (Arnold et al., 2012; Nangle et al., 2010) – allumfassend zu adressieren geschweige denn auszuräumen. Ein alternativer Zugang besteht jedoch darin, Gemeinsamkeiten in den Konzeptualisierungen der sozialen Kompetenz mittels übergeordneter Modelle abzubilden (Nangle et al., 2010), beispielsweise über Strukturmodelle sozialer Kompetenz (u. a. Cavell, 1990; DuBois & Felner, 2003; Felner, Lease & Philips, 1990; Kanning, 2002; Rose-Krasnor, 1997).

1.2.3 Strukturmodelle sozialer Kompetenz

Strukturmodelle sozialer Kompetenz wurden mit der Zielsetzung entwickelt, die vorhandenen konzeptuellen Vorschläge zu hinterfragen und zu integrieren (Nangle et al., 2010). Strukturmodelle trennen explizit zwischen Kompetenzen, d. h. den individuellen Voraussetzungen einer Person, und den Indikatoren sozial kompetenter Verhaltensweisen sowie deren Ergebnissen (siehe Abbildung 1.1).

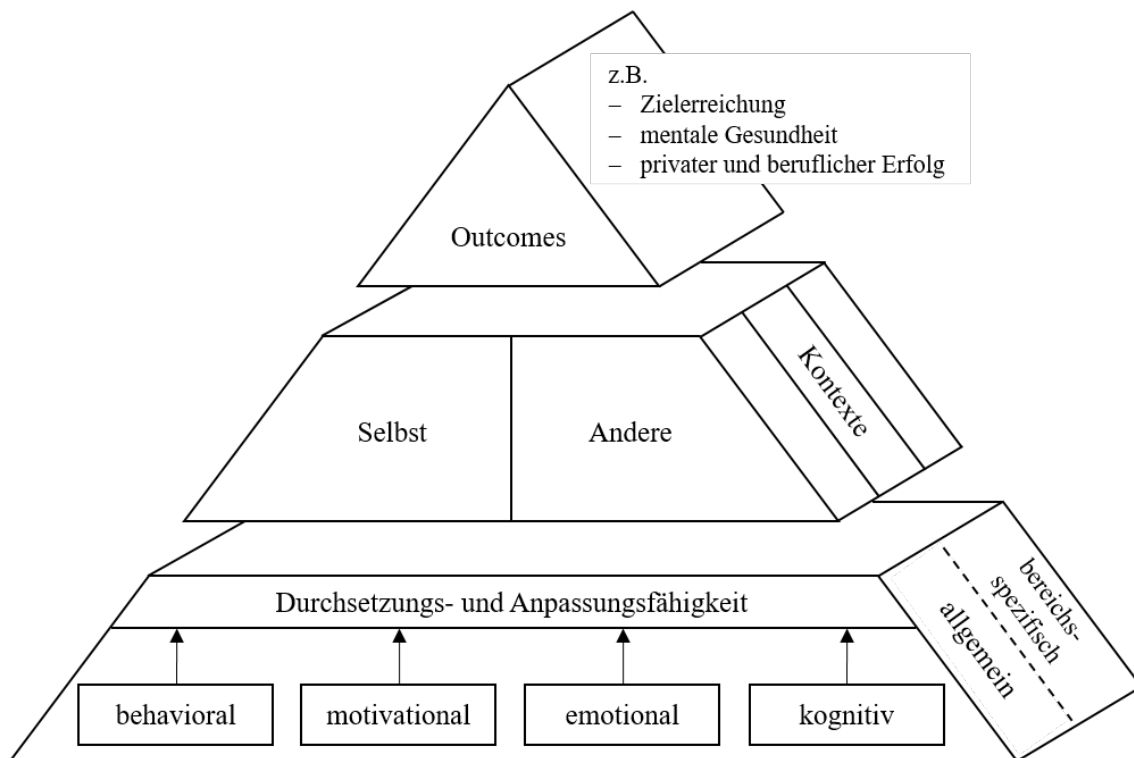


Abbildung 1.1 Strukturmodell sozialer Kompetenz (in Anlehnung an Rose-Krasnor (1997), Cavell (1990), Kanning (2002) sowie DuBois und Felner (2003)). Untere Ebene: allgemeine und bereichsspezifische Kompetenzen; mittlere Ebene: Verhaltensweisen in sozialen Kontexten; obere Ebene: Ergebnisse des Verhaltens.

In Abschnitt 1.2.2 wurde bereits exemplarisch dargestellt, dass die Teildisziplinen der Psychologie unterschiedliche Fragestellungen verfolgen, die sich in jeweiligen Schwerpunktsetzungen hinsichtlich der Konzeptualisierung sozialer Kompetenz niederschlagen. Entsprechend beinhalten auch die in den jeweiligen Teildisziplinen entwickelten Strukturmodelle Fokussierungen, wobei die angenommenen Strukturen miteinander vergleichbar sind. Das *soziale Kompetenzprisma* von Rose-Krasnor (1997) betrachtet vornehmlich die Entwicklung sozialer Kompetenz. Das *Drei-Komponenten Modell der sozialen Kompetenz* (Cavell, 1990) und das *Quadripartite-Modell* (DuBois & Felner, 2003; Felner et al., 1990) dienen als Heuristiken für die klinische Psychologie, die soziale Funktionalität von Kindern und Jugendlichen bzw. die mentale Gesundheit zu erklären, vorherzusagen oder zu fördern. Das Strukturmodell von Kanning (2002) verortet sich im Feld der Arbeits- und Organisationspsychologie und stellt den Kompromisscharakter sozialer Kompetenz in den Vordergrund, wobei sich die soziale Kompetenz daran bemisst, inwieweit die an der Interaktion beteiligten Personen ihre Ziele und Interessen in gleichem Maße verwirklichen können. Insgesamt liefert das Strukturmodell sozialer Kompetenz (siehe Abbildung 1.1) einen allgemeinen theoretischen Ansatzpunkt zur differenzierten Betrachtung individueller Merkmale und

ihren Beziehungen zum gezeigten Verhalten in sozialen Situationen sowie dessen Resultaten.

Kompetenzen

Die Basis der betrachteten Modelle umfasst jeweils Kompetenzen, die als notwendige Voraussetzung für das erfolgreiche Handeln in der sozialen Situation angesehen werden können. Rose-Krasnor (1997) verortet auf dieser Ebene die behavioralen und motivationalen Voraussetzungen für sozial kompetentes Verhalten. Hinsichtlich der behavioralen Voraussetzungen werden zum Beispiel Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme, Empathie und Emotionsregulation genannt. Motivationale Aspekte betreffen die individuellen Werte und Ziele, die das gezeigte Sozialverhalten beeinflussen. Insgesamt umfasst diese Ebene des Modells sowohl Fähigkeiten, die unabhängig vom sozialen Kontext relevant für die soziale Interaktion sind als auch solche, die für die Bewältigung von spezifischen sozialen Kontexten benötigt werden, zum Beispiel im Beruf (Rose-Krasnor, 1997; vgl. auch Kanning, 2002).

Auch im Drei-Komponenten-Modell von Cavell (1990) wird die Kompetenzebene durch Fähigkeiten repräsentiert, die zur Bewältigung sozialer Situationen notwendig sind. Zu nennen sind hierunter zum Beispiel sozial-kognitive Fähigkeiten sowie solche zur Emotionsregulation. Die Bewältigung einer sozialen Situation setzt dabei voraus, dass soziale Stimuli wahrgenommen werden, das Individuum sich für eine Verhaltensweise entscheidet und diese dann auch ausführen kann (vgl. Crick & Dodge, 1994; Hirsch & Pflingsten, 2002).

Das Quadripartite-Modell (DuBois & Felner, 2003; Felner et al., 1990) beschreibt Indikatoren sozialer Kompetenz, die vier Kategorien von Fähigkeiten zuzuordnen sind: kognitiv, behavioral, emotional und motivational. Zur kognitiven Kategorie zählen u. a. das Wissen über den jeweiligen sozialen Kontext oder die sachgerechte Entscheidungsfindung. In der Kategorie behavioraler Fähigkeiten verorten sich beispielsweise die individuellen Voraussetzungen für eine gute Gesprächsführung, zur Unterstützung der Interaktionspartner sowie das Durchsetzungs- und Verhandlungsgeschick. Die emotionale Kategorie wird durch Fähigkeiten zur Regulation affektiver Zustände und die Fähigkeit zur Bildung positiver Beziehungen repräsentiert. Die motivationale Kategorie lässt sich u. a. durch den moralischen Entwicklungsstand und Selbstwirksamkeits- bzw. Kontrollerwartungen abbilden.

Kanning (2002) verwendet eine sehr ähnliche Kategorisierung der Kompetenzen, indem er perzeptiv-kognitive, behaviorale und motivational-emotionale Kompetenzen unterscheidet. Diese Kompetenzbereiche werden in unterschiedlichen Phasen der Genese sozial kompetenten Verhaltens relevant, wobei Kanning (2002) analog zu Cavell (1990) die Situationsanalyse als ersten Schritt betrachtet, welche perzeptiv-kognitive Fähigkeiten voraussetzt (z. B. Wissen, Selbstaufmerksamkeit, Perspektivenübernahme). Es folgt eine Analyse der Verhaltensoptionen und die Entscheidung für ein Verhalten. An dieser Stelle des Prozesses werden über die perzeptiv-kognitiven Fähigkeiten hinaus die emotional-motivationalen Fähigkeiten relevant (z. B. emotionale Stabilität, Prosozialität). Die Umsetzung des Verhaltens erfordert schließlich behaviorale Fähigkeiten wie zum Beispiel Handlungsflexibilität, Kommunikationsfertigkeiten oder Durchsetzungsfähigkeit.

Indikatoren zur Beurteilung sozial kompetenter Verhaltensweisen

Die mittlere Ebene der Modelle umfasst Kriterien zur Einschätzung der Güte sozialer Verhaltensweisen und bildet damit den vermittelnden Prozess zwischen den vorliegenden Kompetenzen und der Effektivität des Sozialverhaltens ab. Das soziale Kompetenzprisma (Rose-Krasnor, 1997) formuliert auf dieser Ebene Kriterien, die sowohl das Erreichen eigener Ziele und Bedürfnisse als auch die der Ziele und Bedürfnisse von Interaktionspartnerinnen und -partnern betreffen. Sie bildet somit den Kompromisscharakter sozial kompetenter Verhaltensweisen ab, der auch Bestandteil des Strukturmodells von Kanning (2002) ist. Grundlegende Annahme ist, dass beide Dimensionen grundsätzlich gleichermaßen zur Effektivität in der sozialen Interaktion beitragen. Das Ausmaß der Vereinbarkeit von eigenen und fremden Zielen ist dabei jedoch vom jeweiligen Kontext abhängig.

Auch das Quadripartite-Modell verortet auf der Prozessebene zwei Dimensionen. Eine Dimension spiegelt wider, inwieweit Personen ihre individuellen Ziele im Kontext ihrer Umwelt erreichen. Die andere Dimension stellt das Ausmaß dar, in dem Personen ihre individuellen Fähigkeiten in sozial akzeptierte Verhaltensweisen übersetzen (vgl. DuBois & Felner, 2003).

Das Drei-Komponenten-Modell stellt die sozialen Verhaltensweisen in Bezug zu spezifischen sozialen Aufgabenstellungen (z. B. Eintritt in einen neuen sozialen Kontext), wobei die Güte individueller Verhaltensweisen in sozialen Situationen durch die Übereinstimmung mit gültigen sozialen Normen bestimmt werden kann (Cavell, 1990).

Somit wird auch hier der jeweilige Kontext zur Einschätzung der sozialen Kompetenz berücksichtigt, was im Kontrast zu kontextunabhängigen Operationalisierungen steht (z. B. Auszählungen der absoluten Rate an sozialen Interaktionen, Checklisten für gezeigte Verhaltensweisen).

Outcomes

Auf der obersten Ebene der betrachteten Strukturmodelle werden Outcomes sozialer Kompetenz verortet, die die Effektivität in der sozialen Interaktion abbilden sollen. Wie zu Beginn des Abschnitts bereits thematisiert, stellt das Kriterium der Effektivität auch hinsichtlich einzelner Konzeptualisierungen sozialer Kompetenz u. a. aufgrund des hohen Abstraktionsgrades den kleinsten gemeinsamen Nenner für Gemeinsamkeiten dar, wird jedoch wegen dessen Zirkularität kritisiert (Nangle et al., 2010). Dieser Zirkularität wird in den Strukturmodellen entgegengewirkt, indem diese das Kriterium der Effektivität näher spezifizieren. Das soziale Kompetenzprisma von Rose-Krasnor (1997) stellt auf der Outcome-Ebene einige Charakteristika des Effektivitätskriteriums heraus. Erstens zeigt sich die Effektivität in der Erreichung kurz- und langfristiger Entwicklungsziele und steht folglich immer in Relation zur jeweiligen Zielsetzung. Zweitens wird die soziale Kompetenz als transaktional charakterisiert, da die Effektivität nicht wie bei anderen Kompetenzen lediglich auf die Einzelperson zurückzuführen ist, sondern in Abhängigkeit zum Urteil der Interaktionspartnerinnen und -partner sowie zum jeweiligen Kontext steht. Schließlich wird angenommen, dass das Kriterium der Effektivität am typischen Verhalten einer Person in sozialen Situationen zu beurteilen ist und nicht an ihrer maximalen Leistungsfähigkeit (Rose-Krasnor, 1997).

Im Gegensatz zum sozialen Kompetenzprisma formulieren die weiteren Strukturmodelle nicht nur allgemeine Charakteristika bzw. Bedingungsfaktoren der Effektivität, sondern stellen konkrete Kriterien heraus, die den jeweiligen Forschungsschwerpunkten entsprechen. Das Drei-Komponenten-Modell der sozialen Kompetenz (Cavell, 1990) beschreibt die Effektivität durch das Erreichen altersgemäßer Errungenschaften (z. B. akademischer, beruflicher oder sozioökonomischer Status) und durch psychosoziale Indikatoren wie beispielsweise Peerakzeptanz oder Qualität der sozialen Beziehungen. Cavell (1990) stellt hierbei explizit heraus, dass diese Outcomes nicht nur das Ergebnis sozialer Verhaltensweisen sind, sondern auch von Faktoren wie beispielsweise Geschlecht, Erscheinungsbild und akademischen Fähigkeiten beeinflusst werden. Das Quadripartite-Modell (DuBois & Felner, 2003) ordnet die mentale

Gesundheit des Individuums auf der Outcome-Ebene ein. Der Gesundheitsbegriff wird in diesem Zusammenhang analog zur Definition der Weltgesundheitsorganisation (WHO, 1948) verwendet und beschreibt einen Zustand des vollständigen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlbefindens, der über die bloße Abwesenheit von Krankheit hinausgeht. Im Strukturmodell von Kanning (2002) werden der private und berufliche Erfolg sowie das Wohlbefinden als Outcomes sozialer Kompetenz und sozial kompetenter Verhaltensweisen formuliert.

Es lässt sich festhalten, dass das Strukturmodell sozialer Kompetenz (siehe Abbildung 1.1) mit seinen drei Ebenen einen allgemeinen theoretischen Ansatzpunkt zur differenzierten Betrachtung individueller Merkmale (Kompetenzen), ihren Beziehungen zum gezeigten Verhalten in sozialen Situationen (Prozesse) und dessen Resultaten (Outcomes) liefert. Die Überschneidungen der beschriebenen Modelle sozialer Kompetenz weisen darauf hin, dass sich hinter den zahlreichen Annäherungen an das Konstrukt eine gemeinsame latente Struktur verbirgt. Diese Struktur ermöglicht die gezielte Auswahl von Betrachtungsweisen sozialer Kompetenz, die zum Kontext der jeweiligen Fragestellung passen: Rose-Krasnor (1997) fasst zusammen, dass Maßnahmen zur Förderung sozialer Kompetenz auf der Kompetenzebene ansetzen sollten, um konkrete Fähigkeiten adressieren zu können. Die Prozessebene hingegen eignet sich zur Erfassung der Performanz in der sozialen Situation. Entsprechend sollten Fragestellungen, die die Evaluation von Fördermaßnahmen betreffen, auf sowohl Kompetenz- als auch Prozessebene der Modelle ansetzen. Die Outcome-Ebene eignet sich schließlich zur Abbildung der Resultate, die sich aus den Kompetenzen und der Performanz in sozialen Situationen ergeben, beispielsweise die mentale Gesundheit (vgl. DuBois & Felner, 2003).

1.2.4 Anwendung des Strukturmodells auf den beruflichen Kontext von Lehrkräften

Der berufliche Alltag von Lehrkräften ist genuin sozialer Natur und beinhaltet die ständige Interaktion mit jungen Menschen (Lortie, 1975). In diesem Kontext ist die Unterrichtssituation hervorzuheben, deren Komplexität beispielsweise von Doyle (1986) beschrieben wurde. Demnach erfordert erfolgreiches pädagogisches Handeln im Unterricht die permanente Berücksichtigung der unterschiedlichen Interessen und Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern sowohl auf Individual- als auch auf Gruppenebene (*Multidimensionalität* und *Simultanität*). Hinzu kommt, dass die Ereignisse im Unterricht – insbesondere das Verhalten der Lernenden – trotz sorgfältiger

Planung im Vorfeld nicht genau vorhergesagt werden können (*Unvorhersehbarkeit der Ereignisse*) und neben der hohen Interaktionsdichte im Unterricht direkte Handlungen von der Lehrkraft erfordert (*Unmittelbarkeit der Ereignisse*). Dabei ist ihr Verhalten jederzeit von der gesamten Klasse beobachtbar, sodass jegliche Interaktionen zwischen der Lehrkraft und den Schülerinnen und Schülern auch vom Rest der Klasse miterlebt werden (*Öffentlichkeit*). Schließlich beschreibt Doyle (1986), dass Schülerinnen und Schüler das bisherige Verhalten der Lehrkraft in ihre Entscheidungen einbeziehen (*gemeinsame Geschichte*).

Für die Beschreibung der Zusammenhänge, die in diesem besonderen sozialen Kontext zwischen den individuellen Merkmalen der Lehrkraft, dem gezeigten Verhalten in der Lehrer-Schüler-Interaktion und den Outcomes auf Seiten der Lehrkräfte und der Schülerinnen und Schüler auftreten, ist das allgemeine Strukturmodell unterspezifiziert. Eine Spezifizierung für den Kontext Schule nimmt das international etablierte Modell des prosozialen Klassenraumes (Jennings & Greenberg, 2009) vor und stellt die Konzeptualisierung der sozial-emotionalen Kompetenz als wichtiges Merkmal der Lehrkraft in den Vordergrund. Auch in der deutschsprachigen Bildungsforschung werden Merkmale der Lehrkraft genannt, die das Unterrichtsgeschehen und die Ergebnisse auf Seiten der Lehrkraft und der Schülerinnen und Schüler positiv beeinflussen. Die zugehörigen empirischen Arbeiten orientieren sich vorwiegend am prominenten COACTIV-Modell der professionellen Kompetenz (Baumert & Kunter, 2006, 2011), wobei der Fokus der Betrachtung eher auf jene Merkmale der Lehrkraft gelegt wird, die fachliche und fachdidaktische Qualitätsaspekte des Unterrichts und die akademische Entwicklung der Schülerinnen und Schüler determinieren (z. B. Fach- und fachdidaktisches Wissen; Baumert et al., 2010; Kunter et al., 2013; Roth et al., 2011); die Untersuchung von Merkmalen, die die Gestaltung der pädagogischen Beziehung beeinflussen (z. B. pädagogisch-psychologisches Wissen), spielt in diesen Arbeiten hingegen eine untergeordnete Rolle (Voss, Kunina-Habenicht, Hoehne & Kunter, 2015). Trotz der unterschiedlichen Schwerpunkte in der internationalen und deutschsprachigen Forschung weisen die Modellannahmen Parallelen auf, sodass sich die Berücksichtigung von Aspekten beider Modelle für die Anwendung des Strukturmodells sozialer Kompetenz auf den Schulkontext anbietet.

Kompetenzebene: Sozial-emotionale und professionelle Kompetenz

In Anlehnung an die Definition des internationalen Forschungsnetzwerks *CASEL* (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*) kann die sozial-emotionale Kompetenz durch folgende Teilbereiche beschrieben werden, die sich auch der Kompetenzebene des vorgestellten Strukturmodells zuordnen lassen (vgl. Abbildung 1.1): Wissen über Emotionen, Regulation von Emotionen und soziale Fähigkeiten zur Etablierung positiver Interaktionen und Beziehungen (CASEL, 2019; siehe auch Durlak, Domitrovich, Weissberg & Gullotta, 2015; Elias et al., 1997; Mayer, Roberts & Barsade, 2008; Zins, Bloodworth et al., 2004).

Das *Wissen über Emotionen* umfasst Fähigkeiten zur Wahrnehmung und dem Erkennen der eigenen Gedanken, und Gefühle sowie deren Einfluss auf das Verhalten. Darüber hinaus können Personen mit einem hohen Wissen über Emotionen ihre persönlichen Muster und Tendenzen in der Bewertung von Situationen und hinsichtlich ihres emotionalen Erlebens erkennen. Diese Fähigkeiten stellen ein Potential dar, angenehme Emotionen wie Freude gezielt hervorzurufen und dazu zu nutzen, funktional zu handeln, beispielsweise um sich selbst und andere Personen zu motivieren (Mayer, Salovey & Caruso, 2004). Für die soziale Interaktion mit Schülerinnen und Schülern eröffnet sich Lehrkräften mit einem hohen emotionalen Wissen die Möglichkeit für den bewussten Einsatz angenehmer Emotionen. Diese können zur positiven Ausgestaltung des Unterrichts, welcher das Interesse der Lernenden weckt und sie zur aktiven Mitarbeit motiviert, genutzt werden (Frenzel, Goetz, Lüdtke, Pekrun & Sutton, 2009; Keller, Goetz, Becker, Morger & Hensley, 2014; Sutton & Wheatley, 2003). Außerdem können Lehrkräfte mit hohem emotionalem Wissen darüber reflektieren, inwiefern die soziale Interaktion mit den Lernenden auf das eigene emotionale Erleben wirkt, und auf diesem Wege ggf. Ursachen für Probleme identifizieren (Chang, 2009; Hargreaves, 2000).

Die *Regulation von Emotionen* fußt auf dem Wissen über Emotionen (Mayer et al., 2004; Mayer et al., 2008) und bezieht sich vorwiegend auf die Kontrolle und die Veränderung von Gefühlen und Verhaltensweisen, um individuelle Ziele zu erreichen. Eine erfolgreiche Emotionsregulation zeichnet sich dabei durch ‚deep acting‘ aus, d. h. die Nutzung adaptiver Strategien (Hochschild, 1983). Zu diesen zählen nach Gross (1998, 2015) zum einen die Auswahl und Veränderung der emotionsauslösenden Situation und zum anderen die Veränderung der eigenen Kognitionen, die sich mittels Verschiebung des Aufmerksamkeitsfokus und der kognitiven Neubewertung realisieren lässt

(Kumschick, Piwovar & Thiel, 2017; Sutton, 2004; Sutton et al., 2009). Das sogenannte ‚surface acting‘ kontrastiert diese Strategien, indem lediglich die emotionale Reaktion (z. B. der Gesichtsausdruck) verändert bzw. unterdrückt wird (Hochschild, 1983). Folglich werden die auslösenden Bedingungen und der affektive Kern der Emotion beim Einsatz dieser Strategie nicht verändert. Die Anwendung adaptiver Strategien zur Emotionsregulation reduziert das Erleben unangenehmer Emotionen und kann somit langfristig negativen Folgen für das eigene Wohlbefinden und die Interaktions- und Beziehungsgestaltung vorbeugen (Cameron & Overall, 2018; Gross & John, 2003). Für Lehrkräfte ist eine adaptive Emotionsregulation insbesondere relevant, denn das Erleben unangenehmer Emotionen schränkt die Handlungsflexibilität im Unterricht ein und kann maladaptive Verhaltensweisen in der Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern bedingen (Sutton & Wheatley, 2003). Ein verringertes Wohlbefinden trägt zudem dazu bei, dass der Lehrkraft die nötigen Ressourcen zur positiven Gestaltung des Unterrichts fehlen, beispielsweise im Sinne unterstützender Verhaltensweisen gegenüber den Lernenden oder der Etablierung einer gelingenden Klassenführung (Hoglund, Klinge & Hosan, 2015; Krause, Philipp, Bader & Schüpbach, 2008; Seiz, Voss & Kunter, 2015).

Die *sozialen Fähigkeiten* zur Etablierung positiver Interaktionen und Beziehungen beinhalten Aspekte der Fremdwahrnehmung, Beziehungsfähigkeiten und Problemlösekompetenzen (CASEL, 2019; Zins, Bloodworth et al., 2004). Als Pendant zur Wahrnehmung und dem Erkennen des eigenen emotionalen Erlebens zählen zur Fremdwahrnehmung die Übernahme der Perspektive von Interaktionspartnerinnen und -partnern sowie das empathische Einfühlen in die Belange anderer, wobei Personen mit einer hohen Fremdwahrnehmung die Bedürfnisse und Gefühle anderer Personen verstehen und nachvollziehen können. Darüber hinaus schließt die Fremdwahrnehmung das Wissen darüber ein, wie der eigene emotionale Ausdruck auf andere Personen wirken kann bzw. die Interaktion mit anderen Personen beeinflusst. Beziehungsfähigkeiten beinhalten sowohl allgemeine Verhandlungsfertigkeiten als auch spezifische Fertigkeiten zur konstruktiven Lösung interpersonaler Konflikte. Ferner beinhaltet dieser Teilbereich der sozial-emotionalen Kompetenz die individuellen Fertigkeiten zur klaren Ausgestaltung der Kommunikation, zum aktiven Zuhören und zur engagierten Zusammenarbeit mit anderen Personen(-gruppen). Letztlich unterstützen Problemlösekompetenzen die Auswahl von Verhaltensweisen, die ethischen und sozialen Normen entsprechen und zur konstruktiven Interaktion beitragen. Zu diesem Bereich der sozial-emotionalen Kompetenz zählen außerdem die realistische Beurteilung der

Konsequenzen eines Verhaltens und gleichzeitig die Übernahme der Verantwortung für die jeweils getroffene Entscheidung. Lehrkräfte können diese Fähigkeiten zur positiven Ausgestaltung der Interaktion mit ihren Schülerinnen und Schülern nutzen, indem sie mit ihnen kooperieren und ihre Perspektive in die eigenen Entscheidungen einbeziehen. Ferner stellen die sozialen Fähigkeiten der Lehrkraft Voraussetzungen für eine angemessene Führung der Klasse dar (Jennings & Greenberg, 2009).

Es lässt sich zusammenfassen, dass die sozial-emotionale Kompetenz eine wichtige Determinante für den bewussten und adaptiven Umgang mit dem emotionalen Erleben und für positive Verhaltensweisen in sozialen Situationen darstellt. Im Modell des prosozialen Klassenraumes liegt der Schwerpunkt dabei auf Aspekten der pädagogischen Beziehung zwischen der Lehrkraft und ihren Schülerinnen und Schülern. Obwohl die sozial-emotionale Kompetenz als Merkmal der Lehrkraft im COACTIV-Modell der professionellen Kompetenz von Lehrkräften nicht explizit berücksichtigt wird, ergeben sich implizite Überschneidungen mit den berufsspezifischen Kompetenzen – u. a. Professionswissen, motivationale Charakteristika und Selbstregulation (Baumert & Kunter, 2006, 2011).

Das Professionswissen lässt sich gemäß der Taxonomie nach Shulman (1986) in Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisch-psychologisches Wissen unterteilen (vgl. auch Bromme, 1992). Aspekte sozial-emotionaler Kompetenz werden im Modell professioneller Kompetenz implizit als „berufs- und situationsspezifische erlernbare Facetten“ (Baumert et al., 2011, S. 11) des Professionswissens berücksichtigt. Vor allem im pädagogisch-psychologischen Wissen, das weitestgehend fachunabhängige Bereiche wie Klassenführung, die Gestaltung des Lernprozesses, das Wissen über die Entwicklung und das Lernen von Schülerinnen und Schülern oder die Diagnostik und Leistungsbeurteilung abdeckt (Reynolds, Tannenbaum & Rosenfeld, 1992; Shulman, 1986, 1987; Voss et al., 2015), finden sich Aspekte sozial-emotionaler Kompetenz, die die Lehrkraft dazu befähigen, soziale Dynamiken zwischen den Schülerinnen und Schülern aufzudecken, eine soziale Ordnung im Unterricht zu etablieren und individuelle Probleme der Lernenden wahrzunehmen. In der deutschsprachigen Forschung wird das pädagogisch-psychologische Wissen oft auf das Wissen über Klassenführung reduziert, sodass Inhalte, die die emotionalen Aspekte der Beziehungsgestaltung zwischen Lehrkraft und Lernenden betreffen, weitestgehend ausgeblendet werden (Voss et al., 2015). Auch das konzeptuell breiter gefasste bildungswissenschaftliche Wissen deckt Aspekte der sozial-emotionalen Kompetenz ab, u. a. die Kenntnis von Techniken zum

Stressmanagement im Lehrerberuf und Entwicklungsprozessen hinsichtlich der Emotions- und Handlungsregulation (vgl. Kunina-Habenicht et al., 2012). Darüber hinaus spezifiziert das fachdidaktische Wissen der Lehrkraft – als Voraussetzung zur effektiven Vermittlung fachlicher Inhalte an Schülerinnen und Schüler (Shulman, 1986) – Aspekte der sozial-emotionalen Kompetenz, die den Umgang mit den Lernenden dahingehend unterstützen, Verständnisschwierigkeiten mittels konstruktiver Hilfestellungen zu begegnen. Schließlich finden sich berufsspezifische Facetten der sozial-emotionalen Kompetenz in Bereichen des Beratungs- und Organisationswissens (vgl. Baumert et al., 2011).

Abseits des professionellen Wissens machten Baumert et al. (2011) keine weiteren Annahmen zu Überschneidungen der sozial-emotionalen Kompetenz mit Aspekten professioneller Kompetenz. Nichtsdestotrotz lassen diese sich u. a. für den Bereich der motivationalen Orientierungen und die Selbstregulation identifizieren.

Motivationale Charakteristika der Lehrkraft werden zum einen durch Selbstwirksamkeitserwartungen und Kontrollüberzeugungen hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung repräsentiert, die einen Resilienzfaktor auf den langfristigen Umgang mit beruflichen Belastungen darstellen (Baumert & Kunter, 2011; Kunter et al., 2008). Auch in den Strukturmodellen sozialer Kompetenz werden diese Aspekte berücksichtigt. DuBois und Felner (2003) verorten sie ebenfalls im Bereich der motivationalen Fertigkeiten. Kanning (2002) hingegen ordnet die Kontrollüberzeugung in die perzeptiv-kognitive Dimension sozialer Kompetenz ein, was ebenfalls passend erscheint, da es sich um selbstbezogene Kognitionen der Lehrkraft handelt (vgl. Baumert & Kunter, 2011). Zum anderen ist der Enthusiasmus als Komponente der intrinsisch-motivationalen Orientierung der Lehrkraft ein wichtiger Teil professioneller Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2011; Brophy & Good, 1986). Enthusiasmus kann auf behavioraler Ebene betrachtet werden, d. h. als Verhalten, das zur Steigerung der Motivation auf Seiten der Lernenden anregt (vgl. Helmke, 2009). Darüber hinaus gilt Enthusiasmus als Personenmerkmal, das das Ausmaß des positiven emotionalen Erlebens beim beruflichen Handeln darstellt (Kunter et al., 2008). Der Bezug zur sozial-emotionalen Kompetenz ergibt sich u. a. daraus, dass Fähigkeiten zur Emotionsregulation von Lehrkräften dazu genutzt werden können, die Aufmerksamkeit auf die positiven Aspekte beruflichen Alltags zu fokussieren und auf diese Weise angenehme Emotionen zu generieren. Diese Emotionen, z. B. Freude, können wiederum die Gestaltung eines motivierenden Unterrichts unterstützen (Sutton & Wheatley, 2003).

Der balancierte Einsatz eigener Ressourcen bei gleichzeitiger Distanzierung zur beruflichen Tätigkeit repräsentiert den Bereich der Selbstregulation (Hobfoll, 2001; Klusmann, 2011; Schaarschmidt, Kieschke & Fischer, 1999). Eine adaptive Selbstregulation äußert sich in der Kombination aus beruflichem Engagement und hoher beruflicher Widerstandsfähigkeit (vgl. Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2008; Roloff Henoch, Klusmann, Lüdtke, & Trautwein, 2015). Überschneidungen zur sozial-emotionalen Kompetenz ergeben sich vor allem hinsichtlich der Widerstandsfähigkeit. Diese umfasst Facetten der Distanzierungsfähigkeit und geringen Resignationstendenz, d. h. Lehrkräfte mit hoher Widerstandsfähigkeit können berufliche Belange zum einen auf Sachebene betrachten und andererseits erfolgreich mit Misserfolgen umgehen (Klusmann, 2011). Wichtige Teilaspekte der beruflichen Selbstregulation sind folglich Fähigkeiten zum Wahrnehmen und Erkennen des eigenen emotionalen Erlebens sowie zur adaptiven Emotionsregulation (Krause et al., 2008).

Tabelle 1.2 gibt einen Überblick über Teilaspekte professionsspezifischer Kompetenzen, die für Lehrkräfte in Deutschland als relevant gelten und gleichzeitig Entsprechungen zur sozial-emotionalen Kompetenz aufweisen. Aufgeführt sind neben den bereits genannten Aspekten des COACTIV-Modells (Baumert & Kunter, 2006, 2011) die von der Kultusministerkonferenz formulierten Standards für die Lehrerbildung (KMK, 2014) und die Ergebnisse einer Delphi-Studie zu Bestandteilen bildungswissenschaftlichen Wissens (Kunina-Habenicht et al., 2012; vgl. *BilWiss-Projekt*, Terhart et al., 2012).

Tabelle 1.2 Entsprechungen zur sozial-emotionalen Kompetenz in den Kriterien der Kultusministerkonferenz, bildungswissenschaftlichen Wissens und professioneller Kompetenz.

KMK-Standards für die Lehrerbildung (KMK, 2014)	Delphi-Studie zum bildungswissenschaftlichen Wissen (Kunina-Habenicht et al., 2012)	COACTIV-Modell der professionellen Kompetenz (Baumert & Kunter, 2011)
<u>Kompetenzbereich:</u> <u>Erziehen</u>	<u>Unterricht</u>	<u>Professionswissen</u>
Lehrkräfte kennen pädagogische, soziologische und psychologische Theorien der Entwicklung und der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen	konstruktiver Umgang mit Fehlern Klassenführung Unterricht als soziale Situation Konflikte und Kooperation im Unterricht Modelle der Lehrer-Schüler- Interaktion	pädagogisch- psychologisch (fachdidaktisch) <u>Motivationale Orientierungen</u>
Lehrkräfte wissen, wie SuS im Umgang mit persönlichen Krisen- und Entscheidungs-situationen unterstützt werden	Positives Lernklima Gestaltung von Rückmeldungen an SuS	Selbstwirksamkeits- erwartungen und Kontrollüberzeugungen Enthusiasmus als Personenmerkmal
Lehrkräfte verfügen über Kenntnisse zu Kommunikation und Interaktion	Transparenz von Zielen und Anforderungen <u>Lehrerberuf allgemein</u>	<u>Selbstregulation</u> Widerstandsfähigkeit (geringe Resignations- tendenz und Distanzierungsfähigkeit bei Schwierigkeiten)
Lehrkräfte kennen Regeln der Gesprächsführung sowie Grundsätze des Umgangs miteinander, die in Unterricht, Schule und Elternarbeit bedeutsam sind	Techniken des Stressmanagements <u>Heterogenität & soziale Konflikte</u> Konfliktlösungsstrategien Konfliktarten und deren Bedingungen Kommunikationstheorien	
Lehrkräfte analysieren Konflikte und kennen Methoden der konstruktiven Konfliktbearbeitung	<u>Sozialisations- und Entwicklungsprozesse</u> Motivation, Emotion und Handlungsregulation Ursprünge abweichenden Verhaltens	

Anmerkungen. SuS = Schülerinnen und Schüler.

Prozess- und Outcome-Ebene: Annahmen zum Unterrichtshandeln und Outcomes

Sowohl das Modell des prosozialen Klassenraumes von Jennings & Greenberg (2009) als auch das COACTIV-Modell (Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter, 2011) spezifizieren Kriterien, an denen das Unterrichtsgeschehen und die Interaktion zwischen der Lehrkraft und den Lernenden beschrieben und bewertet werden können. Grundsätzlich haben sich für die Beschreibung von Unterricht drei Dimensionen als relevant herausgestellt und finden sich auch in den Annahmen der Modelle

wieder: kognitive Aktivierung (*instructional support*), Klassenführung (*classroom management*) sowie konstruktive Unterstützung (*emotional support*) (Hamre, Pianta, Mashburn & Downer, 2007; Klieme, Schümer & Knoll, 2001; Kunter et al., 2006; Kunter & Voss, 2011). Die Lehrer-Schüler-Interaktion kann alternativ auf Basis der *Interpersonal Theory* (vgl. Abschnitt 1.2.2) beschrieben werden. Eine spezifische Anwendung dieser Theorie wurde durch Wubbels, Créton, Levy und Hooymayers (1993) vorgenommen, wobei das Handeln der Lehrkraft im Zentrum der Betrachtung steht. Die Nähe-Dimension beschreibt hierbei Verhaltensweisen, die die individuellen Bedürfnisse und Ziele der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen, was sich beispielsweise in aktivem und interessiertem Zuhören, freundlichen und offenen Reaktionen auf die Schülerinnen und Schüler oder Aspekten der Binnendifferenzierung widerspiegelt (Wubbels et al., 1993). In Bezug zu den Dimensionen der Unterrichtsqualität lassen sich diese Verhaltensweisen der konstruktiven bzw. emotionalen Unterstützung zuordnen. Die Einfluss-Dimension beschreibt vorwiegend Verhaltensweisen, die sich der Unterrichtsdimension Klassenführung zuordnen lassen. Beispiele für Verhaltensweisen der Lehrkraft sind die Etablierung von Routinen oder die (gemeinsame) Ausarbeitung von Regeln. Darüber hinaus zählen konsequente und vor allem konsistente, d. h. für die Schülerinnen und Schüler nachvollziehbare Reaktionen, zur Einfluss-Dimension (Wubbels et al., 1993).

Das Modell des prosozialen Klassenraums legt den Schwerpunkt auf Aspekte der Klassenführung und die Etablierung einer positiven Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern, die gemeinsam ein positives Unterrichtsklima bedingen. Eine effektive Klassenführung zeichnet sich laut Modell dadurch aus, dass die Lehrkraft auf Basis ihrer sozial-emotionalen Kompetenz proaktiv in kritischen Unterrichtssituationen handeln kann, zum Beispiel über emotionale und verbale Ausdrucksformen zur Förderung der Freude am Lernen und zur Lenkung des Schülerverhaltens. Des Weiteren zählt der effektive Umgang mit Konflikten zur Klassenführung, welcher durch das Verständnis für die Dynamik von Konfliktsituationen zwischen den Schülerinnen und Schülern bedingt wird (Jennings & Greenberg, 2009). Zur Etablierung einer positiven Beziehung zu den Lernenden zählt insbesondere die Responsivität der Lehrkraft hinsichtlich der individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler und der Einbezug der Lernendenperspektive bei der Planung und Ausgestaltung von Unterrichtsinhalten (vgl. *emotional support*; Hamre et al., 2007).

Auch in der deutschsprachigen Unterrichtsforschung werden Aspekte der Klassenführung und der Unterstützung der Schülerinnen und Schüler als relevant erachtet. Laut Kunter und Voss (2011) bemisst sich ‚effektives professionelles Verhalten‘ (S. 59) am Handeln der Lehrkräfte im Unterricht und den Lernerfolgen der Schülerinnen und Schüler. Zur Sicherung des Lernerfolgs stehen hinsichtlich der Unterrichtsdimension Klassenführung das Monitoring der Schülerinnen und Schüler und die effektive Nutzung der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit im Vordergrund, beispielsweise durch die Prävention von Unterrichtsstörungen (Evertson & Weinstein, 2006; Kunter & Voss, 2011). Auch in Bezug auf die Unterstützung der Schülerinnen und Schüler liegt der Schwerpunkt mehr auf fachlichen Aspekten und wird beispielsweise durch die Hilfe bei Verständnisproblemen repräsentiert (vgl. konstruktive Unterstützung; Kunter & Voss, 2011). Darüber hinaus berücksichtigen Kunter und Voss (2011) das Potential des Unterrichts, die Schülerinnen und Schüler kognitiv zu aktivieren, d. h. das Ausmaß, in dem der Unterricht die Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand anregt. Diese wird von Seiten der Lehrkraft unter anderem durch das Stellen von Aufgaben mit einem angemessenen Herausforderungsniveau erreicht. Unter anderem kann die kognitive Aktivierung der Schülerinnen und Schüler durch eine gezielte Aktivierung ihres Vorwissens erreicht werden (vgl. Kunter & Voss, 2011).

Vermittelt über ein positives Unterrichtsklima werden im Modell des prosozialen Klassenraums die akademische sowie psychosoziale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler als Outcome der Interaktionsqualität formuliert. Als Outcomes formuliert das Entwicklungsmodell professioneller Kompetenz Kriterien des beruflichen Erfolges, die sich aus Lehrkraft- und Lernendenperspektive betrachten lassen. Analog zum Modell des prosozialen Klassenraumes wird auf Seiten der Schülerinnen und Schüler deren akademische und psychosoziale Entwicklung genannt. Auf Seiten der Lehrkraft wird unter anderem das berufliche Wohlbefinden als Indikator beruflichen Erfolges berücksichtigt. Im Modell des prosozialen Klassenraumes tritt das berufliche Wohlbefinden nicht als Outcome auf, allerdings wird berücksichtigt, dass Verbesserungen des Unterrichtsklimas die Freude der Lehrkraft am Unterrichten verstärken können sowie ihre Selbstwirksamkeitserwartungen und die Verbundenheit zum Lehrerberuf. Gemäß der *broaden-and-build* Theorie (Fredrickson & Joiner, 2002) wird demnach angenommen, dass diese Faktoren eine positive Feedbackschleife initiieren, welche das berufliche Wohlbefinden der Lehrkraft unterstützt und somit vor Überlastungssyndromen wie Burnout schützt.

Schließlich berücksichtigen beide Modelle Kontextfaktoren wie die Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen sowie die Schulleitung oder das allgemeine Schulklima. Auch der private Kontext sowie das Wohlbefinden der Lehrkraft werden als Einflussfaktoren auf ihr Handeln im Unterricht angenommen (Jennings & Greenberg, 2009; Kunter et al., 2011).

Integration der Perspektiven

Die dargestellten theoretischen Annahmen hinsichtlich der Struktur sozialer Kompetenz ermöglichen eine differenzierte Betrachtung der sozial-emotionalen Kompetenz, ihres Zusammenhangs mit der Gestaltung der Lehrer-Schüler-Interaktion sowie assoziierten Outcomes auf Seiten der Lehrkräfte und der Schülerinnen und Schüler. Eine Darstellung der verschiedenen Ebenen sowie eine Integration der Perspektiven internationaler und deutschsprachiger Bildungsforschung erfolgt in einem für den sozialen Kontext Schule spezifizierten Strukturmodell (siehe Abbildung 1.2).

Analog zum Ausgangsmodell (vgl. Abbildung 1.1) beschreibt das für den Schulkontext spezifizierte Modell auf der Fertigkeitenebene allgemeine Wissensaspekte, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die der sozial-emotionalen Kompetenz zuzuordnen sind. Zusätzlich enthält die Fertigkeitenebene dieses Modells professionsspezifische Aspekte der sozial-emotionalen Kompetenz, die implizit im COACTIV-Modell vertreten sind (z. B. Aspekte beruflicher Selbstregulation). Auf der Indexebene wird das Verhalten der Lehrkraft gemäß der Zweidimensionalität sozialer Interaktionen (vgl. Bakan, 1966; Kiesler, 1983; Leary, 1957) abgebildet, wobei dieses Modell den spezifischen Kontext der Lehrer-Schüler-Interaktion bzw. des Unterrichts berücksichtigt und sich der Beschreibung des Lehrkraftverhaltens durch Wubbels et al. (1993) bedient. Alternativ ließe sich diese Ebene durch Dimensionen des CLASS-Frameworks zur Beschreibung der Lehrer-Schüler-Interaktion (Hamre et al., 2007) abbilden, wobei unterstützende Verhaltensweisen (*emotional support*, *instructional support*) der Nähe-Dimension und die Organisation des Unterrichts (*classroom organization*) der Einfluss-Dimension zuzuordnen sind. Die theoretische Ebene nimmt eine ergebnisorientierte Perspektive ein und beschreibt Indikatoren effektiven Handelns für diesen spezifischen sozialen Kontext. Der Fokus liegt dabei auf dem beruflichen Wohlbefinden der Lehrkraft sowie der akademischen und psychosozialen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler (vgl. Jennings & Greenberg, 2009; Kunter et al., 2011).

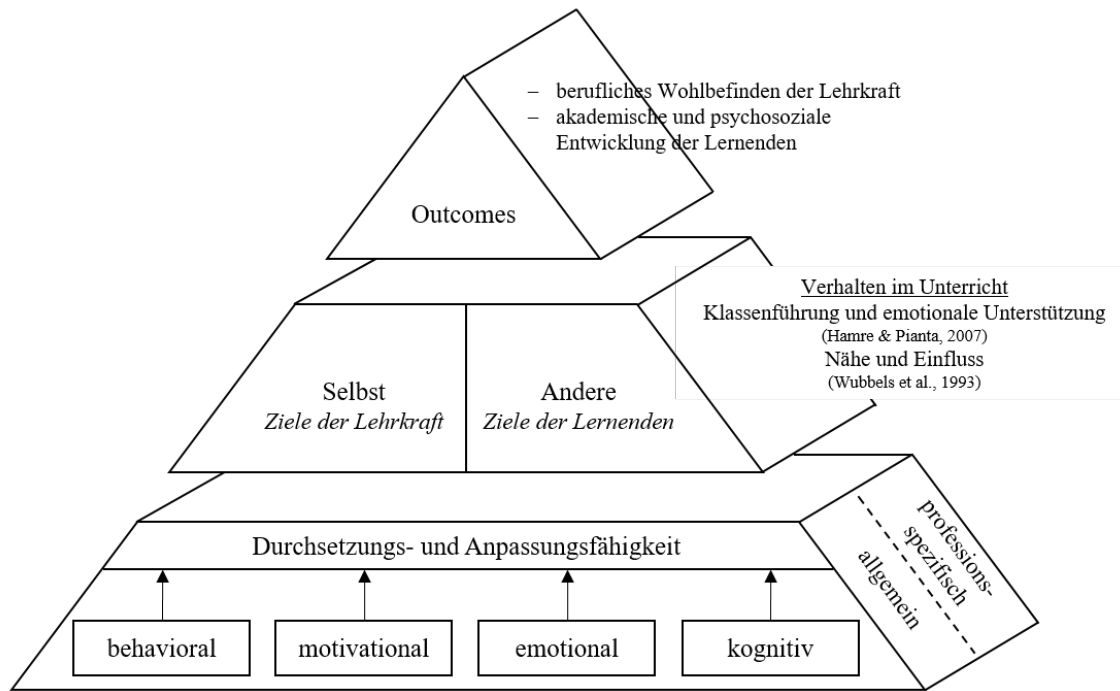


Abbildung 1.2 Spezifiziertes Strukturmodell zur Beschreibung der individuellen Merkmale von Lehrkräften hinsichtlich allgemeiner und professionsspezifischer Aspekte sozial-emotionaler Kompetenz, ihrem Verhalten im Unterrichtskontext sowie den Outcomes auf Seiten der Lehrkraft und der Lernenden.

1.3 Empirische Befundlage zu den Modellannahmen

Nach der allgemeinen Einführung in die Begrifflichkeiten und der theoretischen Einordnung sozial-emotionaler Kompetenz fasst dieser Abschnitt die Forschungsergebnisse zu den im Modell angenommenen Zusammenhängen zwischen den individuellen Merkmalen der Lehrkraft, ihrem Handeln im Unterricht sowie den Outcomes zusammen. Die Darstellung der empirischen Befundlage erfolgt anhand des in Abbildung 1.2 dargestellten Modells.

1.3.1 Individuelle Merkmale der Lehrkraft

Laut Modell determinieren die individuellen Merkmale der Lehrkraft ihr Unterrichtshandeln und die Ausgestaltung der Lehrer-Schüler-Interaktion, welche wiederum die Outcomes auf Seiten der Lehrkraft und der Schülerinnen und Schüler bedingen. Empirische Befunde bestätigen diese Annahmen sowohl in Bezug auf allgemeine Aspekte der sozial-emotionalen Kompetenz als auch für professionsspezifische Aspekte der sozial-emotionalen Kompetenz, die sich in Teilen des Modells professioneller Kompetenz (Baumert & Kunter, 2011) widerspiegeln.

Allgemeine Aspekte sozial-emotionaler Kompetenz

Die sozial-emotionale Kompetenz der Lehrkraft wird bisherigen empirischen Studien lediglich in Teilaspekten untersucht. Brackett, Palomera, Mojsa-Kaja, Reyes und Salovey (2010) konnten in einer Untersuchung von 123 Sekundarschullehrkräften einen querschnittlichen Zusammenhang zwischen Fähigkeiten adaptiver Emotionsregulation und der Berufszufriedenheit nachweisen. Dieser Zusammenhang wurde unter anderem über den positiven Affekt vermittelt, welcher das Handlungsspektrum erweitert und somit die Etablierung positiver Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern unterstützt (Brackett et al., 2010; Sutton & Wheatley, 2003). Eine adaptive Emotionsregulation setzt u. a. Fertigkeiten in Bezug auf achtsames Verhalten (engl. mindfulness) voraus (Roeser et al., 2012). Braun, Roeser, Mashburn und Skinner (2019) untersuchten in einer Studie mit 58 Lehrkräften, inwiefern ihre Achtsamkeit mit der Lehrer-Schüler-Interaktion und Aspekten des beruflichen Wohlbefindens assoziiert war. Die Ergebnisse zeigten, dass Lehrkräfte, die eine höhere Achtsamkeit im Selbstbericht angaben, weniger beruflichen Stress, geringere Burnoutsymptome sowie ein niedrigeres Level an depressiven und Angstsymptomen erlebten. Ferner verhielten diese Lehrkräfte sich in der Interaktion mit ihren Schülerinnen und Schülern häufiger emotional unterstützend (Braun et al., 2019). Kanning und Gärtner (2008) führten eine Befragung zur Schülerzufriedenheit an gymnasialen Oberstufen durch und untersuchten potentiell determinierende Faktoren, u. a. die soziale Kompetenz der Lehrkraft. Die durch Schülerinnen und Schüler eingeschätzte soziale Kompetenz der Lehrkraft konnte 42% der Varianz in der Schülerzufriedenheit aufklären, was ein Vielfaches der Varianzaufklärung weiterer Prädiktoren entsprach (u. a. Alter und Geschlecht: 14%; Rahmenbedingungen der Schule: 8%).

Interventionsstudien konnten ebenfalls Effekte von Aspekten der sozial-emotionalen Kompetenz auf das Unterrichtshandeln nachweisen. Klemola, Heikinaro-Johansson und O'Sullivan (2013) untersuchten im Rahmen einer qualitativ angelegten Studie mit angehenden Sportlehrkräften die Effekte eines Curriculums, welches den Studierenden Strategien zur Bewältigung der sozialen und emotionalen Anforderungen im Unterricht vermitteln sollte (u. a. Wahrnehmung und Ausdruck von Emotionen, Formulierung von Ich-Botschaften, aktives Zuhören). Im Rahmen von Interviews berichteten die angehenden Lehrkräfte positive Erfahrungen mit dem Ausdruck der eigenen Emotionen gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern. In Konfliktsituationen half der Ausdruck des

emotionalen Erlebens bei der Lösung des Konflikts, sodass der Fokus zügig wieder auf die Unterrichtsinhalte gelegt werden konnte. Darüber hinaus vereinfachte die bewusste Wahrnehmung und Berücksichtigung der Emotionen der Schülerinnen und Schüler zum einen die Kommunikation im Unterrichtsgeschehen, zum anderen half diese den Schülerinnen und Schülern, die an sie gestellten Aufgaben zu verrichten. Eine Interventionsstudie, die sowohl Fähigkeiten zur Regulation eigener Emotionen als auch eine achtsame Grundhaltung gegenüber den Lernenden vermittelte, konnte Verbesserungen hinsichtlich der emotionalen Unterstützung und Teilaspekten der Klassenführung aufzeigen (Jennings et al., 2017).

Bezogen auf die motivationalen Teilaspekte sozial-emotionaler Kompetenz (z. B. Kontrollüberzeugungen, Selbstwirksamkeitserwartungen) scheint neben den individuellen Kompetenzen zur adaptiven Regulation von Emotionen überdies relevant zu sein, wie die Lehrkräfte diese Fähigkeiten bei sich selbst beurteilen. So zogen Sutton et al. (2009) aus mehreren Interviewstudien die Schlussfolgerung, dass Lehrkräfte ihre unangenehmen Emotionen eher dann versuchen zu regulieren, wenn sie sich ihrer Fähigkeiten zur Emotionsregulation sicher sind.

Professionsspezifische Aspekte sozial-emotionaler Kompetenz

Professionsspezifische Aspekte sozial-emotionaler Kompetenz finden sich im Modell professioneller Kompetenz hinsichtlich des fachdidaktischen und pädagogisch-psychologischen Wissens, der Selbstwirksamkeitserwartungen und Kontrollüberzeugungen, dem Enthusiasmus sowie der Selbstregulation (vgl. Tabelle 1.2).

Bezogen auf das fachdidaktische Wissen stellten Depaepe, Verschaffel und Kelchtermans (2013) in einem Review dessen Assoziation zur Unterrichtsqualität heraus. Baumert et al. (2010) berichteten dasselbe Befundmuster für den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern der zehnten Klassenstufe im Fach Mathematik. Auch hier hatte das fachdidaktische Wissen der Lehrkraft einen substanziellen Effekt auf die akademische Entwicklung der Schülerinnen und Schüler, wobei der Effekt auf dieses Outcome über Unterrichtsprozesse der kognitiven Aktivierung sowie der konstruktiven Unterstützung der Lernenden vermittelt wurde. In einer umfassenden Längsschnittstudie mit über 9500 Schülerinnen und Schülern konnten Sadler, Sonnert, Coyle, Cook-Smith und Miller (2013) aufzeigen, dass das Wissen der Lehrkraft über die Ursachen falscher Antworten von Schülerinnen und Schülern – eine Facette des fachdidaktischen Wissens – deren akademischer Entwicklung zuträglich war.

Im Gegensatz zur umfangreichen Befundlage in Bezug auf das Fachwissen und fachdidaktische Wissen der Lehrkraft sind die empirischen Befunde zur Rolle des pädagogisch-psychologischen Wissens für die Unterrichtsqualität und Outcomes auf Seiten der Schülerinnen und Schüler und der Lehrkraft bisher deutlich spärlicher (Voss et al., 2015). In einer Längsschnittstudie von Voss, Kunter, Seiz, Hoehne und Baumert (2014) zeigte sich das pädagogisch-psychologische Wissen der Lehrkraft als Prädiktor effizienter Klassenführung und konstruktiver Unterstützung der Lernenden. Effekte des pädagogisch-psychologischen Wissens auf den Lernzuwachs und das Interesse der Schülerinnen und Schüler konnten, vermittelt über die Qualität der Klassenführung nachgewiesen werden (Lenske et al., 2016; Lenske, Wirth & Leutner, 2017). Weitere Studien fokussierten Zusammenhänge zu Aspekten des beruflichen Wohlbefindens der Lehrkraft, wobei Klusmann, Kunter, Voss und Baumert (2012) für die Teilkomponente Wissen über Klassenführung zeigen konnten, dass diese ein signifikanter Prädiktor für die emotionale Erschöpfung und die Arbeitszufriedenheit war. Dicke, Parker et al. (2015) fanden eine moderierende Wirkung des Diagnosewissens und des Wissens über das Lernen und die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler auf den Verlauf der emotionalen Erschöpfung von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst.

Die empirische Forschung zu den motivationalen Orientierungen von Lehrkräften bezieht sich sowohl auf die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrkraft als auch deren Enthusiasmus (vgl. Abschnitt 1.2.4). Holzberger, Philipp und Kunter (2013) untersuchten die reziproken Effekte zwischen der selbstberichteten Selbstwirksamkeit der Lehrkraft und der Unterrichtsqualität im Längsschnitt. Während die Ergebnisse einen kausalen Effekt von Selbstwirksamkeit auf die Unterrichtsqualität lediglich partiell unterstützten, konnte vorwiegend der umgekehrte Effekt identifiziert werden. Somit konnte durch die von Schülerinnen und Schülern eingeschätzte kognitive Aktivierung und die von Lehrkräften eingeschätzte Klassenführung die spätere Selbstwirksamkeit der Lehrkraft vorhersagen. Die Selbstwirksamkeit ist ebenfalls mit dem beruflichen Wohlbefinden der Lehrkraft assoziiert. In der längsschnittlich angelegten Studie von Zimmermann, Kaiser, Bernholt, Bauer und Rösler (2016) zeigten sich für Referendarinnen und Referendare konsistente Effekte der Selbstwirksamkeit auf alle Dimensionen des Burnoutsyndroms. Ferner konnten Dicke et al. (2014) zeigen, dass spezifische Selbstwirksamkeitserwartungen hinsichtlich der Klassenführung die emotionale Erschöpfung vorhersagten, wobei der Zusammenhang über die Störungen im Unterricht vermittelt wurde. Eine Studie von Kunter et al. (2008), die die motivationalen

Orientierungen der Lehrkraft über ihren Enthusiasmus operationalisierte, zeigte positive querschnittliche Zusammenhänge zwischen dem Enthusiasmus für das Unterrichten und allen Dimensionen der Unterrichtsqualität. In einer Längsschnittstudie wurde der Effekt des Enthusiasmus auf die Klassenführung und die konstruktive Unterstützung bestätigt (Kunter et al., 2013). In Bezug auf die Selbstregulation konnte die längsschnittlich angelegte Studie von Kunter et al. (2013) einen positiven Zusammenhang zur konstruktiven Unterstützung von Schülerinnen und Schülern nachweisen. Auch Klusmann et al. (2008) konnten die Beziehung zwischen Selbstregulation und Unterrichtsqualität nachweisen. Des Weiteren fanden sie Effekte der Selbstregulation auf die Motivation der Lernenden, aber nicht auf deren akademische Leistung.

1.3.2 Lehrer-Schüler-Interaktion und Outcomes

Das integrierte Strukturmodell trifft die Annahme, dass Outcomes auf Seiten der Schülerinnen und Schüler und der Lehrkraft von der Qualität des Unterrichts bzw. der sozialen Interaktion und Beziehungsgestaltung im Unterricht abhängen. Auch empirisch wird diese Annahme gestützt.

Schülerinnen und Schüler

Die wegweisende Studie von Hattie (2009), eine Synthese aus über 800 Meta-Analysen, konnte zeigen, dass die Lehrer-Schüler-Beziehung einen bedeutsamen Zusammenhang zum Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler aufweist (*Cohen's d* = 0.72; Rang elf von 138 untersuchten Einflussfaktoren). Die Ergebnisse einzelner, auf bestimmte Aspekte der Lehrer-Schüler-Beziehung fokussierende Meta-Analysen bestätigen dieses allgemeine Bild. Cornelius-White (2007) konnte Zusammenhänge zwischen lernendenzentrierten Ansätzen in der Lehre und Outcomes hinsichtlich kognitiver (z. B. Leistungstests, Noten), affektiver (z. B. allgemeine Zufriedenheit, mentale Gesundheit) und behavioraler Aspekte (z. B. Störverhalten) auf Seite der Schülerinnen und Schüler nachweisen. Dabei beinhaltet der lernendenzentrierte Ansatz Verhaltensweisen der Lehrkraft, die von Empathie, Verständnis für die Schülerinnen und Schüler und Wärme geprägt sind (Cornelius-White, 2007), und können somit vorwiegend den Unterrichtsqualitätsdimensionen der konstruktiven bzw. emotionalen Unterstützung (Hamre et al., 2007) sowie der Nähe-Dimension des Lehrkraftverhaltens (Wubbels et al., 1993) zugeordnet werden. Roorda, Koomen, Spilt und Oort (2011) legten den Schwerpunkt in ihrer meta-analytischen Untersuchung auf die affektive Dimension von Lehrer-Schüler-Beziehungen (Kontinuum von Nähe zu Konflikt; vgl. Pianta, 2001) und

konnten Zusammenhänge zum schulischen Engagement und der Leistung von Schülerinnen und Schülern vorhersagen, wobei die Zusammenhänge zum Engagement in Relation zur Leistung deutlicher ausfielen.

Auch hinsichtlich der Kombination einflussnehmender und kooperierender Verhaltensweisen der Lehrkraft (Wubbels et al., 1993), d. h. Indikatoren einer guten Unterrichtsqualität und Determinanten einer positiven Lehrer-Schüler-Beziehung, zeigten sich über Studien hinweg positive Assoziationen zur akademischen Leistung der Schülerinnen und Schüler, ihrem Selbstkonzept und ihrem Engagement (Aldrup, Klusmann, Lüdtke, Göllner & Trautwein, 2018a; den Brok, Brekelmans & Wubbels, 2004; Kunter et al., 2013; Wubbels & Brekelmans, 2005). In Bezug auf fachunspezifische Outcomes konnten Zusammenhänge von unterstützenden Verhaltensweisen der Lehrkraft zum Selbstwert und zur Schulzufriedenheit der Schülerinnen und Schüler nachgewiesen werden. Eine effektive Klassenführung durch die Lehrkraft zeigte sich mit geringerem Absentismus der Schülerinnen und Schüler assoziiert (Aldrup et al., 2018a).

Lehrkräfte

Die empirische Befundlage zeigt, dass die Lehrer-Schüler-Interaktion ein wichtiger Einflussfaktor auf das Wohlbefinden der Lehrkraft ist. Einen Nachweis für die große subjektive Bedeutsamkeit der Interaktion mit Schülerinnen und Schülern lieferte eine 14-tägige Tagebuchstudie zu den täglichen Ereignissen von Lehrkräften (Schmidt et al., 2017). Im Rahmen dieser Studie mit 141 Lehrkräften konnte gezeigt werden, dass positive und negative Aspekte der Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern im Rahmen des Unterrichts den größten Teil unter allen Angaben der Lehrkräfte ausmachten und mit der täglich angegebenen emotionalen Erschöpfung assoziiert waren. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen beispielhaft, dass positive Interaktionen mit Schülerinnen und Schülern als Ressource für das Wohlbefinden von Lehrkräften betrachtet werden können, wohingegen Schwierigkeiten in der Gestaltung der Lehrer-Schüler-Interaktion einen Stressor darstellen.

In der Stress- und Belastungsforschung wurden bisher vorwiegend die negativen Aspekte der Lehrer-Schüler-Interaktion untersucht (z. B. Veenman, 1984). In Bezug auf die Zweidimensionalität der sozialen Interaktion (Einfluss und Nähe; vgl. Wubbels et al., 1993) erleben Lehrkräfte Schwierigkeiten auf beiden Dimensionen, wobei allerdings die Themen im Fokus stehen, die sich der Einfluss-Dimension zuordnen lassen. Kyriacou (2001) stellte auf Basis der Angaben von Lehrkräften heraus, dass das Unterrichten von

Schülerinnen und Schülern mit mangelnder Motivation sowie die Aufrechterhaltung von Disziplin im Unterricht die hauptsächlichen Quellen beruflichen Stresserlebens waren. Eine Meta-Analyse konnte Beziehungen zwischen Fehlverhalten der Schülerinnen und Schüler im Unterricht und dem Burnout von Lehrkräften nachweisen, wobei der Effekt auf die emotionale Erschöpfung am deutlichsten ausfiel (Aloe, Shisler, Norris, Nickerson & Rinker, 2014). Dieser Zusammenhang lässt sich unter anderem dadurch erklären, dass die Begegnung mit Fehlverhalten der Schülerinnen und Schüler unangenehme Emotionen wie Ärger, Frustration oder Angst hervorrufen kann, deren langfristiges Erleben zu emotionaler Erschöpfung führt (Chang, 2013). Hagenauer, Hascher und Volet (2015) untersuchten das emotionale Erleben von 132 Lehrkräften in Abhängigkeit zum Verhalten der Schülerinnen und Schüler im Unterricht. Die Ergebnisse zeigten, dass fehlendes Engagement und disziplinloses Verhalten insbesondere mit dem Ärger der Lehrkräfte in Beziehung standen. Ein langfristiges Erleben dieser Emotion kann zur Depersonalisierung der Lehrkraft führen (Hagenauer et al., 2015). Als Folgewirkungen der Depersonalisierung, die sich in mangelnder Motivation der Lehrkraft zur Übernahme der Perspektive der Schülerinnen und Schüler äußern kann, sind Verschlechterungen in der Interaktionsqualität des Unterrichts anzunehmen (Chang & Davis, 2009). Auch hinsichtlich der Nähe-Dimension treten Probleme bei Lehrkräften auf. Beispielsweise führten Fantilli und McDougall (2009) eine Interviewstudie mit Berufseinsteigerinnen und -einstiegern durch und konnten die Anpassung des Unterrichtsverhaltens an die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler als große wahrgenommene Herausforderung identifizieren, die oft mit Stress und Gefühlen des Scheiterns assoziiert war.

Ein deutlich kleinerer Anteil empirischer Forschungsvorhaben thematisiert die Rolle der Lehrer-Schüler-Interaktion bzw. der aus diesen Interaktionen resultierenden Lehrer-Schüler-Beziehung als Ressource (Spilt et al., 2011). In der bereits genannten Studie von Hagenauer et al. (2015) war die Nähe zwischen den Lehrkräften und ihren Schülerinnen und Schülern prädiktiv für das Erleben von Freude auf Seiten der Lehrkraft. Ferner berichteten Lehrkräfte, die sich ihren Schülerinnen und Schülern verbunden fühlten, ein geringeres Erleben von Ärger und Angst. Chaplain (2008) konnte zeigen, dass die Aufrechterhaltung einer engen Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern zu den geringfügigsten Stressoren von unerfahrenen Lehrkräften zählte. Insgesamt deutet die empirische Befundlage darauf hin, dass eine positive Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden mit positiven Outcomes einhergeht. Zusammenhänge zeigten sich in bisherigen Studien u. a. mit dem emotionalen Erleben und Engagement (Aldrup,

Klusmann & Lüdtke, 2017; Klassen et al., 2012), dem Enthusiasmus (Aldrup, Klusmann, Lüdtke, Göllner & Trautwein, 2018b; Le Cornu, 2013) und der Berufszufriedenheit (Veldman, van Tartwijk, Brekelmans & Wubbels, 2013).

1.3.3 Kritische Würdigung der empirischen Befundlage

Obwohl das Modell des prosozialen Klassenraumes (Jennings & Greenberg, 2009) bereits seit gut zehn Jahren als Basis für empirische Zugänge dient, ist die Befundlage zur generischen sozial-emotionalen Kompetenz der Lehrkraft und ihrer Beziehung zu Unterrichtsprozessen und Outcomes noch ausbaufähig, da Studien jeweils lediglich Teilaspekte beleuchtet haben (z. B. Emotionsregulation, Brackett et al., 2010; Achtsamkeit; Braun et al., 2019). Zudem zeigt die Darstellung der empirischen Befundlage auf, dass professionsspezifische Kompetenzen der Lehrkraft im Vergleich zu allgemeinen Aspekten der sozial-emotionalen Kompetenz deutlich intensiver hinsichtlich ihrer Effekte auf das Unterrichtshandeln und Outcomes für Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte untersucht wurden. Betrachtet man die sozial-emotionale Kompetenz wie im herausgearbeiteten Modell als Zusammenspiel generischer und professionsspezifischer Kompetenzen (vgl. Abbildung 1.2), ergeben sich durch die empirischen Befunde zum fachdidaktischen und pädagogisch-psychologischen Wissen, den motivationalen Orientierungen und der beruflichen Selbstregulation dennoch bereits Nachweise für die Relevanz sozial-emotionaler Kompetenz. Unter der Annahme, dass die generische sozial-emotionale Kompetenz eine Basis für die Entwicklung professionsspezifischer Kompetenzen darstellt (vgl. Palomera et al., 2008), schließt sich die Frage an, inwieweit sich die sozial-emotionale Kompetenz angehender Lehrkräfte fördern lässt.

1.4 Erlern- und Förderbarkeit der sozial-emotionalen Kompetenz

Im Folgenden Abschnitt werden Aspekte der Erlern- und Förderbarkeit sozial-emotionaler Kompetenz thematisiert. Erstens erfolgt eine allgemeine Darstellung von Interventionsansätzen und ihrer Wirksamkeit. Daran anschließend werden Interventionen beschrieben, die sich spezifisch der Zielgruppe von (angehenden) Lehrkräften widmen.

1.4.1 Annahmen zur Förderbarkeit sozial-emotionaler Kompetenz und Interventionsansätze

Die Verwendung des Kompetenzbegriffs impliziert eine grundsätzliche Erlern- und Förderbarkeit der assoziierten Wissens- und Fähigkeitsbereiche sowie konkreter

Fertigkeiten (Weinert, 2001). Auch für die sozial-emotionale Kompetenz bzw. verwandte Konzeptualisierungen, die sich unter dem Oberbegriff der sozialen Kompetenz subsumieren lassen, gilt diese Annahme. Motiviert durch das große Interesse an der sozialen Kompetenz als Schlüsselqualifikation für Privat- und Berufsleben (z. B. Graf, 2002; Maag Merki, 2009) wurden viele Bemühungen unternommen, Trainingsprogramme zu ihrer Förderung zu entwickeln, wobei auch hier Schwerpunktsetzungen hinsichtlich der Trainingsinhalte und -ziele je nach Fachbereich herauszustellen sind.

Für (sub-)klinische Zielgruppen stehen Selbstsicherheits- bzw. Selbstbehauptungstrainings zur Verfügung, die gezielt die Durchsetzungsfähigkeit der Teilnehmenden trainieren (z. B. *Assertiveness-Trainings-Programm*; Ullrich de Muynck & Ullrich, 1976). Auch das *Training emotionaler Kompetenzen* (Berking, 2015) wird vorwiegend in klinischen Settings durchgeführt und arbeitet an Defiziten im Umgang mit dem emotionalen Erleben. Das *Gruppentraining sozialer Kompetenzen* (Hinsch & Pfingsten, 2015, 6. Auflage; 1. Auflage erschien 1983) hat die Zielsetzung, soziale Fertigkeiten zu vermitteln und damit Defizite in der sozialen Interaktion abzubauen. Das Training wurde im Laufe der letzten 30 Jahre an unterschiedliche Zielgruppen und Kontexte adaptiert (z. B. Strafvollzug, Lehrkräfte) und mehrfach mit positiven Effekten evaluiert (Hinsch & Pfingsten, 2002; Pfingsten, 1987). Für den Bereich der Arbeits- und Organisationspsychologie ist beispielhaft das Training *EmoTrain* (Geßler, Köppe, Fehn & Schütz, 2019) zu nennen, das sich der Förderung emotionaler Kompetenzen und empathischen Handelns bei Personen zuwendet, die in Dienstleistungs- und Interaktionsberufen tätig sind oder Führungspositionen innehaben. Bisherige Evaluationsstudien zeigten bei Studierenden der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften Effekte des Trainings bezogen auf deren Emotionswahrnehmung und -regulation, die mittels objektiver Tests zu zwei Messzeitpunkten gemessen wurden. Ferner zeigte sich eine moderierende Wirkung der Persönlichkeitsdimensionen Gewissenhaftigkeit und Verträglichkeit auf die Effekte des Trainings, d. h. gewissenhaftere und verträglichere Teilnehmerinnen und Teilnehmer profitierten mehr von dem Training (Herpertz & Schütz, 2016).

Abseits der beispielhaft angeführten Interventionen konnte eine meta-analytische Untersuchung Hinweise für die Wirksamkeit von Trainings zur Förderung emotionaler Intelligenz liefern (Hodzic, Scharfen, Ripoll, Holling & Zenasni, 2018). Die Analyse umfasste 24 Evaluationsstudien und es wurde festgestellt, dass vor allem das deklarative

und prozedurale Wissen über Emotionen bei den Teilnehmenden gefördert werden konnte. Die Länge der Intervention stellte einen relevanten Moderator der Wirksamkeit dar (Hodzic et al., 2018).

1.4.2 Trainingsprogramme für (angehende) Lehrkräfte

Die Entwicklung und Anwendung von Trainingsprogrammen in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften haben im deutschen Sprachraum eine lange Tradition (für eine ausführliche Darstellung s. Havers & Toepell, 2002). Ein zentrales Ziel des Einsatzes von Trainingsprogrammen in der Lehrerbildung ist der Transfer pädagogischer Inhalte – wie sie in Vorlesungen und Seminaren der universitären Lehrerbildung üblicherweise vermittelt werden – auf die Praxis (Havers & Toepell, 2002).

In der deutschen Lehrerbildung werden in Trainingsprogrammen vorwiegend Kompetenzen adressiert, die sich positiv auf die Klassenführung der Lehrkraft auswirken sollen (z. B. Dicke, Elling, Schmeck & Leutner, 2015; Piwowar, Thiel & Ophardt, 2013; Steins, Haep & Wittrock, 2015). Diese Trainings unterscheiden sich unter anderem darin, ob und in welcher Weise auch Aspekte der sozial-emotionalen Kompetenz adressiert werden. Beispielsweise werden im Training *Kompetenzen des Klassenmanagements (KODEK; Piwowar et al., 2013)* ausschließlich Klassenführungsstrategien vermittelt und von den Teilnehmenden eingeübt, wohingegen das Klassenführungstraining von Dicke, Elling et al. (2015) nicht nur Aspekte der Ordnung und Disziplin im Unterricht, sondern auch die Beziehungsqualität und Relevanz positiver Interaktionen thematisiert. Auch das Klassenführungstraining von Steins et al. (2015) bezieht Aspekte der sozial-emotionalen Kompetenz ein, indem Techniken zur Selbstreflexion und Selbstregulation vermittelt werden. Neben Trainingsprogrammen zur Förderung von Klassenführungs Kompetenzen gibt es Interventionen, die sich auf die Bewältigung von Stress konzentrieren. Für die Zielgruppe von bereits berufstätigen Lehrkräften stellt das *AGIL-Training (Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf; Hillert et al., 2016)* einen prominenten Ansatz zur Verbesserung des Stressmanagements. Adaptives Stressmanagement kann hierbei vorwiegend auf die emotionale Facette sozial-emotionaler Kompetenz bezogen werden. Das Training zielt darauf ab, die teilnehmenden Lehrkräfte über Ursachen des Stresserlebens aufzuklären, eigene Reaktionsmuster auf Stressoren zu identifizieren, zwischen akutem und chronischem Stress zu unterscheiden und Wege zur Entlastung herauszuarbeiten (z. B. Achtsamkeit, Erholung). Inzwischen liegt auch eine Adaptation des AGIL-Trainings vor, – *Gelassen im Referendariat (Gesundheitstraining.Online,*

2019) – die sich an die Zielgruppe von Referendarinnen und Referendaren richtet und als Online-Training mit einjähriger Laufzeit angeboten wird.

Während Aspekte der sozial-emotionalen Kompetenz in deutschen Trainingsprogrammen zumeist als Ergänzung in das jeweilige Trainingskonzept einbezogen werden, ist deren Förderung in vielen internationalen Trainingsprogrammen das primäre Ziel. *Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE*; Jennings et al., 2017) ist beispielsweise ein Trainingsprogramm für Lehrkräfte im Beruf, dessen Ziel die Unterstützung des beruflichen Wohlbefindens und die Verbesserung der Interaktion im Unterricht ist. Das Programm baut auf einer Mischung aus direkter Vermittlung von Inhalten, erfahrungsbasierten Lernprozessen sowie interaktiven Teilen auf. Es umfasst insgesamt 30 Stunden Präsenzzeit, die über einen Zeitraum von ca. vier Monaten auf fünf Sitzungen aufgeteilt sind. In diesem Rahmen werden den Teilnehmenden emotionale Fertigkeiten vermittelt (z. B. Strategien zur Emotionsregulation). Ferner werden achtsame und stressreduzierende Verhaltensweisen eingeübt; in Bezug auf die soziale Interaktion im Unterricht werden Übungen durchgeführt, die die Perspektivenübernahme und Empathie gegenüber den Schülerinnen und Schülern fördern sollen. Jennings et al. (2017) zeigten in einer zugehörigen Evaluationsstudie, dass die Teilnahme an CARE mit Verbesserungen in der Unterrichtsqualität (emotionale Unterstützung), einer Verringerung von Stresssymptomen sowie einem als geringer wahrgenommenen Zeitdruck bei den Lehrkräften assoziiert war. Weitere Trainingsprogramme mit dem Fokus auf die Förderung von Aspekten der Achtsamkeit bei Lehrkräften zeigten ebenfalls positive Evaluationsergebnisse. Roeser et al. (2013) evaluierten ein Achtsamkeitstraining für Lehrkräfte in einem experimentellen Setting und konnten Effekte des Trainings nachweisen. Lehrkräfte, die am Training teilgenommen hatten, wiesen im Gegensatz zur Wartekontrollgruppe eine höhere Kapazität des Arbeitsgedächtnisses auf sowie ein niedrigeres Stresslevel und weniger Anzeichen für Burnout. Crain, Schonert-Reichl und Roeser (2017) konnten positive Effekte eines Achtsamkeitstrainings mit Schwerpunkt auf die Stimmung und Zufriedenheit (sowohl berufsbezogen als auch privat) der teilnehmenden Lehrkräfte nachweisen. Lehrkräfte in der Treatmentbedingung berichteten nach der Teilnahme eine bessere Stimmung und waren zufriedener als jene in der Kontrollbedingung. Zudem bewirkte die Teilnahme am Trainingsprogramm eine Verbesserung der Schlafqualität und -quantität und verringerte die Schläfrigkeit am Tag. Ergebnisse einer Übersichtsarbeit bestätigen dieses Bild, wobei insgesamt herauszustellen ist, dass Achtsamkeitstrainings für Lehrkräfte ein wirksames Mittel zur

Förderung ihres beruflichen Wohlbefindens und ihrer Leistungsfähigkeit sind (Hwang, Bartlett, Greben & Hand, 2017).

Auch für angehende Lehrkräfte wurden auf internationaler Ebene Interventionen zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenz entwickelt. Vesely, Saklofske und Nordstokke (2014) führten ein fünfwöchiges Programm zur Förderung der emotionalen Intelligenz bei angehenden Lehrkräften durch. Entsprechend wurden Inhalte zur Wahrnehmung und Identifizierung von Emotionen, ihrer Nutzung für die Bewältigung von Aufgaben sowie ihrer Regulation behandelt. Für eine globale Erfassung der emotionalen Intelligenz im Selbstbericht konnte im Rahmen der Evaluation ein positiver Effekt des Trainings gezeigt werden. Für weitere Outcomes (u. a. Selbstwirksamkeitserwartungen) hingegen zeigten sich lediglich Tendenzen der Verbesserung bei den Teilnehmenden.

Hinsichtlich der Vermittlung sozialer und emotionaler Strategien zur Förderung verständnisvoller Interaktionen mit Schülerinnen und Schülern evaluierten Klemola et al. (2013) ein Curriculum, das sich in der universitären Ausbildung von Sportlehrkräften verortet und drei Module beinhaltet, die über die gesamte Spanne der universitären Ausbildung durchgeführt werden. Das erste Modul (erstes Studienjahr) dient zur Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten für sowie einer positiven Einstellung gegenüber der sozialen Interaktion mit Schülerinnen und Schülern, Kolleginnen und Kollegen sowie den Eltern. Das zweite Modul (zweites Studienjahr) fokussiert auf die Reflexion der gelernten Strategien und ihrer Anwendung. Das dritte Modul (viertes oder fünftes Studienjahr) umfasst die Wiederholung des Gelernten und hat die Zielsetzung ein vertieftes Verständnis bei den Teilnehmenden zu erreichen, sodass diese die erworbenen Strategien (z. B. Wahrnehmung und Ausdruck von Emotionen, Formulierung von Ich-Botschaften, aktives Zuhören) in ihre professionelle Tätigkeit integrieren. Die Evaluation umfasste die qualitative Auswertung von 17 angehenden Sportlehrkräften, die das Programm bereits durchlaufen hatten. Ihre Angaben spiegeln eine positive Bewertung des Programms wider. Es wurde von den Studierenden zwar betont, dass der Erwerb der sozialen und emotionalen Strategien eine Herausforderung darstellte, aber gleichzeitig mit vielen positiven Erfahrungen einherging, die sich unter anderem auf die Ausgestaltung der sozialen Interaktion mit Schülerinnen und Schülern sowie die Unterrichtsqualität bezogen.

1.4.3 Kritische Würdigung der Maßnahmen zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenz bei (angehenden) Lehrkräften

Die Darstellung der verfügbaren Trainingsprogramme für (angehende) Lehrkräfte, welche zumindest teilweise die Förderung der sozial-emotionalen Kompetenz intendieren, spiegelt die unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen der internationalen und deutschsprachigen Herangehensweisen wider. Im internationalen Raum werden Trainings explizit mit der Zielsetzung entwickelt, Aspekte sozial-emotionaler Kompetenz zu fördern, wohingegen in der deutschen Lehrerbildung oft Aspekte der professionellen Kompetenz adressiert werden. Aktuell entwickelte Trainings (z. B. Dicke, Elling et al., 2015; Steins et al., 2015) weisen bereits etwas deutlicher auf die Überschneidungen der Konstrukte hin, indem die Förderung professionsspezifischer Kompetenzen (z. B. Klassenführung) durch eine gleichzeitige Förderung von generischen Aspekten sozial-emotionaler Kompetenz (z. B. Fähigkeiten zur Ausgestaltung positiver Interaktionen, Strategien zum Erkennen von Bewertungsmustern) ergänzt wird.

Es liegen Trainingsprogramme sowohl für Lehrkräfte im Beruf als auch für angehende Lehrkräfte vor, wobei sich die Fülle des Angebots für diese Gruppen unterscheidet. Während das Angebot für die erstgenannte Gruppe sehr umfassend ausfällt (vgl. Hwang et al., 2017), werden im Rahmen der Ausbildung angehender Lehrkräfte deutlich weniger systematische Bemühungen unternommen, Aspekte der sozial-emotionalen Kompetenz zu fördern (Schonert-Reichl et al., 2015). In Bezug auf die deutsche Lehramtsausbildung lässt sich diese Gegebenheit dadurch erklären, dass der Fokus des Lehramtsstudiums an den meisten universitären Standorten vorwiegend auf der Professionalisierung hinsichtlich fachlicher und fachdidaktischer Inhalte liegt (Hohenstein et al., 2014). Darüber hinaus muss angemerkt werden, dass die bisher ausgearbeiteten Trainingskonzeptionen den Schwerpunkt jeweils nur auf Teilaspekte der sozial-emotionalen Kompetenz legten anstatt einer umfänglichen Förderung, d. h. es liegt bisher kein Training vor, dass sowohl die Förderung emotionaler Fähigkeiten als auch der sozialen Fähigkeiten intendiert. Vor dem Hintergrund der hohen Anforderungen des beruflichen Alltags von Lehrkräften an ihre sozialen und emotionalen Fähigkeiten (Tynjälä & Heikkinen, 2011) und die oft berichteten Probleme in der sozialen Interaktion mit Schülerinnen und Schülern (u. a. Veenman, 1984, Chaplain, 2008) besteht hier folglich noch Handlungsbedarf.

1.5 Konzeption einer Intervention zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenz

Ein zentraler Teil dieser Arbeit bestand in der Konzeption einer Intervention zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenz während der universitären Phase der Lehrerbildung. Motiviert wurde dieses Anliegen durch die Zielstellung, Lehramtsstudierende bereits im Vorfeld ihrer beruflichen Tätigkeit auf die sozialen und emotionalen Anforderungen ihres zukünftigen Berufslebens vorzubereiten. Da die sozial-emotionale Kompetenz ein Zusammenspiel aus Aspekten deklarativen Wissens und Handlungskompetenzen darstellt (vgl. Abschnitt 1.2.3), erfordert ihre adäquate Förderung eine Intervention, die beide Bereiche wirksam adressieren kann. Hierfür erschien ein Trainingsprogramm als geeignet, da dieses Lehrformat in der Regel auf die Vermittlung theoretischer Grundlagen (deklaratives Wissen) in Kombination mit der Durchführung praktischer Übungen (Handlungswissen, Anwendungsfähigkeiten) abzielt. Im Folgenden wird auf die Rahmenbedingungen des Trainingsprogramms eingegangen. Ferner werden dessen inhaltliche Themenbereiche detailliert beschrieben.

1.5.1 Rahmenbedingungen des Trainings

Die Entwicklung und Ausgestaltung des Trainingsprogramms geschah unter Berücksichtigung mehrerer im Vorfeld formulierter Anforderungen, die sich aus Kirkpatrick's (1979) vielzitiertem Rahmenmodell zur Evaluation von Trainingsprogrammen ergeben. Einerseits sollte die Durchführbarkeit des Trainings als Teil der regulären universitären Ausbildung von Lehrkräften gewährleistet werden (*feasibility*). Zum anderen wurde eine hohe Akzeptanz des Trainings bei den Studierenden (*reaction*) angestrebt, die als eine wichtige Voraussetzung für Interesse und Motivation sowie den Lernerfolg gilt (Lipowsky, 2010) und somit die Wirksamkeit des Trainings (*learning, behaviour*) beeinflusst. Die Wirksamkeit eines Trainings lässt sich im Allgemeinen über Aspekte des Lernerfolgs sowie die erzielten Verhaltensänderungen bei den Teilnehmenden abbilden (vgl. Rose-Krasnor, 1997).

Durchführbarkeit

Der Einsatz des Trainingsprogramms in der universitären Ausbildung von Lehramtsstudierenden konnte durch eine möglichst starke Orientierung an den regulären Abläufen einer Hochschule realisiert werden. Das Training ist daher auf die Durchführung im Rahmen eines Hochschulseminars im Umfang von zwei Semesterwochenstunden angelegt, d. h. es finden während der Vorlesungszeit eines

Semesters einmal pro Woche Sitzungen für jeweils 90 Minuten statt. In der Regel beläuft sich der zeitliche Umfang des Trainings somit auf 13 Sitzungen und entspricht somit knapp 20 Stunden Präsenzzeit der Studierenden. Zu dieser Präsenzzeit addieren sich Zeiten für die Vor- und Nachbereitung der Trainingsinhalte sowie die Bearbeitung von Aufgaben, die zwischen den Sitzungen anfallen. Die Trainingsleitung wird durch eine Dozentin bzw. einen Dozenten übernommen, wobei die Zahl der Teilnehmenden maximal 20 Studierende umfassen sollte. Diese Teilnehmergrenze gilt insbesondere der Sicherung des Trainingscharakters, da die jeweilige Trainingsleitung die praktischen Übungen der Studierenden in vielen Fällen begleitet. Eine adäquate Begleitung kann dabei nur in zahlenmäßig überschaubaren Lerngruppen gewährleistet werden.

Akzeptanz und Wirksamkeit

Zur Sicherstellung der Akzeptanz und Wirksamkeit des Trainingsprogramms wurde auf einen Einsatz von Maßnahmen zurückgegriffen, die in der Hochschulbildung nachweislich motivations- und leistungsfördernd wirken (vgl. Schneider & Preckel, 2017). Erstens wird gegenüber den Studierenden eine möglichst hohe Transparenz hinsichtlich der Inhalte und der Durchführung des Trainings sowie der Relevanz sozial-emotionaler Kompetenz für Lehrkräfte angestrebt. In diesem Zuge werden die Teilnehmenden zu Beginn des Trainings ausführlich über das Themengebiet der sozial-emotionalen Kompetenz informiert, welches in Beziehung zu den Inhalten, dem weiteren Verlauf und den Methoden des Trainings gesetzt wird. Die Relevanz sozial-emotionaler Kompetenz wird über die ausführliche Darstellung empirischer Befunde hinsichtlich der assoziierten positiven Outcomes für Lehrkräfte, den Unterricht sowie die Schülerinnen und Schüler herausgestellt (vgl. Abschnitt 1.3). Überdies gewährleistet die Formulierung von expliziten Verhaltensregeln, die sowohl für die Trainingsleitung als auch die Teilnehmenden gelten, dass alle Beteiligten das Training als angenehme Lerngelegenheit in einem geschützten Rahmen wahrnehmen. Hierzu gehört unter anderem die Aufklärung über konstruktiv gestaltete Rückmeldungen. Ferner gilt für alle Beteiligten eine Verschwiegenheitspflicht hinsichtlich persönlicher Äußerungen, um einen möglichst offenen Austausch in den Trainingssitzungen zu fördern.

Die wirksame Kompetenzvermittlung sollte durch methodische Zugänge gewährleistet werden, die sich drei Kategorien zuordnen lassen und sich am Rahmenmodell zur Evaluation von Trainingsprogrammen orientieren (vgl. Kirkpatrick, 1979; siehe Abbildung 1.3).

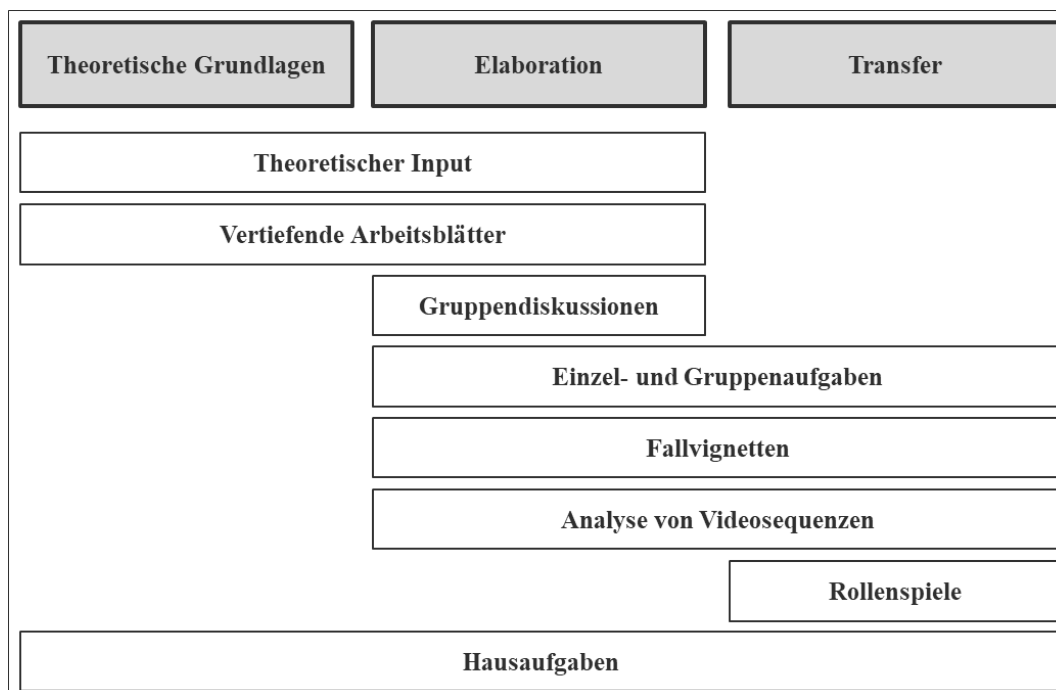


Abbildung 1.3 Im Training eingesetzte Lernmethoden zur Erreichung der angestrebten Lernziele bezogen auf die Vermittlung von Wissen und Handlungskompetenzen.

In die erste Kategorie fallen Methoden zur Vermittlung der theoretischen Grundlagen, beispielsweise ein durch die Trainingsleitung gehaltener Vortrag. Zweitens wird die Elaboration der vermittelten Grundlagen angestrebt. In diese Kategorie fallen Aktivitäten zur Auseinandersetzung mit den dargebotenen Inhalten, u. a. vertiefende Aufgaben, Gruppendiskussionen oder die Analyse von Fallvignetten und Videosequenzen. Schließlich wird der Verhaltenstransfer durch Aktivitäten unterstützt, die den Studierenden Reaktionen in Echtzeit abverlangen, beispielsweise Rollenspiele. Hausaufgaben sollten die Auseinandersetzung der Teilnehmenden mit den Inhalten des Trainings auch außerhalb der Präsenzzeiten fördern, wobei diese sich je nach Aufgabenstellung in jede der drei Kategorien methodischer Zugänge einordnen lassen.

1.5.2 Das Trainingsprogramm im Überblick

Die Inhalte des vorliegenden Trainingsprogramms basieren vorwiegend auf der Konzeptualisierung sozial-emotionaler Kompetenz und werden drei Themenbereichen zugeordnet, die im Training aufeinander aufbauend vermittelt werden: *Wissen über Emotionen, Regulation von Emotionen* und *Soziale Fähigkeiten* (siehe Abbildung 1.3). Eine tabellarische Übersicht zu den Inhalten und Zielen der einzelnen Sitzungen des Trainings findet sich in Kapitel 3 der vorliegenden Arbeit (s. Tabelle 3.1, S. 143).

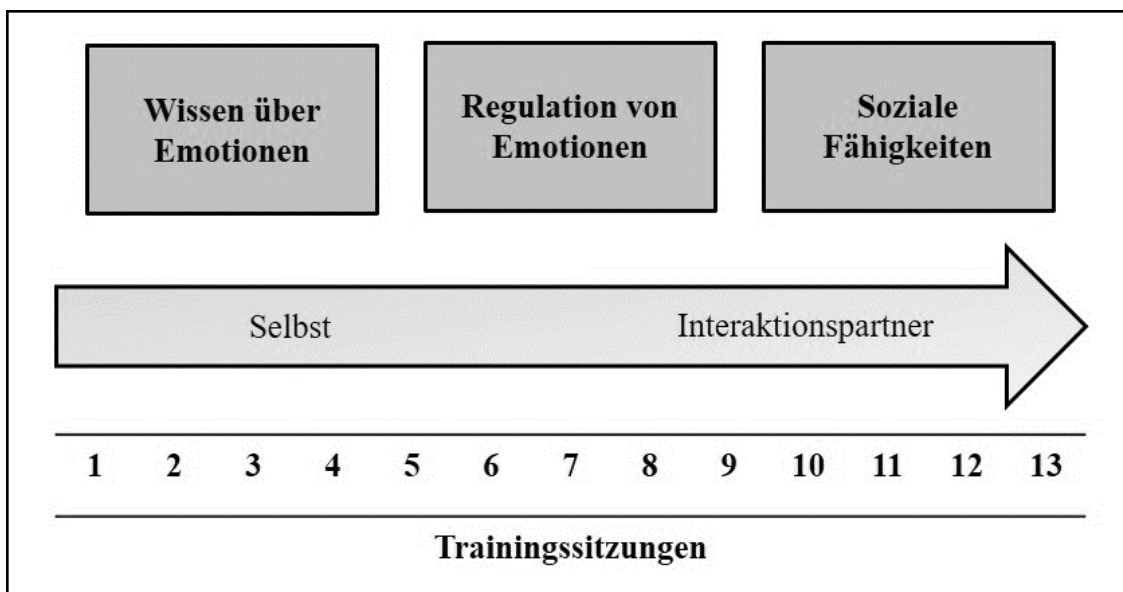


Abbildung 1.4 Themenbereiche des Trainingsprogramms.

In der ersten Hälfte des Trainings liegt der Schwerpunkt der Inhalte somit bei der eigenen Person, dem eigenen emotionalen Erleben und dem Umgang mit selbigem. Die zweite Hälfte thematisiert hingegen vorwiegend Aspekte der sozialen Interaktion mit Schülerinnen und Schülern und beleuchtet diese aus mehreren Perspektiven.

Die Einführungssitzung

Inhaltlich dient die erste Sitzung der Einführung in das Themengebiet. Gemäß der Definition sozial-emotionaler Kompetenz (Elias et al., 1997; Zins, Bloodworth et al., 2004) werden ihre Bestandteile vorgestellt und in Beziehung zum Rahmenmodell des Trainings gesetzt. Des Weiteren wird den Studierenden die Bedeutung der sozial-emotionalen Kompetenz für das erfolgreiche Arbeiten im Lehrerberuf aufgezeigt. Zu diesem Zweck wird die aktuelle empirische Befundlage aus mehreren Perspektiven vorgestellt. Aus Sicht der Stress- und Belastungsforschung wird der Fokus auf das berufliche Wohlbefinden der Lehrkraft gesetzt (z. B. Chang, 2009). Forschungsbefunde aus der Unterrichtsforschung zeigen hingegen die Relevanz der sozial-emotionalen Kompetenz für die positive Gestaltung der Lehrer-Schüler-Interaktion und gelingenden Unterrichts auf (z. B. Braun et al., 2019; Chang, 2009; Jennings et al., 2017). Integriert werden die einzelnen Forschungsstränge über das Modell des prosozialen Klassenraums von Jennings und Greenberg (2009), welches Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Variablen berücksichtigt (vgl. Abschnitt 1.2.4).

Der Themenbereich Wissen über Emotionen

Der Themenbereich *Wissen über Emotionen* verfolgt die Lernziele, das Erkennen und die korrekte Benennung von Emotionen zu fördern sowie ihren Einfluss auf das Verhalten zu erkennen. In den zugehörigen Trainingssitzungen wird der theoretische Hintergrund zum Konzept der Emotion dargestellt und erläutert, wie diese entstehen und welche Funktion sie für das Individuum übernehmen (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014). Die Vorstellung und Diskussion empirischer Befunde hinsichtlich des emotionalen Erlebens im Schulkontext, sowohl für die Lehrkraft als auch auf die Schülerinnen und Schüler, stellt die Bedeutung der Emotion für die erfolgreiche Gestaltung des Schulalltags deutlich heraus (Pekrun, Götz, Titz & Perry, 2002; Sutton & Wheatley, 2003). Dieses theoretische Wissen wird durch die Bearbeitung von authentischen Praxisbeispielen elaboriert, beispielsweise im Rahmen der Analyse von schriftlichen und videobasierten Unterrichtssequenzen, die vom emotionalen Erleben der Lehrkraft und der Schülerinnen und Schüler geprägt sind. Hierbei werden sowohl problematische Fälle als auch positive Beispiele analysiert. Auf diesem Wege wird den Teilnehmenden die Möglichkeit gegeben, sich ein differenziertes Bild über die positiven und negativen Effekte von Emotionen auf das eigene Verhalten, auf das Schülerverhalten sowie die soziale Interaktion spezifisch für den Unterrichtskontext zu machen. Um die subjektive und bewusste Wahrnehmung der eigenen Emotionen sowie typischer kognitiver Bewertungsprozesse zu fördern, bearbeiten die Teilnehmenden parallel zu den Sitzungen ein Online-Tagebuch. In diesem Rahmen sollen die Teilnehmenden ihre täglichen Emotionen beschreiben und auslösende Bedingungen identifizieren.

Der Themenbereich Regulation von Emotionen

Im Themenbereich *Regulation von Emotionen* werden die Inhalte um den Umgang mit Emotionen erweitert und entsprechende Kenntnisse und Fähigkeiten vermittelt. Konkrete Lernziele bestehen darin, dass die Teilnehmenden verschiedene Wege zur Emotionsregulation kennenlernen und diese hinsichtlich ihrer Güte und Anwendbarkeit bewerten können. Außerdem sollen sie die Anwendung positiv bewerteter Strategien einüben. Die Basis für die Arbeit in diesem Themenbereich bildet das von Gross (1998, 2015) entwickelte Modell zur Emotionsregulation. Den Teilnehmenden wird vermittelt, dass im Verlauf der Emotionsentstehung unterschiedliche Strategien zur Emotionsregulation angewendet werden können, die wiederum durch eine Vielzahl konkreter Maßnahmen repräsentiert werden. Zu den Strategien zählen die Auswahl einer

Situation (z. B. mit der Klasse einen Ausflug unternehmen), die Veränderung einer Situation (z. B. Gestaltung der Rückgabe einer Klassenarbeit), die Verschiebung des Aufmerksamkeitsfokus (z. B. auf besonders (un-)motivierte Schülerinnen und Schüler achten), die kognitive Umbewertung (z. B. „trotz des allgemeinen Lernrückstands macht die Klasse nach und nach kleine Fortschritte“) sowie die Reaktionsveränderung (z. B. Enttäuschung über die Ergebnisse der Klassenarbeit unterdrücken). Abhängig vom jeweiligen Kontext unterscheiden die Strategien sich hinsichtlich ihrer positiven und negativen kurz- bzw. langfristigen Folgen für das eigene Wohlbefinden und die Interaktionsgestaltung (Chervonsky & Hunt, 2017; Gross, 1998, 2015). In diesem Zusammenhang bekommen die Teilnehmenden ein weiteres Mal die Aufgabe, ihr emotionales Erleben im Rahmen des Online-Tagebuchs (s.o.) zu erfassen, wobei die Angaben nun auch die von ihnen ergriffenen Maßnahmen zur Emotionsregulation umfassen. In der Folgesitzung wird eine repräsentative Auswahl dieser Angaben unter Rückgriff auf das Modell zur Emotionsregulation systematisiert und gemeinsam auf Basis der Modellannahmen hinsichtlich ihrer Angemessenheit bewertet. Zusätzlich dienen empirische Befunde zur Emotionsregulation der Einschätzung ihrer Anwendbarkeit im Schulkontext (Sutton, 2004; Sutton et al., 2009). Aus der Arbeit am Emotionsregulationsmodell können die Teilnehmenden schlussfolgern, dass eine ganzheitliche Veränderung der erlebten Emotion mittels adaptiver Emotionsregulation (z. B. kognitive Umbewertung) positiv mit dem eigenen Wohlbefinden und dem Verhalten in sozialen Interaktionen assoziiert ist (Lopes et al., 2011) und den negativen Folgen einer emotionalen Dissonanz vorbeugt (Krause et al., 2008).

Eine Voraussetzung für die adaptive Emotionsregulation ist die Fähigkeit zur bewertungsfreien Wahrnehmung, die vorwiegend durch eine achtsame Grundhaltung erreicht wird (Roeser et al., 2012). Entsprechend wird mit den Teilnehmenden auch das Thema Achtsamkeit behandelt. In diesem Rahmen führen die Teilnehmenden spezifische Achtsamkeitsübungen durch. Außerdem werden Handlungsanweisungen für achtsames Verhalten im Alltag, d. h. die bewertungsfreie Wahrnehmung einer aktuellen Situation erarbeitet. Im letzten Abschnitt des Themenbereiches werden die bereits für die eigene Person behandelten Inhalte auf andere Personen bzw. potentielle Interaktionspartnerinnen und -partner erweitert. In Gruppenarbeit wird die Übernahme der Schülerperspektive geübt und ihr Nutzen für den Unterricht sowie die Lehrer-Schüler-Beziehung diskutiert. Außerdem wird die Anwendung empathischen Verhaltens gegenüber den Schülerinnen und Schülern eingeübt. Abschließend wird den Teilnehmenden aufgezeigt, dass

Perspektivenübernahme und empathisches Verhalten in Abhängigkeit der externen Gegebenheiten (z. B. Klassengröße, gemeinsame Zeit mit der Klasse, Zeitdruck etc.) mit unterschiedlich hohen Kosten hinsichtlich der eigenen Ressourcen einhergehen. Für den flexiblen und ressourcensparenden Einsatz von Empathie werden unterschiedliche Strategien vermittelt (Cooper, 2004).

Der Themenbereich Soziale Fähigkeiten

Der Themenbereich *Soziale Fähigkeiten* intendiert die Vermittlung von Wissen über die soziale Interaktion mit Schülerinnen und Schülern sowie die Vermittlung von Handlungskompetenzen, die den Aufbau positiver und langfristig erfolgreicher Lehrer-Schüler-Interaktionen unterstützen. Im Zentrum der Betrachtung stehen die Besonderheiten der sozialen Interaktion im schulischen Kontext. In diesem Rahmen erweitern die Teilnehmenden ihr Wissen über die Schule als soziales Umfeld und erwerben spezifisch für diesen Kontext relevante Handlungskompetenzen. Thematisiert werden die Rolle der eigenen Wahrnehmung sowie die (sozialen) Motive von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Altersstufen. Ferner werden Fähigkeiten für das angemessene Durchsetzen eigener Forderungen sowie solche zur Anwendung kooperativer Verhaltensweisen eingeübt, um einen ausgewogenen Einsatz dieser Verhaltensweisen im Unterricht zu erreichen (vgl. Wubbels et al., 1993).

Eine wichtige Grundlage zur Erklärung der Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern bildet die Vorstellung der Selbstbestimmungstheorie, die drei psychologische Grundbedürfnisse annimmt: Kompetenzerleben, Autonomie sowie soziale Eingebundenheit (vgl. Ryan & Deci, 2000). Eine mangelnde Erfüllung dieser Bedürfnisse kann zu Problemverhalten führen, das den Zweck verfolgt, die Bedürfniserfüllung wiederzuerlangen. Durch die Annahmen dieser Theorie wird den Teilnehmenden ein Rahmen für ihr Handeln im Unterricht gegeben. Vor diesem Hintergrund können sie ihre Gestaltung der Lehrer-Schüler-Interaktion hinterfragen und den Unterricht gezielt auf die Erfüllung der Grundbedürfnisse der Schülerinnen und Schülern ausrichten. Beispielsweise können Lehrkräfte das Kompetenzerleben der Lernenden fördern, indem sie Aufgaben stellen, die das Vorwissen der Lernenden aktivieren, aber auch durch konstruktives und kooperatives Verhalten bei Verständnisschwierigkeiten oder Fehlern. Das Bedürfnis nach Autonomie wird unter anderem dann erfüllt, wenn die Lehrkraft durch Lebensweltbezug die individuellen Bedürfnisse und Interessenslagen der Schülerinnen und Schüler in die Unterrichtsplanung einbezieht und Angebote schafft, in

denen Schülerinnen und Schüler den Unterricht mitgestalten können. Unterstützt die Lehrkraft ihre Klasse nicht nur auf akademischer Ebene, sondern gewährt ihr auch emotionale Unterstützung, fühlen sich die Schülerinnen und Schüler sozial eingebunden.

Basierend auf dem Modell von Wubbels et al. (1993) wird das Verhalten der Lehrkraft in der Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern auf zwei Dimensionen verortet, die kooperative und einflussnehmende Verhaltensweisen unabhängig voneinander abbilden. Die Teilnehmenden schätzen sich auf diesen Dimensionen selbst ein und erarbeiten persönliche Entwicklungsziele. Eine zentrale Schlussfolgerung aus der Arbeit an diesem Modell ist, dass sowohl kooperierendes als auch einflussnehmendes bzw. dominantes Verhalten gleichzeitig möglich ist und sich nicht gegenseitig ausschließt. Gemäß diesen Dimensionen üben die Teilnehmenden im weiteren Verlauf des Trainings kooperierende Verhaltensweisen (Nähe-Dimension) und angemessenes Durchsetzungsverhalten (Einfluss-Dimension). Diese Inhalte werden jeweils über die Darstellung eines schematischen Ablaufs eingeführt (angelehnt an Hinsch & Ueberschär, 1998). Die Elaboration und praktische Übung der Verhaltensweisen geschehen mittels der Analyse von Fallvignetten und der Durchführung von Rollenspielen. Ergänzend zur Einübung dieser Verhaltensweisen wird mit den Teilnehmenden der Umgang mit Konfliktsituationen eingeübt. Als Basis dient das konstruktive Konfliktgespräch nach Gordon, Burch und Organ (2006). Das Ziel des konstruktiven Konfliktgesprächs liegt in der Konfliktlösung ohne Niederlage, d. h. die Konfliktparteien erarbeiten gemeinsam und gleichberechtigt eine Konfliktlösung, die für alle Beteiligten annehmbar ist. Als erstes werden den Teilnehmenden die einzelnen Schritte des Konfliktlöseprozesses vorgestellt. Wie zuvor für das Kooperations- und Durchsetzungsverhalten erfolgt die praktische Einübung mittels Fallvignetten und Rollenspielen.

Abschluss des Trainings

Ein fester Bestandteil der Abschlussitzung ist ein kurzer Rückblick auf die behandelten Inhalte, die zum Ende des Trainings noch einmal im Gesamtzusammenhang dargestellt werden können. Darüber hinaus wird mit den Teilnehmenden eine abschließende Übung durchgeführt, in der sie über ihre sozial-emotionale Kompetenz reflektieren. Ziel dieser Übung ist die Identifikation von Teilbereichen, in denen noch weiterer persönlicher Entwicklungsbedarf besteht und der auch nach Ende des Trainings weiterverfolgt werden soll. Optional können im Vorfeld der letzten Sitzung die Teilnehmenden dazu aufgefordert werden, die Inhalte des Trainings zu resümieren und

gegebenenfalls offengebliebene Fragen einzusenden, die im Rahmen der letzten Sitzung beantwortet werden können. Alternativ können Wünsche geäußert werden, Inhalte des Trainings in Abschlusssitzung noch einmal zu wiederholen bzw. zu vertiefen.

1.6 Fragestellungen und Ziele der Arbeit

In der deutschsprachigen Forschung zu individuellen Merkmalen der Lehrkraft wird die sozial-emotionale Kompetenz nur implizit berücksichtigt und die meisten empirischen Studien untersuchen professionsspezifische Kompetenzen, mit dem Schwerpunkt auf fachlicher und fachdidaktischer Expertise, ihrer Entwicklung und prädiktiven Validität für eine hohe Unterrichtsqualität und den beruflichen Erfolg. Diese Schwerpunktsetzung findet sich in den Curricula deutscher Universitäten wieder. Der Fokus liegt auf der Vermittlung von Fach- und fachdidaktischem Wissen, wohingegen pädagogisch-psychologische bzw. bildungswissenschaftliche Inhalte, die der Förderung sozial-emotionaler Kompetenz dienlich wären, in der universitären Ausbildung zumeist nachrangig thematisiert werden (Hohenstein et al., 2014). Auch spezifische Fördermaßnahmen wie Trainingsprogramme, welche die Lehramtsstudierenden auf den Einstieg in die berufliche Praxis vorbereiten sollen, legen den Schwerpunkt zumeist auf die Förderung von Handlungswissen im Bereich der Klassenführung, d. h. die Minimierung von Störverhalten und die Maximierung der Lernzeit im Unterricht (z. B. Piwowar et al., 2013). Handlungswissen, das zum adaptiven Umgang mit dem eigenen emotionalen Erleben und der positiven Ausgestaltung der pädagogischen Beziehung zwischen der Lehrkraft ihren Schülerinnen und Schülern beiträgt, wird hingegen selten thematisiert.

Die vorliegende Arbeit setzt an diesem Punkt an, indem die sozial-emotionale Kompetenz von (angehenden) Lehrkräften in den Blickpunkt gerückt wird. Wie in Abbildung 1.2 dargestellt, soll die sozial-emotionale Kompetenz der Lehrkraft nicht als konkurrierendes Konstrukt zur professionellen Kompetenz betrachtet werden, sondern als Zusammenspiel von Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und motivationalen Aspekten, welches generische und professionsspezifische Kompetenzen, die zur positiven Ausgestaltung der Lehrer-Schüler-Interaktion und assoziierten Outcomes beitragen, integriert. Die erste Fragestellung dieser Arbeit liegt in der Untersuchung der prädiktiven Validität der sozial-emotionalen Kompetenz von Lehrkräften für ihr berufliches Wohlbefinden als ein Indikator beruflichen Erfolges. Zweitens widmet sich diese Arbeit der natürlichen Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenz im Verlauf des

Lehramtsstudiums. Drittens wird die Wirksamkeit eines Trainingsprogramms untersucht, das im Rahmen dieser Arbeit zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen bei Lehramtsstudierenden konzipiert wurde (vgl. Abschnitt 1.5). Adressiert werden diese Ziele mittels dreier empirischer Teilstudien, die nachfolgend dargestellt werden.

TEILSTUDIE I untersucht die prädiktive Validität der sozial-emotionalen Kompetenz von unerfahrenen Lehrkräften für ihr berufliches Wohlbefinden. Während professionsspezifische Kompetenzen bereits eingehend hinsichtlich ihrer Wirkung auf das berufliche Wohlbefinden überprüft wurden, mangelt es noch an empirischen Befunden zu Aspekten der sozial-emotionalen Kompetenz (vgl. Abschnitt 1.3.3). Zur Prüfung der Hypothese, dass die sozial-emotionale Kompetenz einen protektiven Faktor für das berufliche Wohlbefinden darstellt, nutzt die Studie einen längsschnittlichen Ansatz. Die Datenbasis beruht auf Teilnehmenden am Nationalen Bildungspanel (NEPS; Blossfeld, Roßbach & Maurice, 2011), die der Startkohorte Studienanfängerinnen und Studienanfänger angehören. Die Teilnehmenden wurden während ihres Studiums und nach dem Übergang in das Referendariat fortlaufend in Bezug auf individuelle Merkmale und Kontextfaktoren befragt. Die sozial-emotionale Kompetenz wurde über die unabhängigen Dimensionen der Durchsetzungs- und Anpassungsfähigkeit operationalisiert und während der universitären Ausbildung erhoben. Das berufliche Wohlbefinden der Teilnehmenden wurde nach dem Berufseinstieg mittels Angaben zur emotionalen Erschöpfung erfasst. Neben der Überprüfung eines direkten Effektes der Durchsetzungs- und Anpassungsfähigkeit auf die emotionale Erschöpfung sollte die vermittelnde Wirkung professionellen Handelns überprüft werden, die aufgrund der Überschneidungen zwischen sozial-emotionaler und professioneller Kompetenz angenommen werden kann. Als Mediatoren wurden Selbstberichte der Teilnehmenden zu Aspekten der beruflichen Selbstregulation und zur Klassenführung einbezogen.

TEILSTUDIE II hat die Zielsetzung, die Entwicklung der sozial-emotionalen Kompetenz während der universitären Phase der Lehramtsausbildung zu untersuchen. Die Förderung der sozial-emotionalen Kompetenz in der deutschen Lehrerbildung wird aufgrund des Fokus auf professionsspezifische Kompetenzen wenig thematisiert. Ob Lehramtsstudierende ihre sozial-emotionale Kompetenz dennoch als Nebenprodukt der universitären Ausbildung entwickeln (vgl. Kember & Leung, 2005), wird längsschnittlich über den Zeitraum eines Jahres untersucht. Hierfür werden Daten genutzt, die im Rahmen eines Evaluationsprojekts zur Qualitätsoffensive Lehrerbildung generiert worden sind (Student Teacher Professional Development Study; STePS). Analog zu Teilstudie I

machten die Studierenden zu jedem der zwei betrachteten Messzeitpunkte Angaben zu ihrer Durchsetzungs- und Anpassungsfähigkeit. Neben der intraindividuellen Entwicklung über ein Jahr war für die Studie außerdem von Interesse, welche Merkmale der universitären Ausbildung interindividuelle Unterschiede in der Entwicklung aufklären können. Zu den untersuchten Merkmalen zählten die Teilnahme an Pflichtpraktika, die Belegung von außercurricularen Angeboten und Einschätzungen zur Zufriedenheit mit den Praxiserfahrungen.

TEILSTUDIE III beschreibt die Effekte des in Abschnitt 1.5 vorgestellten Trainingsprogramms zur Förderung der sozial-emotionalen Kompetenz von Lehramtsstudierenden. Bisher verfügbare Trainings fokussieren entweder auf die Förderung professioneller Kompetenz oder richten sich vorwiegend an bereits berufstätige Lehrkräfte. Des Weiteren legen bisherige Trainingsprogramme den Schwerpunkt lediglich auf Teilaspekte der sozial-emotionalen Kompetenz, während das neu entwickelte Training eine umfassende Förderung dieses Merkmals intendiert, d. h. alle Aspekte, die sich auf der Fertigkeitenebene des spezifizierten Strukturmodells verorten (vgl. Abbildung 1.2). Konkrete Ziele dieser Studie sind die Untersuchung der Wirksamkeit des Trainings hinsichtlich der Förderung sozial-emotionaler Kompetenz und der Akzeptanz, die das Training von den Lehramtsstudierenden erfährt. Explorativ wird zudem die Wirkung des Trainings auf das affektive Wohlbefinden untersucht. Zur Beantwortung dieser Forschungsfragen werden die im Zuge der Evaluation erhobenen Daten genutzt. Operationalisiert wurde die sozial-emotionale Kompetenz im Gegensatz zu den Teilstudien I und II mittels Selbstberichten zum Wissen über Emotion, zur Regulation von Emotionen sowie zu den sozialen Fähigkeiten, die somit den Trainingsbereichen entsprechen.

1.7 Literaturverzeichnis

- Aldrup, K., Klusmann, U., & Lüdtke, O. (2017). Does basic need satisfaction mediate the link between stress exposure and well-being? A diary study among beginning teachers. *Learning and Instruction, 50*, 21–30.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.11.005>
- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., & Trautwein, U. (2018a). Social support and classroom management are related to secondary students' general school adjustment: A multilevel structural equation model using student and teacher ratings. *Journal of Educational Psychology, 110*(8), 1066–1083.
<https://doi.org/10.1037/edu0000256>
- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., & Trautwein, U. (2018b). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction, 58*, 126–136. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006>
- Aloe, A. M., Shisler, S. M., Norris, B. D., Nickerson, A. B., & Rinker, T. W. (2014). A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review, 12*, 30–44. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.05.003>
- Anderson, S., & Messick, S. (1974). Social competency in children. *Developmental Psychology, 10*, 282–293.
- Arnold, K.-H., Lindner-Müller, C., & Riemann, R. (2012). Erfassung sozialer Kompetenz bei Kindern und Erwachsenen. Eine Expertise für das Nationale Bildungspanel für Deutschland (NEPS Working Paper No. 7). Bamberg: Otto-Friedrich-Universität.
- Asher, S. R. (1985). An evolving paradigm in social skill training research with children. In B. H. Schneider, K. H. Rubin, & J. E. Ledingham (Eds.), *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention* (pp. 157–171). New York: Springer.
- Bakan, D. (1966). *The duality of human existence: An essay on psychology and religion*. Chicago: Rand McNally.
- 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>
- Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.),

- Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., . . . Tsai, Y.-M. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47(1), 133–180. <https://doi.org/10.3102/0002831209345157>
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand, M. (2011). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern (COACTIV) — Ein Forschungsprogramm. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 7–26). Münster: Waxmann.
- Berking, M. (2015). *Training emotionaler Kompetenzen* (3. Auflage). Berlin: Springer.
- Blossfeld, H.-P., H.-G. Roßbach & J. von Maurice (Hrsg.) (2011). Education as a Lifelong Process – The German National Educational Panel Study (NEPS). *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: Sonderheft 14*.
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406–417. <https://doi.org/10.1002/pits.20478>
- Braun, S. S., Roeser, R. W., Mashburn, A. J., & Skinner, E. (2019). Middle school teachers' mindfulness, occupational health and well-being, and the quality of teacher-student interactions. *Mindfulness*, 10(2), 245–255. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0968-2>
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Göttingen: Huber.
- Brophy, J., & Good, T. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching: A project of the American Educational Research Association* (3rd ed., pp. 328–375). New York: Macmillan.
- Caldarella, P., & Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26(2), 264–278.

- Cameron, L. D., & Overall, N. C. (2018). Suppression and expression as distinct emotion-regulation processes in daily interactions: Longitudinal and meta-analyses. *Emotion, 18*(4), 465–480. <https://doi.org/10.1037/emo0000334>
- CASEL. (2019). *About CASEL*. Zugriff am 17. Juni 2019 unter <http://www.casel.org/about-2/>
- Cavell, T. (1990). Social adjustment, social performance, and social skills: A tri-component model of social competence. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 19*(2), 111–122. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1902_2
- Chang, M.-L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review, 21*(3), 193–218. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>
- Chang, M.-L. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: Appraisal, regulation and coping. *Motivation and Emotion, 37*(4), 799–817. <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9335-0>
- Chang, M.-L., & Davis, H. A. (2009). Understanding the role of teacher appraisals in shaping the dynamics of their relationships with students: Deconstructing teachers' judgements of disruptive behavior/students. In P. A. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Advances in Teacher Emotion Research* (pp. 95–127). Boston, MA: Springer US.
- Chaplain, R. P. (2008). Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. *Educational Psychology, 28*(2), 195–209. <https://doi.org/10.1080/01443410701491858>
- Chervonsky, E., & Hunt, C. (2017). Suppression and expression of emotion in social and interpersonal outcomes: A meta-analysis. *Emotion, 17*(4), 669–683. <https://doi.org/10.1037/emo0000270>
- Cooper, B. (2004). Empathy, interaction and caring: Teachers' roles in a constrained environment. *Pastoral Care, 22*(3), 12–21. <https://doi.org/10.1111/j.0264-3944.2004.00299.x>
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 77*(1), 113–143. <https://doi.org/10.3102/003465430298563>

- Crain, T. L., Schonert-Reichl, K. A., & Roeser, R. W. (2017). Cultivating teacher mindfulness: Effects of a randomized controlled trial on work, home, and sleep outcomes. *Journal of Occupational Health Psychology, 22*(2), 138–152. <https://doi.org/10.1037/ocp0000043>
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin, 115*(1), 74–101. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.74>
- Den Brok, P. J., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2004). Interpersonal teacher behaviour and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement, 15*(3), 407–442. <https://doi.org/10.1080/09243450512331383262>
- Denham, S. A., Wyatt, T. M., Bassett, H. H., Echeverria, D., & Knox, S. S. (2009). Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. *Journal of Epidemiology and Community Health, 63*, 37-52. <https://doi.org/10.1136/jech.2007.070797>
- Depaepe, F., Verschaffel, L., & Kelchtermans, G. (2013). Pedagogical content knowledge: A systematic review of the way in which the concept has pervaded mathematics educational research. *Teaching and Teacher Education, 34*, 12–25. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.03.001>
- Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A., & Leutner, D. (2015). Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teachers. *Teaching and Teacher Education, 48*, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.013>
- Dicke, T., Parker, P. D., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Kunter, M., & Leutner, D. (2015). Beginning teachers' efficacy and emotional exhaustion: Latent changes, reciprocity, and the influence of professional knowledge. *Contemporary Educational Psychology, 41*, 62–72. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.11.003>
- Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kunter, M., Schmeck, A., & Leutner, D. (2014). Self-efficacy in classroom management, classroom disturbances, and emotional exhaustion: A moderated mediation analysis of teacher candidates. *Journal of Educational Psychology, 106*(2), 569–583. <https://doi.org/10.1037/a0035504>
- Dodge, K. A. (1985). Facets of social interaction and the assessment of social competence in children. In B. H. Schneider, K. H. Rubin, & J. E. Ledingham (Eds.), *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention* (pp. 3–22). New York: Springer.

- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching: A project of the American Educational Research Association* (3rd ed., pp. 392–431). New York: Macmillan.
- DuBois, D. L., & Felner, R. D. (2003). The quadripartite model of social competence: Theory and applications to clinical intervention. In M. A. Reinecke, F. M. Datillio, & A. Freeman (Eds.), *Cognitive therapy with children and adolescents: A casebook for clinical practice* (2nd ed., pp. 402–433). New York: The Guilford Press.
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (2nd ed.). New York: Guilford Publications.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., . . . Shriver, T. P. (Eds.). (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (Eds.). (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fantilli, R. D., & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 814–825. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.021>
- Felner, R. D., Lease, A. M., & Philips, R. S. C. (1990). Social competence and the language of adequacy as a subject matter for psychology: A quadripartite trilevel framework. In T. P. Gullotta & G. R. Adams (Eds.), *Developing social competency in adolescence* (pp. 245–264). Newbury Park, CA: Sage.
- Fleeson, W. (2004). Moving personality beyond the person-situation debate: The challenge and the opportunity of within-person variability. *Current Directions in Psychological Science*, 13(2), 83–87. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00280.x>
- Fredrickson, B. L., & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science*, 13(2), 172–175.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R., & Sutton, R. E. (2009). Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 705–716. <https://doi.org/10.1037/a0014695>

- Funke, J. (2006). Intelligenz. In J. Funke & P. A. Frentsch (Hrsg.), *Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Kognition* (S. 48-56). Göttingen: Hogrefe.
- Geßler, S., Köppe, C., Fehn, T., & Schütz, A. (2019). *Training emotionaler Kompetenzen (EmoTrain): Ein Gruppentraining zur Förderung von Emotionswahrnehmung und Emotionsregulation bei Führungskräften* (1. Auflage). Gesundheitstraining.Online (GET.ON). (2019). Gelassen im Referendariat – Stressbewältigungstraining. Zugriff am 20. Juni 2019 unter <https://www.geton-training.de/gelassen-im-referendariat.php>
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical Evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3–13.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
- Gordon, T., Burch, N., & Organ, M. (2006). *Lehrer-Schüler-Konferenz: Wie man Konflikte in der Schule löst* (18. Auflage). München: Heyne.
- Graf, A. (2002). Schlüsselqualifikation Soziale Kompetenz – eine Vergleichsstudie in deutschen und US-amerikanischen Versicherungsunternehmen. *Zeitschrift für Personalforschung*, 16(3), 376–391.
- Greif, S. (1994). Soziale Kompetenzen. In D. Frey & S. Greif (Hrsg.), *Sozialpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen* (S.312–320). München: Psychologie Verlags Union.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299.
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (2nd ed., pp. 3–20). New York: Guilford Press.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348–362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Hagenauer, G., Hascher, T., & Volet, S. E. (2015). Teacher emotions in the classroom: Associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education*, 30(4), 385–403. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0250-0>

- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Mashburn, A. J., & Downer, J. T. (2007). *Building a science of classrooms: Application of the CLASS Framework in over 4,000 U.S. Early Childhood and Elementary Classrooms*. New York: Foundation for Childhood Development.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, *16*, 811–826.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses relating to Achievement*. London: Routledge.
- Havers, N., & Toepell, S. (2002). Trainingsverfahren für die Lehrerausbildung im deutschen Sprachraum. *Zeitschrift für Pädagogik*, *48*(2), 174–193.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Herpertz, S., & Schütz, A. (2016). „EMO-TRAIN“: Ein Interventionsprogramm zur Förderung von Empathie, Emotionswahrnehmung und -regulation. In M. Roth, V. Schönefeld, & T. Altmann (Hrsg.), *Trainings- und Interventionsprogramme zur Förderung von Empathie* (S. 141–155). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-48199-8_11
- Hillert, A., Lehr, D., Koch, S., Bracht, M., Ueing, S., Sosnowsky-Waschek, N., & Lüdtke, K. (2016). *Lehrergesundheit: AGIL – das Präventionsprogramm für Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf* (2. Auflage). Stuttgart: Schattauer.
- Hinsch, R., & Pfungsten, U. (2002). *Gruppentraining sozialer Kompetenzen*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Hinsch, R., & Pfungsten, U. (2015). *Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK). Grundlagen, Durchführung, Anwendungsbeispiele* (6. Auflage). Weinheim: PVU.
- Hinsch, R., & Ueberschär, B. (1998). *Gewalt in der Schule: Ein Trainingsprogramm für Lehrer und Lehramtsstudenten*. Potsdam: Empirische Pädagogik.
- Hobfoll, S. E. (2001). The influence of culture, community, and the nested-self in the stress process: Advancing conservation of resources theory. *Applied Psychology*, *50*(3), 337–421. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00062>
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart*. Berkeley: University of California Press.
- Hodzic, S., Scharfen, J., Ripoll, P., Holling, H., & Zenasni, F. (2018). How efficient are emotional intelligence trainings: A meta-analysis. *Emotion Review*, *10*(2), 138–148. <https://doi.org/10.1177/1754073917708613>

- Hoglund, W. L. G., Klinge, K. E., & Hosan, N. E. (2015). Classroom risks and resources: Teacher burnout, classroom quality and children's adjustment in high needs elementary schools. *Journal of School Psychology, 53*(5), 337–357. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.06.002>
- Hohenstein, F., Zimmermann, F., Kleickmann, T., Köller, O., & Möller, J. (2014). Sind die bildungswissenschaftlichen Standards für die Lehramtsausbildung in den Curricula der Hochschulen angekommen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17*(3), 497–507. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0563-9>
- Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M. (2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology, 105*(3), 774–786. <https://doi.org/10.1037/a0032198>
- Hwang, Y.-S., Bartlett, B., Greben, M., & Hand, K. (2017). A systematic review of mindfulness interventions for in-service teachers: A tool to enhance teacher wellbeing and performance. *Teaching and Teacher Education, 64*, 26–42. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.015>
- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., . . . 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>
- Kang, S.-M., Day, J. D., & Meara, N. M. (2005). Soziale und emotionale Intelligenz: Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In R. Schulze, A. P. Freund, & R. D. Roberts (Hrsg.), *Emotionale Intelligenz: Ein internationales Handbuch* (1. Auflage, S. 101–115). Göttingen: Hogrefe.
- Kanning, U. P. (2002). Soziale Kompetenz - Definition, Strukturen und Prozesse. *Zeitschrift für Psychologie, 210*(4), 154–163. <https://doi.org/10.1026//0044-3409.210.4.154>
- Kanning, U. P. (2009). *Diagnostik sozialer Kompetenzen* (2. Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Kanning, U. P., & Gärtner, S. (2008). Soziale Kompetenzen von Lehrern als Determinanten der Schülerzufriedenheit in der gymnasialen Oberstufe. *Empirische Pädagogik, 22*, 498–515.

- Keller, M. M., Götz, T., Becker, E., 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>
- Kember, D., & Leung, D. Y. P. (2005). The influence of the teaching and learning environment on the development of generic capabilities needed for a knowledge-based society. *Learning Environments Research, 8*(3), 245–266.
<https://doi.org/10.1007/s10984-005-1566-5>
- Kiesler, D. J. (1983). The 1982 Interpersonal Circle: A taxonomy for complementarity in human transactions. *Psychological Review, 90*(3), 185–214.
<https://doi.org/10.1037/0033-295X.90.3.185>
- Kirkpatrick, D. (1979). Techniques for evaluating training programs. *Training and Development Journal, 33*(6), 78–92.
- Klassen, R. M., Perry, N. E., & Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology, 104*(1), 150–165.
<https://doi.org/10.1037/a0026253>
- Klemola, U., Heikinaro-Johansson, P., & O'Sullivan, M. (2013). Physical education student teachers' perceptions of applying knowledge and skills about emotional understanding studied in PETE in a one-year teaching practicum. *Physical Education and Sport Pedagogy, 18*(1), 28–41. <https://doi.org/10.1080/17408989.2011.630999>
- Klieme, E., Schümer, G., & Knoll, S. (2001). Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: Aufgabenkultur und Unterrichtsgestaltung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *TIMMS-Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente* (S. 43–57). Berlin: BMBF.
- Klusmann, U. (2011). Allgemeine berufliche Motivation und Selbstregulation. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 277–294). Münster: Waxmann.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology, 100*(3), 702–715.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.702>

- Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T., & Baumert, J. (2012). Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *26*(4), 275–290. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000078>
- KMK. (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 12.06.2014).
- Krause, A., Philipp, A., Bader, F., & Schüpbach, H. (2008). Emotionsregulation von Lehrkräften: Umgang mit Gefühlen als Teil der Arbeit. In A. Krause, H. Schüpbach, E. Ulich, & M. Wülser (Hrsg.), *Arbeitsort Schule* (S. 309–334). Wiesbaden: Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-8349-9551-3_12
- Kumschick, I. R., Piwowar, V., & Thiel, F. (2017). Inducing adaptive emotion regulation by providing the students' perspective: An experimental video study with advanced preservice teachers. *Learning and Instruction*, *53*, 99–108. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.07.010>
- Kunina-Habenicht, O., Lohse-Bossenz, H., Kunter, M., Dicke, T., Förster, D., Gößling, J., . . . Terhart, E. (2012). Welche bildungswissenschaftlichen Inhalte sind wichtig in der Lehrerbildung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *15*(4), 649–682. <https://doi.org/10.1007/s11618-012-0324-6>
- Kunter, M., Dubberke, T., Baumert, J., Blum, W., Brunner, M., & Jordan, A. (2006). Mathematikunterricht in den PISA-Klassen 2004: Rahmenbedingungen, Formen und Lehr-Lernprozesse. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, . . . U. Schiefele (Hrsg.), *PISA 2003: Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres* (S. 161–194). Münster: Waxmann.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U., & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Münster: Waxmann.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, *105*(3), 805–820. <https://doi.org/10.1037/a0032583>

- 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>
- Kunter, M., & Voss, T. (2011). Das Modell der Unterrichtsqualität in COATIV: Eine multikriteriale Analyse. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 85–113). Münster: Waxmann.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review, 53*(1), 27–35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Le Cornu, R. (2013). Building early career teacher resilience: The role of relationships. *Australian Journal of Teacher Education, 38*(4).
<https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n4.4>
- Leary, T. (1957). *Interpersonal diagnosis of personality*. New York: Ronald Press.
- Lenske, G., Wagner, W., Wirth, J., Thillmann, H., Cauet, E., Liepertz, S., & Leutner, D. (2016). Die Bedeutung des pädagogisch-psychologischen Wissens für die Qualität der Klassenführung und den Lernzuwachs der Schüler/innen im Physikunterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 19*(1), 211–233.
<https://doi.org/10.1007/s11618-015-0659-x>
- Lenske, G., Wirth, J., & Leutner, D. (2017). Zum Einfluss des pädagogisch-psychologischen Professionswissens auf die Unterrichtsqualität und das situationale Interesse der Schülerinnen und Schüler. *Zeitschrift für Bildungsforschung, 7*(3), 229–253. <https://doi.org/10.1007/s35834-017-0200-9>
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf - Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung, 1*, 51–72.
- Lopes, P. N., Nezlek, J. B., Extremera, N., Hertel, J., Fernández-Berrocal, P., Schütz, A., & Salovey, P. (2011). Emotion regulation and the quality of social interaction: Does the ability to evaluate emotional situations and identify effective responses matter? *Journal of Personality, 79*(2), 429–467. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2010.00689.x>
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.

- Maag Merki, K. (2009). Kompetenz. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee, & J. Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 492–506). Weinheim: Beltz.
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T., & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, *54*, 77–87. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.016>
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human abilities: emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, *59*, 507–536. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093646>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & Sluyter D. J. (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–34). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, *15*(3), 197–215. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02
- McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, *4*(1), 1–33. <https://doi.org/10.1007/BF01321377>
- Merrell, K. W., & Gimpel, G. A. (1998). *Social skills of children and adolescents. Conceptualization, assessment, treatment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Nangle, D. W., Grover, R. L., Holleb, L. J., Cassano, M., & Fales, J. (2010). Defining competence and identifying target skills. In D. W. Nangle, D. J. Hansen, C. A. Erdley, & P. J. Norton (Eds.), *ABCT Clinical Assessment Series. Practitioner's guide to empirically based measures of social skills* (pp. 3–19). New York: Springer.
- O'Boyle Jr, E. H., Humphrey, R. H., Pollack, J. M., Hawver, T. H., & Story, P. A. (2011). The relation between emotional intelligence and job performance: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, *32*(5), 788-818.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M. A. (2008). Emotional intelligence as a basic competency in pre-service teacher training: Some evidence. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *6*(2), 437–454.
- Pekrun, R., Götz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, *37*(2), 91–105.

- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). Introduction to emotions in education. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 1–10). New York: Routledge.
- Pfingsten, U. (1987). Langzeiteffekte des Gruppentrainings sozialer Kompetenzen (GSK). *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, *35*, 211–218.
- Pianta, R. C. (2001). *Student-Teacher Relationship Scale: Professional manual*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources.
- Piwowar, V., Thiel, F., & Ophardt, D. (2013). Training inservice teachers' competencies in classroom management. A quasi-experimental study with teachers of secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, *30*, 1–12.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.09.007>
- Reynolds, A., Tannenbaum, R. J., & Rosenfeld, M. (1992). *Beginning teacher knowledge of general principles of teaching and learning: A national survey*. Princeton: Educational Testing Service.
- Riemann, R. (1997). *Persönlichkeit: Fähigkeiten oder Eigenschaften?* Lengerich: Pabst.
- Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., . . . Harrison, J. (2013). Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology*, *105*(3), 787–804. <https://doi.org/10.1037/a0032093>
- Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J., & Jennings, P. A. (2012). Mindfulness training and teachers' professional development: An emerging area of research and practice. *Child Development Perspectives*, *6*(2), 167–173. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00238.x>
- Roloff Henoch, J., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Trautwein, U. (2015). Die Entwicklung beruflicher Selbstregulation: Ein Vergleich zwischen angehenden Lehrkräften und anderen Studierenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *29*(3-4), 151–162.
<https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000157>
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, *81*(4), 493–529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, *6*(1), 111–135.

- Roth, K. J., Garnier, H. E., Chen, C., Lemmens, M., Schwille, K., & Wickler, N. I.Z. (2011). Videobased lesson analysis: Effective science PD for teacher and student learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 48(2), 117–148.
<https://doi.org/10.1002/tea.20408>
- Rothland, M. (2010). Soziale Kompetenz: angehende Lehrkräfte, Ärzte und Juristen im Vergleich. Empirische Befunde zur Kompetenzausprägung und Kompetenzentwicklung im Rahmen des Studiums. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(4), 582–603.
- Rubin, K. H., & Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem solving and social competence in children. In V. B. van Hasselt & M. Hersen (Eds.), *Handbook of social development* (pp. 283–323). Boston, MA: Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0694-6_12
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sadler, P. M., Sonnert, G., Coyle, H. P., Cook-Smith, N., & Miller, J. L. (2013). The influence of teachers' knowledge on student learning in middle school physical science classrooms. *American Educational Research Journal*, 50(5), 1020–1049.
<https://doi.org/10.3102/0002831213477680>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*. (9), 185–211.
- Schaarschmidt, U., Kieschke, U., & Fischer, A. W. (1999). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46, 244–268.
- Schmidt, J., Klusmann, U., Lüdtke, O., Möller, J., & Kunter, M. (2017). What makes good and bad days for beginning teachers? A diary study on daily uplifts and hassles. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 85–97.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.09.004>
- Schneider, M., & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565–600. <https://doi.org/10.1037/bul0000098>

- Schonert-Reichl, K. A., Hanson-Peterson, J. L., & Hymel, S. (2015). Social and emotional learning and pre-service teacher education. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (2nd ed., pp.406–421). New York: Guilford Publications.
- Seeber, S., & Wittmann, E. (2017). Social competence research: A review. In M. Mulder (Ed.), *Competence-based vocational and professional education: Bridging the worlds of work and education* (pp. 1029–1050). Cham: Springer International Publishing.
- Seiz, J., Voss, T., & Kunter, M. (2015). When knowing is not enough – the relevance of teachers’ cognitive and emotional resources for classroom management. *Frontline Learning Research*, 3(1), 55–77.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Havard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457–477. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>
- Spinath, B. (2012). Beiträge der Pädagogischen Psychologie zur Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern: Diskussion zum Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(4), 307–312. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000082>
- Steins, G., Haep, A., & Wittrock, K. (2015). Technology of the self and classroom management – A systematic approach for teacher students. *Creative Education*, 6(19), 2090–2104. <https://doi.org/10.4236/ce.2015.619213>
- Sutton, R. E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7(4), 379–398. <https://doi.org/10.1007/s11218-004-4229-y>
- Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R., & Knight, C. C. (2009). Teachers’ emotion regulation and classroom management. *Theory Into Practice*, 48(2), 130–137. <https://doi.org/10.1080/00405840902776418>
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers’ emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327–358. <https://doi.org/10.1023/A:1026131715856>

- Terhart, E., Schulze-Stocker, F., Kunina-Habenicht, O., Dicke, T., Förster, D., Lohse-Bossenz, H., ... & Leutner, D. (2012). Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung. Eine Kurzdarstellung des BilWiss-Projekts. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 5(1), 96-106.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227–235.
- Tynjälä, P., & Heikkinen, H. L.T. (2011). Beginning teachers' transition from pre-service education to working life. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 11–33. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0175-6>
- Ullrich de Muynck, R. & Ullrich, R. (1976). *Assertiveness-Training-Programm ATP*. München: Pfeiffer.
- Van der Zee, K. (2003). Sinn und Unsinn des Konzepts der Emotionalen Intelligenz. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 2(2), 78–80.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143–178.
- Veldman, I., van Tartwijk, J., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2013). Job satisfaction and teacher–student relationships across the teaching career: Four case studies. *Teaching and Teacher Education*, 32, 55–65. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.01.005>
- Vesely, A. K., Saklofske, D. H., & Nordstokke, D. W. (2014). EI training and pre-service teacher wellbeing. *Personality and Individual Differences*, 65, 81–85. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.052>
- Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V., & Kunter, M. (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(2), 187–223. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0626-6>
- Voss, T., Kunter, M., Seiz, J., Hoehne, V., & Baumert, J. (2014). Die Bedeutung des pädagogisch-psychologischen Wissens von angehenden Lehrkräften für die Unterrichtsqualität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(2), 184–201.
- Waters, E., Noyes, D., Vaughn, B., & Ricks, M. (1985). Q-sort definitions of social competence and self-esteem: Discriminant validity and related constructs in theory and data. *Developmental Psychology*. 21(3), 508–522.
- Waters, E., & Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3(1), 79–97. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(83\)90010-2](https://doi.org/10.1016/0273-2297(83)90010-2)

- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 45–65). Seattle: Hogrefe & Huber Publishers.
- Weinstein, E. A. (1969). The development of interpersonal competence. In D. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 753–775). Chicago: Rand McNally.
- Weltgesundheitsorganisation (WHO). (1948). *Präambel zur Satzung*. Genf.
- Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher–student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43(1-2), 6–24. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.03.003>
- Wubbels, T., Créton, H. A., Levy, J., & Hooymayers, H. P. (1993). The model of interpersonal teacher behavior. In T. Wubbels & J. Levy (Eds.), *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education* (pp. 13–28). London: The Falmer Press.
- Zimmermann, F., Kaiser, J., Bernholt, A., Bauer, J., & Rösler, L. (2016). Veränderungsverläufe in Burnout-Dimensionen. Die Bedeutung personaler und sozialer Faktoren angehender Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 63(4), 258. <https://doi.org/10.2378/peu2016.art21d>
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *The series on social emotional learning. Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 3–22). New York: Teachers College Press.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say? The series on social emotional learning*. New York: Teachers College Press.

2

STUDIE I / STUDIE II

SOCIAL COMPETENCE AND WELL-BEING AT THE UNIVERSITY-TO-SCHOOL-TRANSITION: ARE PROSPECTIVE TEACHERS WELL PREPARED?

Carstensen, B., & Klusmann, U. (manuscript prepared for submission). Social competence and well-being at the university-to-school-transition: Are prospective teachers well prepared?

ZUSAMMENFASSUNG

Der Übergang von Lehrkräften von der universitären Ausbildung in die berufliche Praxis wird als herausfordernd angesehen und geht oft mit einem hohen Grad an beruflichem Stress einher. Als Stressoren wurden unter anderem Probleme in der sozialen Interaktion innerhalb und außerhalb des Unterrichts identifiziert. Folglich könnten Kenntnisse und Fähigkeiten im Sinne sozialer Kompetenz die Bewältigung der hohen sozialen Anforderungen erleichtern. Soziale Kompetenz wird im Allgemeinen als Fähigkeit beschrieben, die eigenen Ziele unter Berücksichtigung der Ziele der Interaktionspartner zu verfolgen. Vor diesem Hintergrund wurde die soziale Kompetenz als Schutzfaktor für das berufliche Wohlbefinden der Lehrkräfte betrachtet. Darüber hinaus wurde erwartet, dass der angenommene Zusammenhang durch Aspekte der beruflichen Praxis, die sich in der beruflichen Belastbarkeit und im erfolgreichen Unterrichtsmanagement widerspiegeln, vermittelt wird (Studie 1). Des Weiteren wurde untersucht, wie das Lehramtsstudium zur allgemeinen Entwicklung sozialer Kompetenz bei angehenden Lehrkräften beiträgt (Studie 2). Zur Überprüfung unserer Annahmen wurden zwei Längsschnittstichproben von (angehenden) Lehrkräften untersucht. Studie 1 umfasste 1468 Lehrkräfte im Referendariat, die seit ihrem Eintritt in die Lehramtsausbildung verfolgt wurden. Studie 2 umfasste insgesamt 433 angehende Lehrkräfte, die zweimal in einem Abstand von einem Jahr befragt wurden. Die Ergebnisse waren hypothesenkonform und zeigten einen negativen Effekt sozialer Kompetenz auf die emotionale Erschöpfung. Dieser Zusammenhang wurde vollständig durch Aspekte der beruflichen Selbstregulation und der Klassenführung mediiert. Die Ergebnisse aus Studie 2 zeigten, dass sich die soziale Kompetenz im Verlauf des Lehramtsstudiums nur unwesentlich entwickelt. Implikationen dieser Ergebnisse für die Lehrerausbildung werden diskutiert.

Schlüsselwörter: angehende Lehrkräfte; soziale Kompetenz; professionelle Kompetenz; emotionale Erschöpfung; Übergang in den Beruf

2.1 Introduction

Teaching a class of up to 30 students constitutes a complex interpersonal situation where teachers face simultaneous and unpredictable challenges at a high rate. The main demand of teaching is to react to these challenges immediately while being observed by the whole class (Doyle, 1986, 2006). Therefore, teaching is particularly challenging for beginning teachers because of their limited practical experience and their predominantly naïve view of instruction and pedagogy (Gold, 1996; Tynjälä & Heikkinen, 2011). When entering their career, teachers are mainly concerned about the quality of teacher-student interactions in class (Schmidt, Klusmann, Lüdtke, Möller, & Kunter, 2017), which include difficulties regarding classroom management, student discipline, and conflicts (Dicke et al., 2015; Evers, Tomic, & Brouwers, 2004) as well as poor teacher-student relationships (Frenzel, 2014; Hargreaves, 2000). Ultimately, these interpersonal stressors are related to lower occupational well-being (Chang, 2009; Fives, Hamman, & Olivarez, 2007; Klassen & Chiu, 2011; Klusmann, Kunter, Voss, & Baumert, 2012).

According to the transactional model of stress and coping (Lazarus & Folkman, 1984), individual resources are vital in dealing with stressors. One such resource for beginning teachers could be their social competence. Social competence comprises several social and emotional competencies that allow people to act effectively in social interactions and, more precisely, refers to the general ability to pursue one's goals while considering the interaction partner's objectives at the same time (Rose-Krasnor, 1997; Seeber & Wittmann, 2017; Weinstein, 1969). A growing body of empirical evidence shows relations between teachers' social and emotional competencies and their well-being (e.g., Brackett, Palomera, Mojsa-Kaja, Reyes, & Salovey, 2010; Jennings et al., 2017).

Teachers' occupational well-being has been regarded as one indicator of professional success (e.g., Parker, Martin, Colmar, & Liem, 2012). According to a comprehensive model of teachers' professional success (Kunter, Kleickmann, Klusmann, & Richter, 2013), this well-being is determined by generic teacher characteristics, profession-specific competence and professional practice, and contextual factors such as learning opportunities. Empirically, a relationship has emerged between beginning teachers' emotional exhaustion and their generic individual characteristics, such as personality traits, on the one hand (Voss, Wagner, Klusmann, Trautwein, & Kunter, 2017) and, on the other hand, their profession-specific individual characteristics, for example,

teaching-related self-efficacy, professional knowledge, and the practical application thereof (Dicke et al., 2015; Klassen & Chiu, 2011; Klusmann et al., 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2010). Learning opportunities for prospective teachers predominantly promote profession-specific features and focus on professional knowledge, in particular, whereas generic individual characteristics, such as social competence, are widely neglected.

In line with Kunter et al. (2013), we investigated whether generic social competence relates to occupational well-being and whether aspects of teachers' professional practice mediate this relationship. Further, we were interested in the extent to which social competence changes throughout the course of teacher education at university. To shed light on these questions, we used two panel studies with (prospective) teachers. Study 1 was based on 1,468 beginning teachers who had been tracked since their entry into university teacher training. Using structural equation models, we analyzed longitudinal associations between social competence and emotional exhaustion as well as the mediating role of aspects of professional practice. Study 2 included 433 prospective teachers who were surveyed twice, with a one-year interval. Latent change score modeling was applied to the longitudinal sample. Additionally, we investigated whether characteristics of university education explain interindividual differences in change.

2.2 Beginning Teachers' Occupational Well-Being and its Determinants

According to van Horn, Taris, Schaufeli, and Schreurs (2004), occupational well-being includes positive evaluations of affective, motivational, behavioral, and cognitive job characteristics. Because of the significant consequences for both student and teacher outcomes, it constitutes a pivotal variable in educational research (Arens & Morin, 2016; Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke, & Baumert, 2008; Klusmann, Richter, & Lüdtke, 2016; Parker et al., 2012; Shen et al., 2015). Commonly, investigations in this line of research use emotional exhaustion as an indicator of teachers' occupational well-being, or rather of its absence (Dicke et al., 2015; Klusmann et al., 2008; Voss et al., 2017). Emotional exhaustion is the major component of burnout and describes a feeling of being emotionally drained and depleted of one's emotional resources, which emerges from prolonged exposure to stress experience (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001). Theoretical frameworks such as the transactional model of stress and coping (Lazarus & Folkman, 1987) propose that stress emerges when individuals fail to cope with the demands of their environment, hence, when work-related stressors outweigh individual resources.

Many work-related characteristics represent potential stressors for beginning teachers, for instance, interpersonal demands, the diversity of occupational tasks, bureaucracy, or the workload in general (see, e.g., Kokkinos, 2007; Travers & Cooper, 1996). However, social interactions with students, in particular, are relevant for beginning teachers' occupational well-being (Schmidt et al., 2017). There is ample evidence that student misbehavior and problems with classroom discipline, motivating students, dealing with heterogeneity, or the establishment of relationships to students constitute major stressors for this group (Chaplain, 2008; Goddard & Foster, 2001; Veenman, 1984). In contrast, positive teacher-student interactions and relationships can act as a resource to maintain well-being and prevent emotional exhaustion (for a theoretical review, see Spilt, Koomen, & Thijs, 2011). For example, Aldrup, Klusmann, and Lüdtke (2017) showed that inexperienced teachers, in particular, benefit from positive interactions with their students because these interactions satisfy the need for relatedness and are, in turn, linked to lower emotional exhaustion (Aldrup et al., 2017).

The individual resources of beginning teachers that impair or facilitate their dealing with the demands of teaching have been the topic of many empirical investigations. Studies revealed that beginning teachers' emotional stability (Voss et al., 2017) and professional self-efficacy affect teachers' emotional exhaustion (Dicke et al., 2014; Fives et al., 2007; Friedman & Farber, 1992; Skaalvik & Skaalvik, 2010). Further, professional knowledge and its application are associated with occupational well-being. In this regard, Dicke et al. (2015) reported that all domains of educational knowledge (e.g., knowledge of instruction, knowledge of educational theory) buffered the increase of teachers' emotional exhaustion in their first years of occupational practice. They argued that comprehensive knowledge facilitates the establishment of effective instruction and the reduction of student misbehavior. Likewise, professional knowledge about classroom management was negatively associated with beginning teachers' emotional exhaustion (Klusmann et al., 2012; Voss et al., 2017). Furthermore, occupational self-regulation, in terms of high work engagement and high work-related resilience, might constitute a resource for beginning teachers as it was shown to be linked to teachers' occupational well-being in general (Klusmann et al., 2008).

These empirical findings can be assigned to the model of the determinants and consequences of teachers' professional competence (Kunter et al., 2013), which integrates two central approaches in the research on teachers' characteristics and teaching (see also Baumert & Kunter, 2006, 2013). On the one hand, stable and generic cognitive

abilities are seen as determinants of successful teaching practice (aptitude hypothesis; e.g., Kennedy, Ahn, & Choi, 2008). On the other hand, the significance of profession-specific knowledge that is acquired in the course of university teacher education is emphasized (qualification hypothesis; e.g., Shulman, 1987). Further, this model assumes that individual prerequisites, such as cognitive abilities and personality, affect the development of professional competence, thereby also having an impact on teachers' instructional practice and occupational well-being. With regard to their relative impact on instructional practice, Baier et al. (2018) showed that both generic and profession-specific teacher characteristics predict instructional quality.

2.3 Social Competence – General Concept and its Relation to Teaching

In contrast to the model by Kunter et al. (2013), international educational research addresses the role of teachers' social and emotional competencies for teaching success and occupational well-being (Jennings & Greenberg, 2009). The prosocial classroom model by Jennings and Greenberg (2009) proposes theoretical links between social and emotional competencies, the establishment of positive teacher-student relationships, effective classroom management, and students' psychosocial development, and interactions between all these factors and teachers' occupational well-being.

Social and emotional competencies can be assigned to the superordinate concept of *social competence*, which is addressed in many fields of theoretical and empirical research, such as organizational, developmental, clinical, and educational psychology (e.g., Rose-Krasnor, 1997; Seeber & Wittmann, 2017). It is a generic competence, which enables individuals to perform “effectively” in social interactions. For instance, Rubin and Rose-Krasnor (1992) defined social competence as “the ability to achieve personal goals in social interaction while simultaneously maintaining positive relationships with others over time and across situations” (p. 285). Hence, effective performance in social interactions refers to a balance between keeping track of one's individual goals and considering the interaction partner's goals, thus ideally ensuring that all parties involved can realize their interests to the same extent (Rose-Krasnor, 1997; Seeber & Wittmann, 2017; Weinstein, 1969). These two dimensions are mentioned (with different labels) in most theoretical approaches used to describe human (social) behavior (Baumrind, 1989), for example, influence and proximity (Leary, 1957; Wubbels, Créton, Levy, & Hoymayers, 1993), control and affiliation (Kiesler, 1983), power and love (Wiggins,

1979), basic needs for autonomy and relatedness (Ryan & Deci, 2000), and assertiveness and adaptation (Kanning, 2006).

Consequently, this theoretically assumed two-dimensional structure of social competence can also be applied to teachers' performance in teacher-student interactions. Research concerning teachers' interpersonal behavior and instructional quality proposes the concurrent performance of both assertive and adaptive types of behavior (Hamre, Pianta, Mashburn, & Downer, 2007; Wubbels & Brekelmans, 2005). For instance, socially competent teachers lead, organize, and structure the classroom situation (assertiveness) but simultaneously behave in a friendly way, listen to and empathize with their students and assist them (adaptation). The generic abilities and skills—that is, social and emotional competencies—necessary for both assertive and adaptive types of behavior are summarized by Zins, Bloodworth, Weissberg, and Walberg (2004). First, they list emotion-related capabilities, such as the appropriate perception of emotions, knowledge about the influence of emotions on behavior, and the adequate regulation of emotions, thoughts, and behavior. Additionally, they assume that a profound understanding of social circumstances, processes, and established norms is necessary for empathic actions and perspective taking. Finally, they state that the establishment and maintenance of healthy relationships is facilitated by transparent and clearly shaped interactions, the readiness to cooperate and to provide support, and continuous work on resolving conflicts that arise (see also Elias et al., 1997; Jennings & Greenberg, 2009).

A growing body of empirical evidence supports the theoretically assumed relevance of social and emotional competencies. For instance, Brackett et al. (2010) revealed a positive relationship between emotion regulation abilities and job satisfaction. The promotion of emotion awareness led to decreases in teachers' psychological distress and perceptions of time urgency (Jennings et al., 2017), was able to enhance sleep quantity and quality (Crain, Schonert-Reichl, & Roeser, 2017), and resulted in lower levels of burnout (Roeser et al., 2013).

2.3.1 Social Competence Development in the Course of University Teacher Preparation

The discussion about the stability and malleability of social competence in adulthood is ambiguous. This is due to the differential theoretical conceptualizations of social competence either as a trait or as context-dependent social behavior patterns (Seeber & Wittmann, 2017) and also to the lack of empirical evidence (Tynjälä, Virtanen, Klemola,

Kostiainen, & Rasku-Puttonen, 2016). However, the use of the term *competence*, which includes knowledge, abilities and skills, and motivational aspects (Weinert, 2001), implicates malleability in principle. Further, even personality, which is moderately to strongly related to social competence (Kanning, 2006) and is generally assumed to be a highly stable individual feature, changes both over time (maturity principle; Roberts, Walton, & Viechtbauer, 2006) and through interventions (Roberts et al., 2017). Similarly, there is ample evidence for the effectiveness of intervention programs promoting aspects of social competence. Those programs focus on either emotion knowledge and skills (e.g., mindfulness, emotion regulation; Crain et al., 2017; Jennings et al., 2017; Roeser et al., 2013) or social capabilities (e.g., I-messages, active listening, or no-lose conflict resolution strategies; Klemola, Heikinaro-Johansson, & O'Sullivan, 2013; Steins, Haep, & Wittrock, 2015). In line with this evidence for malleability, policymakers aim to promote social-communicative skills in teacher education (e.g., the National Council for Accreditation of Teacher Education, 2010; the Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the States in the Federal Republic of Germany, 2014). Moreover, the lack of systematic approaches to foster social and emotional competencies has been criticized (Schonert-Reichl, Hanson-Peterson, & Hymel, 2015).

Although the specific promotion of social and emotional competencies is not part of common university teacher education programs (Hohenstein, Zimmermann, Kleickmann, Köller, & Möller, 2014; Schonert-Reichl et al., 2015), the content of the programs often includes specific applications of generic social competence aspects. For instance, many topics within the field of educational knowledge cover aspects of assertiveness and adaptation (e.g., Kunina-Habenicht et al., 2012). According to Kember and Leung (2005), learning environments facilitate the promotion of generic capabilities, such as social competence, when they focus on the understanding of key concepts, activate students' engagement in learning activities, and give feedback and assistance. Furthermore, relationships between students enhance interpersonal skills (Kember & Leung, 2005). Referring to the social cognitive learning theory (Bandura, 1977), prospective teachers may also benefit from mandatory practical experience because internships provide the possibility to observe experienced teachers (role models) and to gain teaching experience (mastery experience). Further, this practical experience could complement declarative knowledge about good teaching learnt at university and might foster the application of both assertive and adaptive behavior. Nevertheless, to be effective, practical experience should not be an end in itself; it should be well accompanied by and embedded in

university support (Gröschner, Schmitt, & Seidel, 2013; Hascher, 2012). Altogether, university teacher education might enhance prospective teachers' social competence. Thereby, the development of social competence presumably depends on the arrangement of learning opportunities and on support being provided in practical experience.

2.4 The Present Investigation

The aim of the present investigation was twofold. First, we wanted to enhance insights into the relations between the generic concept of social competence, aspects of professional practice, and teachers' occupational well-being. Second, we aimed to widen the knowledge about social competence development in adulthood, especially in the context of university teacher training.

Our first research aim (Study 1) emerged in reference to theoretical models of stress and coping (Lazarus & Folkman, 1984) and the developmental model of teachers' professional competence (Kunter et al., 2013). First, we investigated whether social competence on the two basic dimensions—assertiveness and adaptation—constitutes a resource for beginning teachers and we hypothesized a direct link to emotional exhaustion (Hypothesis 1). Further, we tested whether aspects of professional practice (work-related resilience, classroom management) mediate this relationship (Hypothesis 2). Our research interest was based on the growing evidence for the significance of teachers' social and emotional competencies for teaching success, including occupational well-being (Jennings & Greenberg, 2009). Further, the examination of the two basic social competence dimensions complements previous studies that investigated specific social and emotional competencies or skills (e.g., Brackett et al., 2010; Nelis et al., 2011; Zapf, 2002). We hoped that our approach would provide more general insights into the relative relevance of teachers' social skills, which relate either to assertiveness or to adaptation, for occupational well-being.

The second aim of this investigation (Study 2) was to examine the development of social competence in the course of university teacher education. As there is already evidence for the successful promotion of social and emotional competencies in prospective teachers (Jennings et al., 2017; Roeser et al., 2013; Steins et al., 2015), it seems possible that university teacher education, albeit focusing on profession-specific competences, affects generic social competence as well. Thus, in line with Kember and Leung (2005), we expected to find an overall moderate development of social competence as a byproduct of learning opportunities at university (Hypothesis 3). Additionally, we

examined how the characteristics of university teacher education influenced the social competence development of prospective teachers. More precisely, we focused on the development of assertiveness and adaptation dependent on the students' completion of, and satisfaction with, curricular mandatory internships and the associated support provided by the university. Students' voluntary participation in extracurricular activities was also considered. These activities include, for example, workshops and training about to handle class interruptions or approaches of nonviolent communication, which might affect attendees' social competence.

2.5 Study 1

2.5.1 Method

Participants and Procedure

We selected our participants from the National Educational Panel Study (NEPS; Blossfeld, Roßbach, & Maurice, 2011⁴). The starting cohort "First-Year Students" examines university students' professional development, educational choices, success in studies, entrance into working life, and professional success. Data collection started in 2010 (Wave 1) and is ongoing (Wave 11, year 2016), whereby study participants are contacted two times a year on average and answer questions about the above mentioned topics. The initial sample consisted of 17,910 beginning students, of which 5,743 were enlisted as prospective teachers. From this group of prospective teachers, we included those who had already completed their university training (first phase of teacher education) and had entered the second phase of teacher education. In Germany, this second phase comprises an induction program for a period of one and a half to two years in which prospective teachers observe more experienced teachers, begin to teach, and attend seminars, sharing their experiences with other beginning teachers, especially about classroom management and didactics (for a more detailed description, see Cortina & Thames, 2013). At the first measurement point, these teachers were in the university

⁴ This paper uses data from the National Educational Panel Study (NEPS): Starting Cohort First-Year Students, doi:10.5157/NEPS:SC5:11.0.0. From 2008 to 2013, NEPS data were collected as part of the Framework Program for the Promotion of Empirical Educational Research funded by the German Federal Ministry of Education and Research (BMBF). As of 2014, NEPS is carried out by the Leibniz Institute for Educational Trajectories (LifBi) at the University of Bamberg in cooperation with a nationwide network.

phase of teacher education and rated their social competence. Approximately two years later, at the second measurement point, they had entered the German induction program and provided information about their professional practice and occupational well-being.

Our selection criteria resulted in a total sample size of $N = 1,468$ beginning teachers. Consequently, we examined the extent of selectivity effects between the chosen sample and the baseline sample of prospective teachers. In comparison, the selected sample included more female students ($p < .001$, Cramer's $V = .11$), students with a slightly better grade point average (GPA, school leaving examination; $p < .001$, $\eta^2 < .01$), and more students with at least one study major classified to the field of science, technology, engineering, and mathematics (STEM) ($p < .001$, Cramer's $V = .07$). The magnitude of these effects was small (see Table A1 in the Supplemental Material for an overview).

Participants were 26.61 ($SD = 2.51$) years old and the majority were female (83%). About half of the beginning teachers (53%) had graduated in at least one STEM subject; others had graduated only in non-STEM subjects (e.g., English, arts, history; $N = 15$ not identified). The GPA for this sample was $M = 2.20$ ($SD = 0.51$; theoretical range from (1) *very good* to (6) *insufficient*). Participants worked in elementary schools (32%) and secondary schools (68%).

Measures during the University Phase of Teacher Education (t_1)

Social competence. To measure the core dimensions of social competence, assertiveness and adaptation, we used two subscales from the Interpersonal Competence Questionnaire (ICQ; Kanning, 2006). Each subscale includes five items that refer to social situations and that were rated from (1) *poor* to (5) *good*. Assertiveness items, for example, include keeping track of personal goals, for example, "Telling a companion you don't like a certain way he or she has been treating you", and had an acceptable internal consistency, with $\alpha = .72$. Adaptation items refer predominantly to socially accepted reactions in contexts of interpersonal conflict, for example, "Refraining from saying things that might cause a disagreement to build into a big fight". The internal consistency for this scale was rather low, with $\alpha = .56$.

Stress experience related to university teacher training. To control for teachers' previous stress experience, we included a scale that assesses the amount of stress and exhaustion students experienced during university training (Westermann, Elke, Spies, & Trautwein, 1996). Three items were rated from (0) *does not apply at all* to (10) *fully*

applies, for example, “I am often tired and exhausted due to my studies”. The internal consistency of this scale was acceptable, with $\alpha = .77$.

Measures during the Induction Phase (t₂)

Emotional exhaustion. Emotional exhaustion was measured with a German version (Enzmann & Kleiber, 1989) of the Maslach Burnout Inventory (MBI; Maslach, Jackson, & Leiter, 1996), adapted to the induction phase of teacher education. The scale comprises four items (e.g., “I feel emotionally drained from my work as a teacher candidate”), which were rated from (1) *does not apply* to (4) *fully applies*. The internal consistency was good, with $\alpha = .80$.

Work-related resilience. Two scales of the Occupational Stress and Coping Inventory (AVEM; Schaarschmidt, Kieschke, & Fischer, 1999) were used to measure beginning teachers’ resilience. For this, we combined the ratings for emotional distancing (e.g., “After work I can switch off without problems”) and for the tendency to give up after failure (reverse coded; e.g., “Failures are hard for me to cope with”). Participants rated the items from (1) *does not apply at all* to (5) *fully applies*. The internal consistency of the composite scale was high, with $\alpha = .83$.

Classroom management. Participants were asked to rate their classroom management experience with ratings about class interruptions (reverse coded; e.g., “I often get the impression that a lot of time is wasted in my lessons”) and student monitoring (e.g., “I notice immediately when students start to do something different”). These were combined to a scale with a total of six items (cf. Fend & Specht, 1986). Items were rated from (1) *does not apply at all* to (6) *fully applies*. The internal consistency was acceptable, with $\alpha = .68$.

Statistical Analysis

To test our hypotheses about the relation between beginning teachers’ social competence and emotional exhaustion as well as the mediating role of profession-related characteristics, we applied a stepwise approach. First, using a structural equation modeling approach we tested the prediction of teachers’ emotional exhaustion by social competence. Then, we performed a mediation analysis using the product-of-coefficients method (cf. MacKinnon, Fairchild, & Fritz, 2007). In this, direct and indirect effects of the assumed mediation were simultaneously calculated to gain information about the mediating role of professional practice between teachers’ social competence and emotional exhaustion.

All analyses were controlled for the influence of sociodemographic covariates, namely gender, age, GPA, STEM subject, and school type. Additionally, serving as the individual baseline for later emotional exhaustion, stress experience related to university teacher training was included as a control variable. To take measurement error issues into account, analyses were modeled with latent variables (except for sociodemographic covariates), which were estimated by manifest indicators. To achieve more reliable estimations and ensure good model fit to our data (Bandalos, 2002; Bandalos & Finney, 2001), we built item parcels for teachers' work-related resilience and classroom management ratings, with two indicator parcels, respectively, each composed of three items (distributed according to their related subscales).

Analyses were computed with *Mplus*, version 7.31 (Muthén & Muthén, 1998-2018). Missing data on study variables (up to 34%) were treated with the full information maximum likelihood (FIML) approach (Enders, 2010; Lüdtke, Robitzsch, Trautwein, & Köller, 2007). This approach allowed us to include information about all participants ($N = 1,468$) in the data analysis, instead of excluding participants with incomplete data, which potentially would have caused biased results and narrowed validity (Enders, 2010).

2.5.2 Results

Descriptives

Table 2.1 presents the means, standard deviations, and correlations of the study variables. Social competence scores (t_1) were in line with the results of previous studies (cf. Kanning, 2006), with ratings slightly above the scale's theoretical midpoint (assertiveness: $M = 3.25$, $SD = 0.67$; adaptation: $M = 3.68$, $SD = 0.53$). The profession-related characteristics, both assessed during the induction phase (t_2), were each located above the theoretical midpoint of the scales. This finding indicates an overall confidence of beginning teachers, with work-related resilience at $M = 2.80$ ($SD = 0.72$) and classroom management ratings at $M = 4.17$ ($SD = 0.65$). Beginning teachers rated their emotional exhaustion on average slightly below the theoretical midpoint ($M = 2.18$, $SD = 0.63$), which has been empirically found before (e.g., Voss et al., 2017). Beginning teachers' social competence was significantly related to work-related resilience (assertiveness: $r = .31$, $p < .001$; adaptation: $r = .27$, $p = .004$) and to classroom management ratings (assertiveness: $r = .16$, $p = 0.04$; adaptation: $r = .29$, $p = .003$). Both generic and profession-specific variables were significantly related to emotional exhaustion ($-.17 \leq r \leq -.50$; $p \leq .001$). Further, emotional exhaustion showed a positive

association with former stress experience during university teacher training, which means that participants who felt stressed during university teacher education also tended to report higher ratings for emotional exhaustion related to teaching practice. Sociodemographic covariates showed minor correlations to the central study variables (see Table 2.1).

Direct and Indirect Relationships between Social Competence and Well-Being

In a first step, we examined the direct effects of the two basic social competence dimensions on emotional exhaustion. These were both significant, with $\beta = -0.18$ ($p = .001$) for assertiveness, and $\beta = -0.15$ ($p = .007$) for adaptation, thus supporting our first research hypothesis that beginning teachers with higher social competence show less emotional exhaustion. Thereby, both dimensions of social competence appeared to affect emotional exhaustion in similar ways. In sum, this initial model explained more than 8% of the variance in emotional exhaustion and showed a very good fit to the data, with a low root mean square error of approximation (RMSEA: .03, CI [.02 - .04]), a high comparative fit index (CFI: .98), a high Tucker-Lewis index (TLI: .97), and a low standardized root mean square residual (SRMR: .02).

The mediated relationship between social competence, professional practice, and occupational well-being is shown in Figure 2.1. The results of the mediation analysis were in line with our hypothesis. The total effects of social competence on occupational well-being, namely the sum of the direct effect and the indirect effects via the mediators, show that both social competence dimensions, assertiveness ($\beta = -.15$, $p = .001$) and adaptation ($\beta = -.22$, $p = .041$), were statistically significant and negatively associated with emotional exhaustion. Accordingly, beginning teachers who reported being more assertive in social interactions and being able to adapt to them two years earlier, also reported lower emotional exhaustion when being confronted with the demands of teaching in the induction phase.

Table 2.1
Descriptive statistics and bivariate zero-order correlations between the study variables (Study I)

	<i>M</i> (<i>SD</i>)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1 Assertiveness (<i>t</i> ₁)	3.25 (0.67)	—	.11	.31	.27	-.19	-.10	-.09	.05	-.01	.09	.13
2 Adaptation (<i>t</i> ₁)	3.68 (0.53)		—	.16	.29	-.17	-.21	-.12	.05	-.03	-.10	-.06
3 Job-related resilience	2.80 (0.72)			—	.42	-.50	-.34	-.19	.03	.07	.13	.08
4 Classroom management	4.17 (0.65)				—	-.49	-.20	.07	.08	.03	.00	-.13
5 Emotional exhaustion	2.18 (0.63)					—	.27	.07	.04	-.01	.09	-.07
6 Stress experience (<i>t</i> ₁)	4.03 (1.97)						—	.04	.12	.09	-.01	.02
7 Gender (1 = female)	—							—	-.18	-.09	-.09	-.20
8 Age	26.61 (2.51)								—	-.03	.25	.03
9 STEM ^a	—									—	-.09	-.03
10 GPA	2.20 (0.51)										—	-.11
11 School type ^b	—											—

Note. ^aDummy coded (no STEM subject = 0, at least one STEM subject = 1); ^bDummy coded (elementary school = 0, secondary school = 1); significant coefficients ($p < .05$) are in bold.

Although the direct effect was not statistically significant, the indirect effect of assertiveness and adaptation via work-related resilience and classroom management was statistically significant, indicating a fully mediated relationship between generic social competence and occupational well-being. The pathways show that assertiveness was positively related to both work-related resilience, with $\beta = .28$ ($p < .001$), and classroom management, with $\beta = .29$ ($p < .001$). Likewise, paths between adaptation and work-related resilience ($\beta = .17$, $p = .002$), as well as classroom management ($\beta = .30$, $p = .001$), were statistically significant. This means that prospective teachers who reported higher social competence during university teacher training also reported better professional practice during teaching practice in the induction phase. Furthermore, both mediators were significantly related to emotional exhaustion, with $\beta = -.37$ ($p < .001$) for work-related resilience, and $\beta = -.36$ ($p = .002$) for classroom management.

Table 2.2

Total effects, indirect effects, and direct effects for the mediation model

	Emotional exhaustion		
	β	<i>SE</i>	<i>p</i>
Assertiveness			
Total effect	-.16	.05	.001
Total indirect effect	-.21	.05	<.001
Specific indirect effects			
via job-related resilience	-.10	.03	.001
via classroom management	-.10	.05	.026
Direct effect	.05	.06	.462
Adaptation			
Total effect	-.11	.06	.041
Total indirect effect	-.17	.05	.002
Specific indirect effects			
via job-related resilience	-.06	.03	.012
via classroom management	-.11	.05	.037
Direct effect	.06	.07	.429
<i>R</i>²	.39		

Note. Significant coefficients ($p < .05$) are in bold.

This means that beginning teachers with higher resilience and better classroom management reported lower levels of emotional exhaustion. All specific indirect effects were statistically significant (see Table 2.2).

Taken together, this mediation model explained 39% of the variance in beginning teachers' emotional exhaustion and suggests a link between the two core dimensions of social competence and emotional exhaustion; this can be explained by aspects that relate to professional practice, such as work-related resilience and classroom management. The fit to the data ranged from acceptable to very good. Whereas the CFI (.90) and the TLI (.87) were rather low, the SRMR (.05) and the RMSEA (.04, CI [.03, .04]) indicated well to excellent model fit.

2.5.3 *Summary of Study 1*

The results of Study 1 supported our related hypotheses about the relationships between generic social competence, professional practice, and occupational well-being. Both basic dimensions of social competence—assertiveness and adaptation—had a significant, negative impact on emotional exhaustion, and this was fully mediated by participants' ratings of work-related resilience and classroom management. A possible explanation for these results might be that generic social competence supports the development of profession-specific characteristics as well as their application in teaching practice. This means that prospective teachers who are highly assertive and adaptive during the first phase of teacher education are also more resilient and more successful in classroom management during the induction phase. These resources, in turn, are positively related to beginning teachers' occupational well-being and to lower emotional exhaustion.

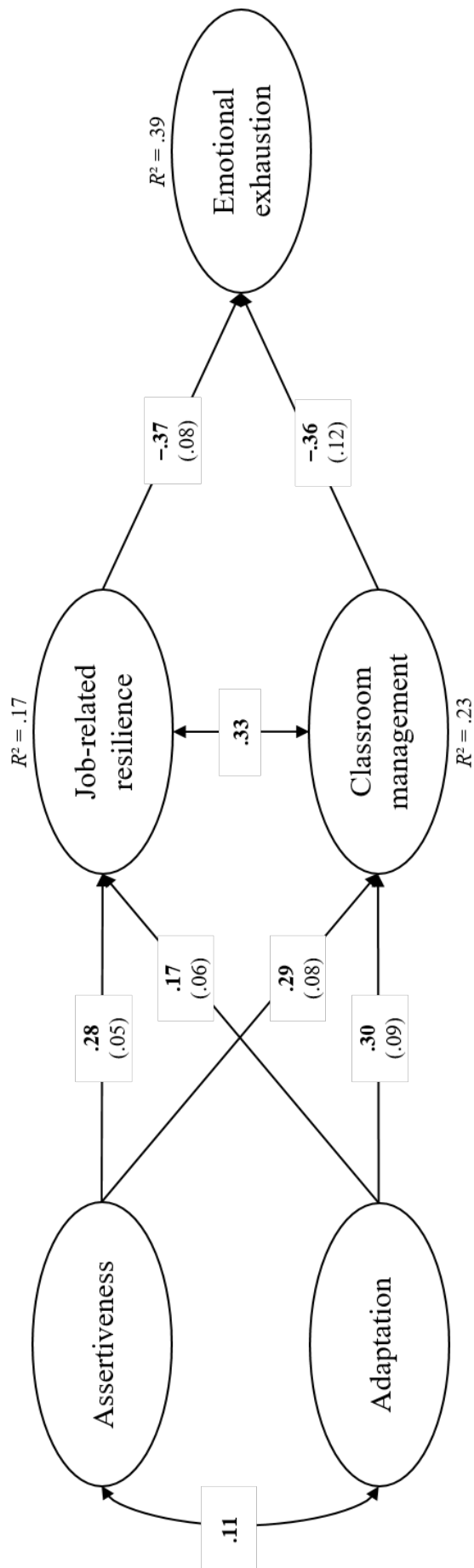


Figure 2.1

Latent mediation model with generic social competence on assertiveness and adaptation dimensions as predictors (t1), aspects of professional practice as mediators (t2), and emotional exhaustion as outcome (t2). All paths were controlled for the influence of sociodemographic covariates; additionally, emotional exhaustion was controlled for previous stress experience related to teacher training at t1 (not displayed). The standardized regression coefficients and their standard errors are displayed in parentheses. Coefficients shown in bold were statistically significant at $p < .05$.

2.6 Study 2

Study 1 supported the assumption that the social competence of teachers serves as a vital individual resource in dealing successfully with the (social) demands of teaching and results in lower levels of emotional exhaustion in beginning teachers, which is in line with theoretical assumptions (see Jennings & Greenberg, 2009). If and how university training affects the development of prospective teachers' social competence was examined in Study 2. We addressed the question of whether there is significant intraindividual change in prospective teachers' social competence and, further, whether characteristics of university teacher training can explain the change. Thereby, we particularly emphasized the role of prospective teachers' internships, which might provide effective opportunities to learn from experienced teachers and to gain experience in dealing with students (Bandura, 1977; Gröschner et al., 2013; Hascher, 2012).

2.6.1 Method

Participants and Procedure

The Student Teacher Professional Development Study (STePS⁵) is a panel study on prospective teachers' competence development at a German university. The study started in 2017 (Wave 1) and is ongoing, with a yearly assessment of students' development (Wave 2, year 2018). All prospective teachers at the university were contacted and invited to participate in the study via e-mail. The baseline sample included 1,304 prospective teachers (31% of all potential eligible prospective teachers at this university); 433 of those also took part in the second assessment, which resulted in a response rate of 38% because students who had graduated in the meantime were not contacted for the second measurement point.

At the first measurement point participants (67% female) were 24.08 years old ($SD = 3.65$) on average. 40% ($N = 521$) studied at least one STEM subject. $N = 974$ were undergraduate students and $N = 330$ were master students.

Attrition analysis indicated only weak indications of selectivity effects regarding the longitudinal sample. In comparison, this subsample included slightly younger students

⁵ The Student Teacher Professional Development Study (STePS) is part of the German "quality initiative for teacher training" program, which was established in 2015 and is funded by the German Federal Ministry of Education and Research (BMBF).

($p < .001$, $\eta^2 = .02$), more female participants ($p = .005$, Cramer's $V = .08$), students with a slightly better GPA ($p = .002$, $\eta^2 < .01$), and students with fewer study years ($p = .001$, $\eta^2 = .01$). With regard to the study of at least one STEM subject, no statistically significant differences were found between prospective teachers who participated only in the first measurement point and prospective teachers who participated in both the first and the second measurement points ($p = .323$): see Table A2 in the Supplemental Material for further information.

Measures

To address our research questions about the change in prospective teachers' social competence and the factors that relate to this change, our measures included students' self-reports about social competence, information about their practical experience, and control variables with potential relations to the development of social competence, namely gender, age, study of at least one STEM subject, and school GPA.

Social competence. The social competence assessment was comparable to that in Study 1. However, in Study 2, assertiveness and adaptation were each represented with three items instead of five, and were rated from (1) *poor* to (4) *good*. The internal consistencies for assertiveness ($\alpha = .83$) and adaptation ($\alpha = .59$) were comparable to those for Study 1.

Internships. Participants reported whether they had completed mandatory internships during university teacher education, including two bachelor internships (duration: three weeks each), and one master internship (four weeks). In the light of previous studies, which emphasized the critical role of accompanying university support for the effectiveness of internships (Gröschner et al., 2013; Hascher, 2012), students were encouraged to rate their experience with respect to aspects of satisfaction and quality. An established German instrument, originally constructed and validated by Westermann, Elke, Spies, and Trautwein (1996), was used to assess satisfaction with internships. The present version includes four items, which specifically relate to the satisfaction with the first bachelor, the second bachelor, or the master internship, respectively. Participants rated four items from (1) *does not apply at all* to (4) *fully applies*. For example, one item was "I learned a lot during my internship". The internal consistency was good and similar for all of the internships, ranging from $\alpha = .85$ to $.87$. With regard to internship quality, participants evaluated the internship mentoring at university on a scale from Gröschner et al. (2013), which was slightly adapted. The questions referred to the quality of courses

in terms of knowledge gain, fit to practical requirements, and suggestions for practical work. The three items were rated from (1) *does not apply at all* to (4) *fully applies*. The internal consistency of the scale was equally good for the rating of all internships, ranging from $\alpha = .86$ to $.88$.

Statistical Analysis

The longitudinal sample with data available from two measurement points allowed us to examine the within-person development of social competence within one year. Additionally, we were interested in whether the characteristics of university teacher training explain interindividual differences in the development of social competence. Data analysis was based on an application of latent change score models, which are well suited to investigate true intraindividual change as well as the prediction of this change by further variables (McArdle, 2009). Hence, this approach also made it possible to examine the interindividual differences in intraindividual change on a latent level. Separate models were calculated for assertiveness and adaptation. An analysis of change scores generally requires strong factorial measurement invariance of the estimated latent constructs for both measurement occasions. Consequently, this assumption was reflected in the calculation of the models. The analyses were conducted with *Mplus*, version 7.31 (Muthén & Muthén, 1998-2018), using FIML to account for missing data (Enders, 2010).

2.6.2 Results

Descriptives

Table 2.3 summarizes the descriptive statistics and correlations for those students who participated in both measurement points. At the first measurement point, 52% of the participating students had not completed an internship. One year later, only 26% of students had not done an internship. On average, prospective teachers were very satisfied with their practical experience ($M = 3.39$, $SD = 0.80$). In contrast, they were more critical about the quality of university internship mentoring ($M = 2.51$, $SD = 0.86$). Further, about one in three prospective teachers (32%) participated in an extracurricular activity.

Students' assertiveness and adaptation ratings showed statistically significant but low relations (t_1 : $r = .17$, $p = .010$; t_2 : $r = .17$, $p = .006$), supporting the idea of two independent social competence dimensions. Assertiveness (t_2) was slightly lower in male students ($r = -.16$, $p = .018$) and associated with a lower GPA ($r = .11$, $p = .036$). Higher adaptation (t_2) was accompanied with higher internship satisfaction ($r = .30$, $p = .004$).

Further, students' adaptation ratings were positively related to the sum of completed internships ($r = .13$ to $.20$, all $p < .05$). Hence, prospective teachers with more practical experience tended to score slightly higher on the adaptation dimension of social competence. Longitudinal correlations between social competence from the first to the second measurement showed an overall high rank-order stability, with $r_{t1-t2} = .70$ for assertiveness, and with $r_{t1-t2} = .94$ for adaptation, suggesting sparse interindividual variability in changes.

Latent Change of Preservice Teachers' Social Competence (t_1-t_2)

Latent change score models revealed that social competence on average did not show any substantial intraindividual change within one year of university teacher education. Whereas the change score for assertiveness was not statistically significant ($M = -0.01$, $p = .902$), students' change score for adaptation was marginally significant ($M = 0.04$, $p = .089$). However, despite high rank-order stability, both change scores varied significantly and substantially between individuals, with $\sigma^2 = .26$ ($p < .001$) for assertiveness, and $\sigma^2 = .06$ ($p < .001$) for adaptation, indicating interindividual variation in intraindividual change. Little, Lindenberger, and Maier (2000) recommend investigating interindividual differences in change scores even in cases where the overall change of the relevant variable is nonsignificant. Therefore, we extended both latent change models in a stepwise manner with additional predictors of change to test their influence on the change scores and the baseline measurement, respectively (see Table 2.4).

Table 2.3
Descriptive statistics and bivariate zero-order correlations between the study variables (Study 2)

	<i>M</i> (<i>SD</i>) / %	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1 Assertiveness (t ₁)	3.09 (0.65)	—	.70	.17	.02	.06	.02	.12	-.03	-.03	.01	.04	.04	.06
2 Assertiveness (t ₂)	3.09 (0.69)		—	.07	.17	.04	.02	.07	-.14	.01	-.16	-.01	-.06	.11
3 Adaptation (t ₁)	3.30 (0.48)			—	.94	.13	.13	.22	-.04	.08	.13	.06	-.02	-.05
4 Adaptation (t ₂)	3.34 (0.49)				—	.18	.20	.30	.10	.13	.06	.04	-.08	.02
5 Practical internships (t ₁) ^a	0.82 (0.95)					—	.89	.17	.22	.48	-.04	.55	-.16	.02
6 Practical internships (t ₂) ^a	1.39 (1.08)						—	.14	.20	.52	-.02	.54	-.14	.02
7 Satisfaction with practical internships ^b	3.39 (0.80)							—	.28	.24	-.04	-.11	.13	-.05
8 Quality of internship mentoring ^b	2.61 (0.86)								—	.09	.02	.18	-.05	-.01
9 Attendance to extracurricular activities (1 = yes)	32%									—	-.16	.33	-.11	-.08
10 Gender (1 = male)	27%										—	.08	.14	-.02
11 Age	23.46 (2.99)											—	-.03	.15
12 STEM (1 = at least one STEM subject)	42%												—	-.28
13 GPA	2.21 (0.52)													—

Note. ^aSum of practical internships, ranging from (0) *no internship* to (3) *three internships*; ^bCorrelations refer to those participants, who attended to practical internships from first to second measurement point; all correlations shown in bold are statistically significant at $p < .05$.

The first model (M1) served as a basis for all the following models. It included the control variables gender, age, study of at least one STEM subject (in contrast to no STEM subject), and GPA as predictors of the baseline and change scores. Whereas none of these variables was significantly associated with the baseline scores of assertiveness and adaptation, gender showed a marginal relation with the assertiveness change score ($\beta = -.10$, $SE = 0.06$, $p = .078$). These associations between the social competence dimensions and the control variables were similar for all of the subsequent models. The fit of the assertiveness model was agreeable, with $RMSEA = .08$, $SRMR = .12$, $CFI = .95$, and $TLI = .92$. For adaptation, the model fit was excellent, with $RMSEA = .03$, $SRMR = .04$, $CFI = .99$, and $TLI = .98$ (the fit indices for all models are subsumed in Table A3 in the Supplemental Material).

The following models (M2, M3, and M4) were calculated separately for assertiveness and adaptation with different predictors of change. The second model (M2) included dummy variables for completing the first bachelor internship, the second bachelor internship, or the master internship (in contrast to no internship). Whereas change in assertiveness was not significantly predicted by any internship, change in adaptation was. Completing the master internship was marginally significantly associated with change in adaptation, with $\beta = .17$, $SE = 0.09$, and $p = .063$. This result implies that prospective teachers who completed the master internship showed slightly more development in adaptation than those who did not complete any internship in the time from the first to the second measurement. The third model (M3) included prospective teachers' satisfaction with their internship. Assertiveness change was not affected by these subjective evaluations of internship quality. In contrast, satisfaction predicted change in adaptation, with $\beta = .37$, $SE = 0.17$, and $p = .025$. This means that students who perceived their practical experience as more satisfactory simultaneously had greater change in adaptation. Likewise, the fourth model (M4) used the prospective teachers' quality rating as a predictor of change. However, the perceived quality of university internship mentoring did not show any association with changes in either of the social competence dimensions.

Additionally, the participation in extracurricular activities was included as a predictor of change in social competence. However, there were no statistically significant relations to assertiveness ($\beta = -.04$, $SE = 0.06$, $p = .491$) or adaptation ($\beta = -.12$, $SE = 0.09$, $p = .170$), indicating no overall impact of extracurricular activities on prospective teachers' social competence.

Table 2.4
Predictors for social competence change within one year of studies

Independent variables	Assertiveness				Adaptation				
	M1	M2	M3	M4	M1	M2	M3	M4	
	β_{t1} (SE)	β_{Change} (SE)	β_{Change} (SE)	β_{Change} (SE)	β_{t1} (SE)	β_{Change} (SE)	β_{Change} (SE)	β_{Change} (SE)	
<i>Control variables</i>									
Gender	-.01 (0.05)	-.10 [†] (0.06)	-.10 [†] (0.06)	-.10 [†] (0.06)	.10 (0.07)	-.06 (0.09)	-.04 (0.09)	-.06 (0.09)	
Age	.03 (0.05)	-.05 (0.06)	-.06 (0.06)	-.03 (0.06)	.06 (0.07)	-.04 (0.09)	.01 (0.10)	-.07 (0.10)	
STEM	.05 (0.05)	-.08 (0.06)	-.07 (0.06)	-.08 (0.06)	-.03 (0.07)	-.07 (0.09)	-.11 (0.10)	-.07 (0.09)	
GPA	.08 (0.05)	.03 (0.06)	.02 (0.06)	.02 (0.06)	-.06 (0.07)	.09 (0.09)	.10 (0.10)	.10 (0.09)	
<i>Completion of internships^{a†}</i>									
Bachelor internship (1 st)		.05 (0.06)				.03 (0.09)			
Bachelor internship (2 nd)		.01 (0.06)				.02 (0.09)			
Master internship		-.04 (0.06)				.17 [†] (0.09)			
<i>Student perception of internships</i>									
Satisfaction			-.03 (0.12)				.37 [*] (0.17)		
Quality				-.12 (0.11)				.15 (0.16)	
R ²	.01	.02	.02	.04	.02	.02	.04	.15	.04

Note. All models represent extensions of M1, including different predictors of change. Accordingly, the relationship between control variables and baseline score was included in each model but not displayed in this table for the sake of clarity; ^aDummy coded with “no internship” as reference group; ^{*} $p < .05$, [†] $p < .10$.

2.6.3 *Summary of Study 2*

Study 2 was conducted to gain more insight into the development of social competence over the course of university teacher education. Our hypothesis about a moderate development was not supported by the data. The longitudinal analysis showed a marginal increase in the means of students' adaptation within one year, but not with regard to their assertiveness. Despite high rank-order stability, the change scores between the first and second measurement occasions varied meaningfully between prospective teachers, so we aimed to identify the variables that predict the interindividual differences. There were only minor effects due to the characteristics of university teacher education. In this, changes in assertiveness were not affected by any of the variables examined. Adaptation was marginally affected by the completion of master internships (in reference to the group of students who did not complete an internship in the time from the first to the second measurement) and by satisfaction with internships. Thus, the impact of practical learning opportunities tended to be limited to this dimension of social competence.

2.7 **General Discussion**

The main focus of both studies in the present research was the investigation of teachers' social competence. As expected, the results of Study 1 showed that social competence is predictive of teacher well-being, as both basic dimensions of social competence were significantly and negatively linked to emotional exhaustion. Moreover, the mediation model revealed that aspects of professional practice function as mediators: The relationship between social competence and emotional exhaustion was fully mediated by reports of work-related resilience and classroom management.

Contrary to our expectations, the results of Study 2 indicated that social competence on these dimensions was hardly affected by university teacher education. The longitudinal analysis of change within one year of teacher education did not indicate any significant intraindividual enhancements (except for the marginal change in adaptation). Nevertheless, prospective teachers developed differentially within one year. Thereby, however, the overall influence of university characteristics on the mode of social competence development was minor.

2.7.1 The Role of Social Competence for Beginning Teachers' Occupational Well-Being

Study 1 aimed to determine the role that social competence plays in beginning teachers' occupational well-being. In the light of theoretical assumptions about the emergence of stress (Lazarus & Folkman, 1984), we hypothesized that social competence might act as an individual resource of beginning teachers, helping them to face the social demands of teaching. This assumption was supported by our results because social competence ratings during university teacher training were predictive of emotional exhaustion during the induction phase two years later. In reference to the model of the determinants and consequences of teachers' professional competence (Kunter et al., 2013), we further assumed a mediation of this relationship by aspects of professional practice. This assumption was supported by our analysis, which revealed a full mediation by beginning teachers' reports of work-related resilience and classroom management.

In view of these results, we agree with Baumert et al. (2013), who explicitly stated that a model of professional competence would be incorrectly specified if individual prerequisites and generic competences, such as social competence, were directly included. Nevertheless, our investigation implies that social competence constitutes an important individual prerequisite as it positively affects aspects of professional practice and thus plays a significant role in teachers' occupational well-being.

On a theoretical level, the underlying mechanism might be explained by the translation of generic social competence into profession-related competences and their application. Features of social competence that support assertive and adaptive behavior in general social contexts might also support behavior that is needed to succeed in the specific social context of teaching. However, at this point, the specific field of teaching, in contrast to usual social contexts, has to be reflected upon. Teacher-student interactions are complex due to the hierarchical difference between teachers and students, the numerical proportion of interaction partners (one teacher vs. 20–30 students), and developmental changes in student behavior, to name just some of the aspects. Furthermore, the interpersonal classroom situation involves specific characteristics such as several events happening simultaneously and in high density (Doyle, 1986). At this juncture, our findings indicate that professional practice in terms of work-related resilience and classroom management, thrive on the basis of generic social competence and help teachers to succeed in those specific challenges of teaching. This assumption is

further supported by the measurements at different time points in our study, with the social competence assessment in the first phase of teacher education, and the assessments of professional practice and occupational well-being in the induction phase. So, it might be the case that students' social competence during the first phase of teacher education supports their professional development, as the positive relationships found with classroom management and work-related resilience indicate.

2.7.2 Social Competence Development in the Course of Teacher Education

Our second research aim was tracked in Study 2, which allowed us to focus on prospective teachers' social competence development. Our results revealed that neither assertiveness nor adaptation showed meaningful changes over the course of one year.

We expected to find at least moderate developments on both social competence dimensions in the course of university teacher training. First, although most evidence about the development of social competence aspects found this far refers to children and adolescents, this competence is sensitive to change even in adulthood, for example, through individual experience. In the context of university teacher education, this individual experience might refer to collaboration with fellow students or to first opportunities to perform in teacher-student interactions (Kember & Leung, 2005; Tynjälä et al., 2016). Second, specific interventions with a focus on the promotion of competencies and skills that relate to social competence are evidently effective and have a significant impact on the development of social competence (Gilar-Corbí, Pozo-Rico, Sánchez, & Castejón, 2018; Klemola et al., 2013; Steins et al., 2015). Although such interventions are not part of the standard German curriculum for university teacher education (Hohenstein et al., 2014), we expected that at least some characteristics of teacher education, such as well-prepared and well-conducted internships, might support the development of social competence in prospective teachers.

Despite the fact that the overall change in social competence within one year was not meaningful, our longitudinal analysis of change revealed interindividual differences in both assertiveness and adaptation development. Thereby, completion of the master internship (in reference to no internship) and the general satisfaction with internships were predictive of change on the adaptation dimension of social competence.

Although we had expected to obtain more pronounced results with regard to the impact of practical experience and of the prospective teachers' subjective evaluation of that experience on the development of social competence, the findings do point in the

expected direction. Internships provide an opportunity to both observe the performance of qualified teachers and to experience the reality of teaching oneself. In this, internships are prototypical examples for the application of Bandura's (1977) social cognitive learning theory. However, there are several practical obstacles that might reduce the impact of prospective teachers' observations and experience.

First, in our study, each bachelor internship was three weeks long and only involved the requirement that prospective teachers prepare and conduct one lesson on their own. These circumstances restricted opportunities for prospective teachers to gain mastery experience and to familiarize themselves with teaching. In contrast, the master internship involved planning and conducting a whole teaching unit composed of several lessons. Our results show—at least rudimentarily—that this more extensive teaching experience enhanced the social competence development on the adaptation dimension.

Second, the observation of qualified teachers' performance might in some cases contradict what the prospective teachers learnt at university courses and might not represent desirable teaching performance. In this context, internships do not necessarily promote an individual development of best-practice teaching. In contrast, prospective teachers might adopt their role models' behavior patterns in a nonreflecting manner (Chitpin, Simon, & Galipeau, 2008; Wideen, Mayer-Smith, & Moon, 1998). Nevertheless, previous studies have shown that, in terms of competence development, prospective teachers benefit from well-organized practical experience, involving preparation courses at university and supportive internship mentoring in the schools (Brouwer & Korthagen, 2005; Gröschner et al., 2013). Therefore, our finding about the positive impact of general satisfaction on the change in the adaptation dimension is quite reasonable. In contrast, the prospective teachers' subjective evaluation of the quality of university preparation and mentoring was less positive and showed no association with social competence development. This pattern is also reasonable, because prospective teachers' ratings of university internship mentoring were generally less positive than ratings of the mentoring within the internship schools (Brouwer & Korthagen, 2005; Gröschner et al., 2013). However, it has to be mentioned that these findings only apply to the change within the adaptation dimension of social competence; the assertiveness dimension was not affected by the completion of and the prospective teachers' subjective evaluation of internships.

Finally, participation in extracurricular activities had no impact on social competence development. This finding might be due to the broad spectrum of extracurricular seminars

and courses, which could not be differentiated in our analysis. Hence, not all extracurricular activities might have targeted aims that promote the application of assertiveness and adaptation (e.g., courses on bilingual instruction), and this might be the reason for the resulting overall null effect.

2.7.3 Limitations and Directions for Future Research

Some limitations of the present investigation should be considered. In reference to Study 1, the inclusion of teachers at different stages of their induction program might have affected our results as there is evidence for changes in beginning teachers' occupational well-being during the induction phase (Dicke et al., 2015; Klusmann et al., 2012). However, teachers in the first three years of teaching are often summarized as beginning teachers (Veenman, 1984), which is also supported by the fact that empirical findings did not reveal meaningful differences between beginning teachers with different degrees of experience (Schmidt, Klusmann, & Kunter, 2016). With regard to Study 2, the main limitation refers to the sample, which was restricted to students at one university. In other universities, the structures may differ, for example, in the promotion of social and emotional competencies or in the implementation of internships. But studies also show that institutional structures are mostly irrelevant for self-reported competences (e.g., Zimmermann, Rösler, Möller, & Köller, 2018). With this in mind, research about prospective teachers' educational knowledge shows that most variance is found between students within universities and almost none is found between universities (Kunina-Habenicht et al., 2013).

Both studies within the present investigation were based on large-scale assessments of (prospective) teachers. This certainly allows for profound conclusions about several important topics within the field of teacher education. However, this kind of study design and assessment has some inherent limitations. First, our data relied on self-reports. Thus, we did not have any information about prospective teachers' actual instructional performance and their behavior in interactions with students. This information might have been important for a more valid and reliable assessment of competences. Second, the secondary analysis of existing data involved restrictions with regard to the inclusion of variables of interest. For instance, in Study 1, it was not possible to include additional variables or sources of information (e.g., student ratings of instructional quality). Similarly, in Study 2, the assessment of social competence was very short. Finally, the internal consistencies of the adaptation assessment were poor in both studies. This might

have been caused by the shortenings of the scales, as the Interpersonal Competence Questionnaire typically demonstrates good reliability (Kanning, 2006).

The present investigation answered several questions about the relevance of social competence for beginning teachers and (the antecedents of) its development in the context of teacher education. Concurrently, new questions arose that should be considered in future research. In principle, the assessment of social competence with self-report questionnaires can provide valid insights into mechanisms and general behavioral tendencies (Paulhus & Vazire, 2007). However, the assessment of beginning teachers' actual behavior could give further insights into the relationship between socially competent performance in the classroom situation and occupational success in terms of occupational well-being. Additionally, the inclusion of student assessments would make it possible to investigate both sides of the interaction—teacher and students. Further, the present investigation focused on (the quality of) internships and extracurricular activities as determinants of social competence development. In order to identify factors that influence the development of social competence, future studies could include more detailed information about these learning opportunities.

2.7.4 Practical Implications for Teacher Education

Assertiveness and adaptation, the basic dimensions of social competence, emerged as individual determinants of later profession-related competences and were indirectly associated with beginning teachers' occupational well-being. Therefore, social competence constitutes a generic precursor that could be utilized to identify prospective teachers who might need further support to overcome the challenges of teaching. The assessment of social competence is already possible at early stages of teacher education, due to its generic character. Thus, prospective teachers who are potentially at risk for problems with regard to teaching and interacting with students could be identified early and, if necessary, supported by appropriate university programs.

The present investigation also revealed that social competence is scarcely affected by university teacher education. Accordingly, the curricula of university teacher education programs should enhance their efforts to promote social competence. One possibility is the development and inclusion of specific interventions. These interventions could be obligatory for all students or, alternatively, could preferably be offered to students “at risk”, that is, those with deficiencies in assertiveness and adaptation.

2.7.5 *Conclusion*

The present investigation examined whether prospective teachers are well prepared for the university-to-school-transition and the associated interpersonal challenges of teaching. Social competence was a predictor of beginning teachers' occupational well-being and was mediated by indicators of professional practice. As beginning teachers' ratings of emotional exhaustion were rather low, the initial question was answered positively. However, the second part of our investigation revealed that social competence showed no meaningful development in the first phase of teacher education. This might be especially disadvantageous for prospective teachers with deficiencies in social competence. Hence, university teacher education should enhance efforts in order to promote social competence as a basis for the professional development of prospective teachers, regardless of whether this takes place with specific interventions or with a refinement of the already existing educational program.

2.8 References

- Aldrup, K., Klusmann, U., & Lüdtke, O. (2017). Does basic need satisfaction mediate the link between stress exposure and well-being? A diary study among beginning teachers. *Learning and Instruction, 50*, 21–30.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.11.005>
- Arens, A. K., & Morin, A. J. S. (2016). Relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes. *Journal of Educational Psychology, 108*(6), 800–813. <https://doi.org/10.1037/edu0000105>
- Baier, F., Decker, A.-T., Voss, T., Kleickmann, T., Klusmann, U., & Kunter, M. (2018). What makes a good teacher? The relative importance of mathematics teachers' cognitive ability, personality, knowledge, beliefs, and motivation for instructional quality. *The British Journal of Educational Psychology*. Advance online publication.
<https://doi.org/10.1111/bjep.12256>
- Bandalos, D. L. (2002). The effects of item parceling on goodness-of-fit and parameter estimate bias in structural equation modeling. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 9*(1), 78–102.
https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0901_5
- Bandalos, D. L., & Finney, S. J. (2001). Item parceling issues in structural equation modeling. In G. A. Marcoulides & R. E. Schumacker (Eds.), *New developments and techniques in structural equation modeling* (pp. 269–296). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191–215.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften [Keyword: Teachers' professional competence]. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9*(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Baumert, J., & Kunter, M. (2013). The COACTIV model of teachers' professional competence. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Eds.), *Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers: Results from the COACTIV project* (pp. 25–48). New York: Springer.

- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand, M. (2013). Professional competence of teachers, cognitively activating instruction, and the development of students' mathematical literacy (COACTIV): A research program. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Eds.), *Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers: Results from the COACTIV project* (pp. 1–21). New York: Springer.
- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. In W. Damon (Ed.), *The Jossey-Bass social and behavioral science series. Child development today and tomorrow* (pp. 349–378). San Francisco: Jossey-Bass.
- Blossfeld, H.-P., Roßbach, H.-G., & Maurice, J. von (Eds.). (2011). Education as a lifelong process – The German National Educational Panel Study (NEPS) *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: Sonderheft 14*.
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406–417.
<https://doi.org/10.1002/pits.20478>
- Brouwer, N., & Korthagen, F. (2005). Can teacher education make a difference? *American Educational Research Journal*, 42(1), 153–224.
<https://doi.org/10.3102/00028312042001153>
- Chang, M.-L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193–218.
<https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>
- Chaplain, R. P. (2008). Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. *Educational Psychology*, 28(2), 195–209.
<https://doi.org/10.1080/01443410701491858>
- Chitpin, S., Simon, M., & Galipeau, J. (2008). Pre-service teachers' use of the objective knowledge framework for reflection during practicum. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 2049–2058. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.04.001>
- Cortina, K. S., & Thames, M. H. (2013). Teacher education in Germany. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Eds.), *Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers: Results from the COACTIV project* (pp. 49–62). New York: Springer.

- Crain, T. L., Schonert-Reichl, K. A., & Roeser, R. W. (2017). Cultivating teacher mindfulness: Effects of a randomized controlled trial on work, home, and sleep outcomes. *Journal of Occupational Health Psychology, 22*(2), 138–152. <https://doi.org/10.1037/ocp0000043>
- Dicke, T., Parker, P. D., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Kunter, M., & Leutner, D. (2015). Beginning teachers' efficacy and emotional exhaustion: Latent changes, reciprocity, and the influence of professional knowledge. *Contemporary Educational Psychology, 41*, 62–72. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.11.003>
- Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kunter, M., Schmeck, A., & Leutner, D. (2014). Self-efficacy in classroom management, classroom disturbances, and emotional exhaustion: A moderated mediation analysis of teacher candidates. *Journal of Educational Psychology, 106*(2), 569–583. <https://doi.org/10.1037/a0035504>
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching: A project of the American Educational Research Association* (3rd ed., pp. 392–431). New York: Macmillan.
- Doyle, W. (2006). Ecological approaches to classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 97–125). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., . . . Shriver, T. P. (Eds.). (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, Va., USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Enders, C. K. (2010). *Applied missing data analysis. Methodology in the social sciences*. New York: Guilford Press.
- Enzmann, D., & Kleiber, D. (1989). *Helfer-Leiden: Stress und Burnout in psychosozialen Berufen [Helpers' distress: Stress and burnout in psychosocial jobs]*. Heidelberg: Asanger.
- Evers, W. J. G., Tomic, W., & Brouwers, A. (2004). Burnout among teachers. *School Psychology International, 25*(2), 131–148. <https://doi.org/10.1177/0143034304043670>
- Fend, H., & Specht, W. (1986). *Erziehungsumwelten. Bericht aus dem Projekt „Entwicklung im Jugendalter“ [Education environments. Report from the project “Development in adolescence”]*. Konstanz: Universität, Sozialwissenschaftliche Fakultät.

- 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.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.03.013>
- Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 494–518). New York: Routledge.
- Friedman, I. A., & Farber, B. A. (1992). Professional self-concept as a predictor of burnout. *The Journal of Educational Research*, 86(1), 28–35.
<https://doi.org/10.1080/00220671.1992.9941824>
- Gilar-Corbí, R., Pozo-Rico, T., Sánchez, B., & Castejón, J. L. (2018). Can emotional competence be taught in higher education? A randomized experimental study of an emotional intelligence training program using a multimethodological approach. *Frontiers in Psychology*, 9, 1039. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01039>
- Goddard, J. T., & Foster, R. Y. (2001). The experiences of neophyte teachers: A critical constructivist assessment. *Teaching and Teacher Education*, 17, 349–365.
- Gold, Y. (1996). Beginning teacher support: Attrition, mentoring, and induction. In J. Sikula, T. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed., pp. 548–594). New York: Macmillan.
- Gröschner, A., Schmitt, C., & Seidel, T. (2013). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester [Changes in prospective teachers' subjective estimation on competencies during a school internship]. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(1-2), 77–86.
<https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000090>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Mashburn, A. J., & Downer, J. T. (2007). *Building a science of classrooms: Application of the CLASS Framework in over 4,000 U.S. Early Childhood and Elementary Classrooms*. New York: Foundation for Childhood Development.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811–826.
- Hascher, T. (2012). Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung [Research on the significance of school internships in teacher education]. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30(1), 87–96.

- Hohenstein, F., Zimmermann, F., Kleickmann, T., Köller, O., & Möller, J. (2014). Sind die bildungswissenschaftlichen Standards für die Lehramtsausbildung in den Curricula der Hochschulen angekommen? [Have the education standards for teacher training programmes arrived in the university curriculum?]. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *17*(3), 497–507. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0563-9>
- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., . . . 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>
- Kanning, U. P. (2006). Development and validation of a German-language version of the interpersonal competence questionnaire (ICQ). *European Journal of Psychological Assessment*, *22*(1), 43–51. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.22.1.43>
- Kember, D., & Leung, D. Y. P. (2005). The influence of the teaching and learning environment on the development of generic capabilities needed for a knowledge-based society. *Learning Environments Research*, *8*(3), 245–266. <https://doi.org/10.1007/s10984-005-1566-5>
- Kennedy, M. M., Ahn, S., & Choi, J. (2008). The value added by teacher education. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (3rd ed., pp. 1249–1273). New York: Routledge.
- Kiesler, D. J. (1983). The 1982 Interpersonal Circle: A taxonomy for complementarity in human transactions. *Psychological Review*, *90*(3), 185–214. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.90.3.185>
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, *36*(2), 114–129. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.01.002>
- Klemola, U., Heikinaro-Johansson, P., & O'Sullivan, M. (2013). Physical education student teachers' perceptions of applying knowledge and skills about emotional understanding studied in PETE in a one-year teaching practicum. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *18*(1), 28–41. <https://doi.org/10.1080/17408989.2011.630999>

- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology, 100*(3), 702–715.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.702>
- Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T., & Baumert, J. (2012). Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz [Occupational stress of beginning teachers: The effects of personality, pedagogical experience and professional competence]. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 26*(4), 275–290.
<https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000078>
- Klusmann, U., Richter, D., & Lüdtke, O. (2016). Teachers' emotional exhaustion is negatively related to students' achievement: Evidence from a large-scale assessment study. *Journal of Educational Psychology, 108*(8), 1193–1203.
<https://doi.org/10.1037/edu0000125>
- KMK. (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. [Standards for teacher training: Educational sciences]*. Resolution of the Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the States in the Federal Republic of Germany of 16 December 2004 in the form of 12 June 2014.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *The British Journal of Educational Psychology, 77*(1), 229–243.
<https://doi.org/10.1348/000709905X90344>
- Kunina-Habenicht, O., Lohse-Bossenz, H., Kunter, M., Dicke, T., Förster, D., Gößling, J., . . . Terhart, E. (2012). Welche bildungswissenschaftlichen Inhalte sind wichtig in der Lehrerbildung? [Which domains of educational-scientific knowledge are important in teacher education?]. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 15*(4), 649–682. <https://doi.org/10.1007/s11618-012-0324-6>
- Kunina-Habenicht, O., Schulze-Stocker, F., Kunter, M., Baumert, J., Leutner, D., Förster, D., . . . Terhart, E. (2013). Die Bedeutung der Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium und deren individuelle Nutzung für den Aufbau des bildungswissenschaftlichen Wissens [The significance of learning opportunities in teacher training courses and their individual use for the development of educational-scientific knowledge]. *Zeitschrift für Pädagogik, 59*(1), 1–23.
<https://doi.org/10.7767/boehlau.9783205789703.7>

- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U., & Richter, D. (2013). The development of teachers' professional competence. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Eds.), *Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers: Results from the COACTIV project* (pp. 63–77). New York: Springer.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Publishing.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality, 1*(3), 141–169.
<https://doi.org/10.1002/per.2410010304>
- Leary, T. (1957). *Interpersonal diagnosis of personality*. New York: Ronald Press.
- Little, T. D., Lindenberger, U., & Maier, H. (2000). Selectivity and generalizability in longitudinal research: On the effects of continuers and dropouts. In T. D. Little, K. U. Schnabel, & J. Baumert (Eds.), *Modeling longitudinal and multilevel data: Practical issues, applied approaches and specific examples* (pp. 187–200). London: LEA.
- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U., & Köller, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung [Treatment of missing data in psychological research]. *Psychologische Rundschau, 58*(2), 103–117.
<https://doi.org/10.1026/0033-3042.58.2.103>
- MacKinnon, D. P., Fairchild, A. J., & Fritz, M. S. (2007). Mediation analysis. *Annual Review of Psychology, 58*, 593–614.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085542>
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology, 52*, 397–422.
- McArdle, J. J. (2009). Latent variable modeling of differences and changes with longitudinal data. *Annual Review of Psychology, 60*, 577–605.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163612>
- Muthén, B., & Muthén, L. (1998-2018). Mplus [Computer Software]. Los Angeles: Muthén & Muthén.

- National Council for Accreditation of Teacher Education (2010). The road less travelled: How the developmental sciences can prepare educators to improve student achievement: Policy recommendations. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED550407.pdf>
- Nelis, D., Kotsou, I., Quidbach, J., Hansenne, M., Weytens, F., Dupuis, P., & Mikolajczak, M. (2011). Increasing emotional competence improves psychological and physical well-being, social relationships, and employability. *Emotion, 11*(2), 354–366. <https://doi.org/10.1037/a0021554>
- Parker, P. D., Martin, A. J., Colmar, S., & Liem, G. A. (2012). Teachers' workplace well-being: Exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement, and burnout. *Teaching and Teacher Education, 28*(4), 503–513. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.01.001>
- Paulhus, D. L., & Vazire, S. (2007). The self-report method. In R. W. Robins, R. C. Fraley, & R. F. Krueger (Eds.), *Handbook of research methods in personality psychology* (pp. 224–239). New York: Guilford Press.
- Roberts, B. W., Luo, J., Briley, D. A., Chow, P. I., Su, R., & Hill, P. L. (2017). A systematic review of personality trait change through intervention. *Psychological Bulletin, 143*(2), 117–141. <https://doi.org/10.1037/bul0000088>
- Roberts, B. W., Walton, K. E., & Viechtbauer, W. (2006). Patterns of mean-level change in personality traits across the life course: A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin, 132*(1), 1–25. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.1.1>
- Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., . . . Harrison, J. (2013). Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology, 105*(3), 787–804. <https://doi.org/10.1037/a0032093>
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development, 6*(1), 111–135.
- Rubin, K. H., & Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem solving and social competence in children. In V. B. van Hasselt & M. Hersen (Eds.), *Handbook of social development* (pp. 283–323). Boston, MA: Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0694-6_12

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Schaarschmidt, U., Kieschke, U., & Fischer, A. W. (1999). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf [Patterns of teachers' occupational stress]. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46, 244–268.
- Schmidt, J., Klusmann, U., & Kunter, M. (2016). Wird alles besser? Positive und negative berufliche Ereignisse von Referendarinnen bzw. Referendaren und Lehrkräften im Vergleich [A comparison of daily uplifts and hassles of preservice and inservice teachers]. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 63(4), 278–291. <https://doi.org/10.2378/peu2016.art22d>
- Schmidt, J., Klusmann, U., Lüdtke, O., Möller, J., & Kunter, M. (2017). What makes good and bad days for beginning teachers? A diary study on daily uplifts and hassles. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 85–97. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.09.004>
- Schonert-Reichl, K. A., Hanson-Peterson, J. L., & Hymel, S. (2015). Social and emotional learning and pre-service teacher education. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (2nd ed., pp. 406–421). New York.
- Seeber, S., & Wittmann, E. (2017). Social competence research: A review. In M. Mulder (Ed.), *Competence-based vocational and professional education: Bridging the worlds of work and education* (pp. 1029–1050). Cham: Springer International Publishing.
- Shen, B., McCaughy, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N., & Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *The British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 519–532. <https://doi.org/10.1111/bjep.12089>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059–1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457–477. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>

- Steins, G., Haep, A., & Wittrock, K. (2015). Technology of the self and classroom management—A systematic approach for teacher students. *Creative Education*, 6(19), 2090–2104. <https://doi.org/10.4236/ce.2015.619213>
- Travers, C. J., & Cooper, C. L. (1996). *Teachers under stress. Stress in teaching professions*. London: Routledge.
- Tynjälä, P., & Heikkinen, H. L.T. (2011). Beginning teachers' transition from pre-service education to working life. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 11–33. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0175-6>
- Tynjälä, P., Virtanen, A., Klemola, U., Kostianen, E., & Rasku-Puttonen, H. (2016). Developing social competence and other generic skills in teacher education: Applying the model of integrative pedagogy. *European Journal of Teacher Education*, 39(3), 368–387. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1171314>
- Van Horn, J. E., Taris, T. W., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J.G. (2004). The structure of occupational well-being: A study among Dutch teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 365–375.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143–178.
- Voss, T., Wagner, W., Klusmann, U., Trautwein, U., & Kunter, M. (2017). Changes in beginning teachers' classroom management knowledge and emotional exhaustion during the induction phase. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 170–184. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.08.002>
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 45–65). Seattle: Hogrefe & Huber Publishers.
- Weinstein, E. A. (1969). The development of interpersonal competence. In D. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 753–775). Chicago: Rand McNally.
- Westermann, R., Elke, H., Spies, K., & Trautwein, U. (1996). Identifikation und Erfassung von Komponenten der Studienzufriedenheit [Identification and measurement of elements of students' satisfaction]. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 43(1), 1–22.

- Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68(2), 130. <https://doi.org/10.2307/1170752>
- Wiggins, J. S. (1979). A psychological taxonomy of trait-descriptive terms: The interpersonal domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(3), 395–412. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.37.3.395>
- Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher–student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43(1-2), 6–24. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.03.003>
- Wubbels, T., Créton, H. A., Levy, J., & Hooymayers, H. P. (1993). The model of interpersonal teacher behavior. In T. Wubbels & J. Levy (Eds.), *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education* (pp. 13–28). London: The Falmer Press.
- Zapf, D. (2002). Emotion work and psychological well-being. A review of the literature and some conceptual considerations. *Human Resource Management Review*, 12, 237–268.
- Zimmermann, F., Rösler, L., Möller, J., & Köller, O. (2018). How learning conditions and program structure predict burnout and satisfaction in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(3), 318–342. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1448778>
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *The series on social emotional learning. Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 3–22). New York: Teachers College Press.

2.9 Appendix

Table A1

Selectivity analysis between the baseline sample and the analysis sample of beginning teachers in Study 1

Variable	Baseline sample (<i>N</i> = 5743)		Analysis sample (<i>N</i> = 1468)		Statistical comparisons		
	<i>M</i> (<i>SD</i>)		<i>M</i> (<i>SD</i>)		test statistics	<i>p</i>	<i>ES</i>
Assertiveness	3.28 (0.71)		3.25 (0.67)		$F(1,2920) = 3.37$	.066	$\eta^2 < .01$
Adaptation	3.68 (0.56)		3.68 (0.53)		$F(1,2913) = 0.06$	.806	$\eta^2 < .01$
Age	26.67 (2.54)		26.61 (2.51)		$F(1,5742) = 1.21$	.272	$\eta^2 < .01$
School GPA	2.27 (0.54)		2.20 (0.51)		$F(1,5686) = 26.95$	<.001	$\eta^2 < .01$
	%		%				
Gender (female)	75.6		83.3		$\chi^2(1) = 63.74$	<.001	$V = .11$
STEM subjects (min. 1)	48.0		53.7		$\chi^2(1) = 25.20$	<.001	$V = .07$

Note. *V* = Cramer's *V*: .10 = small, .30 = medium, .50 = large

Table A2
Selectivity analysis between the baseline sample and the longitudinal sample of prospective teachers in Study 2

Variable	Baseline sample (<i>N</i> = 1304)	Longitudinal sample (<i>N</i> = 433)	Statistical comparisons		
	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	test statistics	<i>p</i>	<i>ES</i>
Assertiveness	3.13 (0.67)	3.09 (0.65)	$F(1,1303) = 1.98$	.160	$\eta^2 < .01$
Adaptation	3.31 (0.49)	3.30 (0.48)	$F(1,1303) = 0.20$	.652	$\eta^2 < .01$
Age	24.08 (3.65)	23.36 (3.02)	$F(1,1303) = 24.66$	<.001	$\eta^2 = .02$
School GPA	2.27 (0.52)	2.21 (0.52)	$F(1,1293) = 9.89$	.002	$\eta^2 < .01$
Study years	2.77 (1.42)	2.49 (1.18)	$F(1,1302) = 11.98$	.001	$\eta^2 = .01$
	%	%			
Gender (female)	66.7 ^a	72.0 ^a	$\chi^2(1) = 7.99$	.005	$V = .08$
STEM subjects (min. 1)	40.0 ^b	41.9 ^b	$\chi^2(1) = 0.98$	.323	$V = .03$

Note. *V* = Cramer's *V*: .10 = small, .30 = medium, .50 = large

Table A3
Model fit after introducing different university characteristics as predictors

	Assertiveness				Adaptation			
	RMSEA	SRMR	CFI	TLI	RMSEA	SRMR	CFI	TLI
M1 Control variables ^a only	.08	.12	.95	.92	.03	.04	.99	.98
M2 Completion of internships	.06	.10	.95	.93	.03	.04	.97	.96
M3 Satisfaction with internships	.07	.12	.95	.93	.03	.06	.97	.96
M4 Perceived quality of internship mentoring	.07	.11	.95	.93	.03	.04	.98	.97
Additional model Participation in extracurricular activities	.07	.11	.95	.93	.03	.04	.98	.98

Note. ^aControl variables include gender, age, attendance to at least one STEM-subject, and school GPA.

3

STUDIE III

FÖRDERUNG SOZIAL-EMOTIONALER KOMPETENZ VON ANGEHENDEN LEHRKRÄFTEN. KONZEPTION UND EVALUATION EINES TRAININGSPROGRAMMS

Carstensen, B., Köller, M., & Klusmann, U. (2019). Förderung sozial-emotionaler Kompetenz von angehenden Lehrkräften. Konzeption und Evaluation eines Trainingsprogramms. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 51(1), 1-15. doi: 10.1026/0049-8637/a000205

ZUSAMMENFASSUNG

Der Lehrerberuf ist gekennzeichnet durch stetige soziale Interaktionen, deren erfolgreiche Bewältigung hohe Anforderungen an die sozial-emotionalen Fähigkeiten der Lehrkräfte stellt. Insbesondere zum Berufseinstieg werden Unterrichtsstörungen und soziale Konflikte als häufigste Stressoren erlebt. Die vorliegende Studie stellt ein theoretisch fundiertes Training sozial-emotionaler Kompetenz für Lehramtsstudierende vor, das auf die sozialen Herausforderungen des Berufs vorbereiten soll. Es umfasst die Vermittlung theoretischen Wissens und die Durchführung praktischer Übungen in den Bereichen *Wissen über Emotionen*, *Regulation von Emotionen* sowie *soziale Fähigkeiten*. Die Evaluation des 13 Sitzungen umfassenden Trainings wurde über ein quasi-experimentelles Prä-Post Design mit insgesamt $N = 137$ Studierenden in Trainings- ($N = 99$) und Vergleichsgruppe ($N = 38$) realisiert. Effekte des Trainings konnten in allen Bereichen nachgewiesen werden, wobei insbesondere die emotionale Selbstaufmerksamkeit (Wissen über Emotionen) und die Anwendung kognitiver Umbewertung (Regulation von Emotionen) zu nennen sind. Im Bereich soziale Fähigkeiten zeigte sich das Training lediglich für das Konfliktmanagement wirksam. Gemeinsam mit der großen Akzeptanz bei den Studierenden sprechen die Ergebnisse für den Nutzen der Implementierung solcher Programme in die universitäre Ausbildung von Lehrkräften.

Schlüsselwörter: sozial-emotionale Kompetenz, Training, universitäre Lehrerausbildung, Wohlbefinden

3.1 Einleitung

Der Lehrerberuf ist von zahlreichen sozialen Interaktionen mit Schülerinnen und Schülern geprägt (Corno & Anderman, 2016; Lortie, 1975) und sowohl Lehrkräfte als auch Schülerinnen und Schüler profitieren von einer hohen Qualität dieser Interaktionen. Für Lehrkräfte geht sie mit größerer Motivation und höherem Wohlbefinden einher (Aldrup, Klusmann, Lüdtke, Göllner & Trautwein, 2018; Klassen, Perry & Frenzel, 2012; Le Cornu, 2013; Spilt, Koomen & Thijs, 2011). Demgegenüber stellen nicht gelingende soziale Interaktionen den häufigsten Stressor von Lehrkräften dar und können zu Überlastungssyndromen wie Burnout führen (Chang, 2009; Kyriacou, 2001; Schmidt, Lüdtke, Klusmann, Möller & Kunter, 2017). Schülerinnen und Schüler profitieren von positiven Interaktionen mit ihrer Lehrkraft in Bezug auf ein stärkeres Interesse, höhere Motivation zur Mitarbeit sowie größeren Lernerfolg (Aldrup, Klusmann & Lüdtke, 2017; Aldrup et al., 2018; Furrer & Skinner, 2003; Hattie, 2009; Roorda, Koomen, Spilt & Oort, 2011).

Ausgehend davon, dass die Etablierung positiver sozialer Interaktionen im Unterricht überwiegend durch die Lehrkraft verantwortet wird, stellt sich die Frage, welche Merkmale bzw. Fähigkeiten die erfolgreiche soziale Interaktion mit Schülerinnen und Schülern bedingen. Bisherige Forschungsbefunde weisen darauf hin, dass die sozial-emotionale Kompetenz der Lehrkraft von besonderer Bedeutung für den Aufbau und den Erhalt einer gelingenden Beziehung zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern ist (Jennings & Greenberg, 2009; Zins, Weissberg, Wang & Walberg, 2004). Ihre Kernelemente sind u. a. ein ausgeprägtes Wissen über Emotionen, die angemessene Regulation von Emotionen sowie soziale Fähigkeiten, die zu einer ausgewogenen Berücksichtigung eigener und der Bedürfnisse von Interaktionspartnerinnen und -partnern führen und den Aufbau unterstützender Beziehungen begünstigen (Elias et al., 1997; Zins et al., 2004).

Insbesondere junge Lehrkräfte fühlen sich häufig nicht in ausreichendem Maße auf die sozialen Herausforderungen des Schulalltags und Unterrichtens vorbereitet (Klusmann, Kunter, Voss & Baumert, 2012; Schmidt, Klusmann & Kunter, 2016; Tynjälä & Heikkinnen, 2011). Ebenso unterschätzen sie oftmals die emotionale Intensität des Unterrichtens (Liston, Whitcomb & Borko, 2006). Entsprechend berichten angehende Lehrkräfte beim Übergang in die berufliche Praxis einen Zuwachs in emotionaler Erschöpfung (Dicke et al., 2015; Klusmann et al., 2012; Hong, 2010; Zimmermann, Kaiser, Bernholt, Bauer & Rösler, 2016). Obwohl die Relevanz der Förderung zentraler

Bereiche der sozial-emotionalen Kompetenz in der Lehrerbildung bereits national (KMK, 2014) wie international (NCATE, 2010) betont worden ist, mangelt es an spezifischen Lehrangeboten (Hohenstein, Zimmermann, Kleickmann, Köller & Möller, 2014; Schonert-Reichl, Hanson-Peterson & Hymel, 2015).

Die aktuelle Studie untersucht die Wirksamkeit eines neu entwickelten 13-wöchigen Trainingsprogramms zur Förderung der sozial-emotionalen Kompetenz bei Lehramtsstudierenden. Ein Training zielt dabei sowohl auf die Förderung deklarativen Wissens als auch die Vermittlung von Anwendungsfähigkeiten ab. Die Evaluation des Trainings erfolgte erstens über die Akzeptanz des Trainings, die über wöchentliche Angaben zur Zufriedenheit der Studierenden erfasst wurde. Zweitens wurde die Wirksamkeit des Trainings mittels eines Prä-Post Vergleichsgruppendesigns in den Bereichen Wissen über Emotionen, Regulation von Emotionen sowie soziale Fähigkeiten evaluiert. Drittens wurde der Effekt des Trainings auf das affektive Wohlbefinden der Teilnehmenden mittels Tagebuchdaten zum täglichen positiven und negativen Affekt untersucht.

3.2 Sozial-emotionale Kompetenz von Lehrkräften: Theoretische Modelle und empirische Befunde

Die sozial-emotionale Kompetenz wird als individuelle Voraussetzung beschrieben, soziale und emotionale Aspekte des Lebens zu verstehen und angemessen mit ihnen umzugehen (Elias et al., 1997). Diese allgemeine Beschreibung sozial-emotionaler Kompetenz wurde vielfach ausdifferenziert (vgl. Kanning, 2002). Zwischen den verschiedenen Ansätzen finden sich allerdings Übereinstimmungen hinsichtlich der zentralen Merkmale sozial-emotionaler Kompetenz, die das Wissen über Emotionen, die Regulation von Emotionen und soziale Fähigkeiten beinhalten (Mayer & Salovey, 1997; Zins et al., 2004).

Der Schulkontext ist in hohem Maß durch soziale und emotionale Anforderungen geprägt. Entsprechend betonen Jennings und Greenberg (2009) in ihrem theoretischen Modell die Bedeutung der sozial-emotionalen Kompetenz von Lehrkräften für das eigene Wohlbefinden und die psychosoziale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler. Vermittelt wird dieser Zusammenhang durch Aspekte der Unterrichtsqualität, vor allem hinsichtlich der Bereiche Klassenführung (vgl. Ophardt & Thiel, 2013; Schönbächler, 2008) und Gestaltung einer positiven Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern (u. a. emotionale Unterstützung; vgl. auch Hamre, Pianta, Mashburn & Downer, 2007). Diese

Bereiche beinhalten Verhaltensweisen, die durch die Merkmalsbereiche sozial-emotionaler Kompetenz begünstigt werden (Jennings et al., 2017). Hierzu zählen u. a. die Transparenz und Klarheit in der Interaktion, die Bereitschaft zur Kooperation und Unterstützung sowie die kontinuierliche Arbeit an aufkommenden Konflikten und die Etablierung von gelingenden Beziehungen (Rose-Krasnor, 1997; Zins et al., 2004). Eine Kombination aus diesen kooperativen und einflussnehmenden Verhaltensweisen der Lehrkraft hat sich in bisherigen Untersuchungen als förderlich für die Motivation und Leistung von Schülerinnen und Schülern erwiesen (den Brok, Brekelmans & Wubbels, 2004; Wubbels & Brekelmans, 2005).

Der Merkmalsbereich Wissen über Emotionen umfasst Kenntnisse über die Charakteristika von Emotionen, ihre Entstehung sowie ihren Einfluss auf das Verhalten. Diese Wissensbasis befähigt zur differenzierten Wahrnehmung von Emotionen und bildet die Grundlage für einen adaptiven Umgang mit dem emotionalen Erleben, welches im Lehr- und Lernkontext einen positiven Einfluss auf kognitive, motivationale und behaviorale Prozesse hat (Sutton & Wheatley, 2003). Eine achtsame Grundhaltung (engl. *mindfulness*) ist häufig Bestandteil dieses Merkmalsbereiches und gilt als förderlich für den Umgang mit dem emotionalen Erleben, da sie die bewusste Wahrnehmung von Emotionen begünstigt (Kabat-Zinn, 2003; Roeser, Skinner, Beers & Jennings, 2012).

Der Merkmalsbereich Regulation von Emotionen knüpft hier unmittelbar an und beinhaltet Fähigkeiten und Fertigkeiten zur angemessenen Veränderung der Bewertung eines Ereignisses, des emotionalen Ausdrucks oder von Handlungsimpulsen (Garner, 2010; Gross, 2015; Mayer & Salovey, 1997). Empirische Befunde zeigen, dass sowohl die Achtsamkeit der Lehrkraft als auch ihre Fähigkeit zur erfolgreichen Regulation von Emotionen unter anderem positiv mit der Arbeitszufriedenheit und dem affektiven Wohlbefinden von Lehrkräften in Zusammenhang stehen (Brackett, Palomera, Mojsa-Kaja, Reyes & Salovey, 2010; Braun, Roeser, Mashburn & Skinner, 2018; Taxer & Frenzel, 2015). Die Relevanz der bisher genannten Fähigkeiten und Fertigkeiten für die Qualität der Interaktion zwischen Lehrkräften und ihren Schülerinnen und Schülern wurde bereits empirisch gezeigt (vgl. Braun et al., 2018).

Zusätzlich umfasst der dritte Merkmalsbereich der sozial-emotionalen Kompetenz dezidierte soziale Fähigkeiten, die den Aufbau von Beziehungen, die Durchsetzung der eigenen Forderungen, die emotionale Unterstützung anderer Personen sowie ein erfolgreiches Konfliktmanagement begünstigen (Kanning, 2006). Hierzu gehören u. a. Perspektivenübernahme und Empathie, die wiederum das Verständnis der aktuellen

sozialen Situation, ablaufender Prozesse und der etablierten Normen voraussetzen (Kihlstrom & Cantor, 2000).

3.3 Trainingsprogramme zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenz von (angehenden) Lehrkräften

Im Kontext der Forschung zur sozial-emotionalen Kompetenz wurden in jüngerer Zeit unterschiedliche Trainingsmaßnahmen zu ihrer Förderung entwickelt und evaluiert. Ergebnisse einer Meta-Analyse von Hodzic, Scharfen, Ripoll, Holling und Zenasni (2017) sprechen für deren Wirksamkeit bei (jungen) Erwachsenen in verschiedenen Ausbildungs- und Arbeitskontexten. Der Anteil der untersuchten Originalstudien mit Bezug auf die Zielgruppe von Lehrkräften war zwar gering (vier aus 28 Studien), jedoch wächst das Angebot von Trainings für Lehrkräfte, welche Aspekte der sozial-emotionalen Kompetenz adressieren. Zu nennen sind beispielsweise Trainings für die Bewältigung von Stress (Hillert et al., 2016), den angemessenen Umgang mit den eigenen Emotionen (z. B. Hen & Sharabi-Nov, 2014; Jennings et al., 2017) oder die Weiterentwicklung sozialer Fähigkeiten (Hinsch & Ueberschär, 1998).

Lehrkräfte profitieren von diesen Trainings in Bezug auf ihre emotionalen und sozialen Fähigkeiten, Aspekte ihrer Gesundheit und der Gestaltung ihres Unterrichts. Die von Hodzic et al. (2017) berücksichtigten Trainings für Lehrkräfte fördern vor allem das deklarative und prozedurale Wissen über Emotionen, welches eine wichtige Voraussetzung für die erfolgreiche Regulation von Emotionen darstellt. Im Einklang mit diesem Befund zeigte eine weitere metaanalytische Untersuchung, dass achtsamkeitsbasierte Interventionen für Lehrkräfte wirksam sind, indem sie u. a. die bewertungsfreie Wahrnehmung und Nichtreaktivität auf Ereignisse des inneren Erlebens fördern (Hwang, Bartlett, Greben & Hand, 2017). Hinsichtlich gesundheitlicher Aspekte zeigen sich positive Effekte der Trainings auf das Wohlbefinden der Lehrkräfte, das unter anderem über Symptome von Burnout, physische Stressreaktionen, Depressivität und Ängstlichkeit operationalisiert wurde (Hwang et al., 2017). Entsprechend konnten beispielsweise Pérez-Escoda, Filella, Alegre und Bisquerra (2012) bei Lehrkräften eine Verringerung des Stresserlebens sowie eine positive Wirkung auf ihre Wahrnehmung des Schulklimas nachweisen. Die Gestaltung des Unterrichts profitiert unter anderem in Bezug auf eine verbesserte Klassenführung (Flook, Goldberg, Pinger, Bonus & Davidson, 2013) und eine stärkere emotionale Unterstützung der Schülerinnen und Schüler (Jennings et al., 2017).

Im Gegensatz zum wachsenden Angebot zur Förderung der sozial-emotionalen Kompetenz im Rahmen der Fortbildung bereits berufstätiger Lehrkräfte wird diese in der Ausbildung von angehenden Lehrkräften kaum berücksichtigt (Schonert-Reichl et al., 2015). Eine Ausnahme bilden Vesely, Saklofske und Nordstokke (2014), die ein fünfwöchiges, insgesamt ca. achtstündiges Training zur Förderung der emotionalen Intelligenz konzipierten. Das Konzept der emotionalen Intelligenz überlappt insofern mit sozial-emotionaler Kompetenz, als dass es vorwiegend Themen der Merkmalsbereiche Wissen über Emotionen und Regulation von Emotionen beinhaltet (vgl. Mayer & Salovey, 1997). Es adressiert die emotionale Selbstaufmerksamkeit, den emotionalen Ausdruck, das Schlussfolgern aus Emotionen sowie die Selbstregulation. Die Vermittlung der Fähigkeiten und Fertigkeiten erfolgt über Gruppendiskussionen, Übungen und Hausaufgaben. Im Rahmen der Evaluation konnten die Autoren signifikante Unterschiede in der selbstberichteten emotionalen Intelligenz feststellen, allerdings zeigten sich keine Unterschiede für die Lehrkraft-Selbstwirksamkeit oder Indikatoren des Wohlbefindens. Des Weiteren entwickelten Steins, Haep und Wittrock (2015) ein Klassenführungstraining, das sie um Elemente zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenz ergänzten. Der Inhalt basiert auf Befunden zur Klassenführung und der Theorie und Praxis zur rational-emotiven Verhaltenstherapie. Das Training besteht aus zwölf 90-minütigen Sitzungen und adressiert u. a. psychologische Theorien der Emotion, die soziale Wahrnehmung sowie Stereotype und Vorurteile. Die Ergebnisse der Evaluation zeigten eine hohe Akzeptanz bei den Studierenden und eine positive Entwicklung der selbstberichteten Fähigkeiten zur Wahrnehmung der Komplexität des Unterrichts, Prosozialität, Wissen über Klassenführung, Selbstwirksamkeit und Einstellungen gegenüber der Lehrerverberufung (Steins et al., 2015).

Die dargestellten Trainingsprogramme adressieren allerdings jeweils nur einzelne Bestandteile der sozial-emotionalen Kompetenz. So lassen Vesely et al. (2014) die spezifische Förderung sozialer Fähigkeiten weitestgehend außer Acht. Das Training von Steins et al. (2015) basiert wiederum auf Konzepten der Klassenführung und ergänzt einzelne sozial-emotionale Fähigkeiten, die allerdings im Rahmen der Evaluation nicht direkt berücksichtigt wurden. Weitere Limitationen der genannten Trainings betreffen geringe Stichprobengrößen und fehlende Erhebungen der Akzeptanz. Trotz erster vielversprechender Befunde zur Wirksamkeit von Trainings zur Förderung der sozial-emotionalen Kompetenz von (angehenden) Lehrkräften weisen die genannten Limitationen auf den Bedarf weiterer Forschung zur Konzeption und Evaluation

theoriebasierter und empirisch erprobter Trainingsprogramme mit einem Fokus auf angehende Lehrkräfte hin.

3.4 Aktuelle Studie

Eine Förderung der sozial-emotionalen Kompetenz, welche bereits in der ersten Phase der Lehrerausbildung stattfindet, kann die Studierenden auf die zahlreichen emotionalen und interpersonalen Herausforderungen des Übergangs in die berufspraktische Phase vorbereiten und als erster Schritt zu einer kontinuierlichen persönlichen und professionellen Weiterentwicklung dienen (Palomera, Fernández-Berrocal & Brackett, 2008). Vor diesem Hintergrund wurde in der vorliegenden Studie ein Trainingsprogramm zur Förderung der sozial-emotionalen Kompetenz bei Lehramtsstudierenden entwickelt, durchgeführt und evaluiert.

Das Konzept der sozial-emotionalen Kompetenz beinhaltet Aspekte, die sowohl deklarativem Wissen als auch prozeduralem Handlungswissen zuzuordnen sind. Entsprechend setzt die erfolgreiche Vermittlung sozial-emotionaler Kompetenz ein Lehrformat voraus, das Lernziele adressieren kann, die sich auf die Kenntnis, das Verständnis und die Anwendung dieser Wissens Elemente beziehen (vgl. Krathwohl, 2002). Ein Trainingsprogramm kann diese Anforderungen erfüllen, indem es die Vermittlung theoretischer Inhalte mit praktischen Übungen kombiniert. Im Zuge der Entwicklung wurden die zu behandelnden Themen theoriegeleitet ausgewählt und für die Zielgruppe von Lehramtsstudierenden angepasst. Für das Trainingsprogramm ergibt sich in der Folge ein Rahmenmodell, das den Kernelementen der sozial-emotionalen Kompetenz entspricht: (1) Wissen über Emotionen, (2) Regulation von Emotionen und (3) soziale Fähigkeiten. Jede der 13 anderthalbstündigen Sitzungen beinhaltet eine theoretische Inputphase, die zur Vermittlung der notwendigen Kenntnisse dient. Ferner werden Einzel- und Gruppenaufgaben bzw. Diskussionen zur Elaboration dieser Kenntnisse genutzt, sodass das Verständnis der Inhalte gefördert wird. Einige Aufgabenformate dienen schließlich zur Vermittlung von Anwendungsfähigkeiten, beispielsweise (videographierte) Rollenspiele. Darüber hinaus fördern Hausaufgaben die Auseinandersetzung mit den Trainingsinhalten im Alltag.

Tabelle 3.1
Themen und Ziele der Trainingssitzungen

Themenbereich	Themen	Ziele
<i>Einführung</i> (Sitzung 1)	Die Rolle der sozial-emotionalen Kompetenz im Lehrerberuf	– Aufklärung der Teilnehmenden über die Relevanz sozial-emotionaler Kompetenz für das eigene Wohlbefinden und die Gestaltung der sozialen Interaktion mit Schölerinnen und Schölern (SuS) – Kennenlernen, Abbau von Hemmungen
	Emotionen: ständiger Begleiter	– Vermittlung von Wissen über das theoretische Emotionskonzept hinsichtlich Entstehung, Aufbau und Funktion einer Emotion
<i>Wissen über Emotionen</i> (Sitzungen 2-3)	Emotionen in der Schule: Erkennen und Bedeutung	– Förderung der Fähigkeiten im Ausdröcken und Erkennen von Emotionen – Vermittlung von Wissen und Verständnis über die Rolle von Emotionen der Lehrkraft und der SuS für den Schulkontext
	Strategien zur Emotionsregulation und ihr richtiger Einsatz im Schulkontext	– Kenntnis konkreter Strategien zur Emotionsregulation sowie ihrer positiven/negativen Auswirkungen auf das eigene Wohlbefinden und die Qualität der sozialen Interaktion
<i>Regulation von Emotionen</i> (Sitzungen 4-6)	Die Relevanz einer akzeptierenden Grundhaltung	– Übung der Emotionsregulation durch Anwendung unterschiedlicher Strategien
	Perspektivenübernahme: Das Lernen aus den Augen der Lernenden betrachten	– Kenntnis einer allgemeinen Herangehensweise zur Regulation des eigenen emotionalen Erlebens – Übung der Emotionsregulation mittels achtsamkeitsbasierter Maßnahmen – Fördern des Bewusstseins für die Relevanz von Perspektivenübernahme und Empathie für die Beziehungsgestaltung mit den SuS
<i>Soziale Fähigkeiten</i> (Sitzungen 7-11)	Etablierung einer guten Beziehung zu den SuS ^a	– Übung des Übernehmens anderer Perspektiven sowie empathischer Verhaltensweisen – Förderung einer kritischen Auseinandersetzung mit der eigenen Wahrnehmung
	Wirksames Auftreten zur Erfüllung der eigenen Forderungen	– Vermittlung von Wissen über die Besonderheiten der sozialen Interaktion im Kontext Schule – Übung von Methoden zur Identifikation des sozialen Gefüges einer Schulklasse – Vermittlung von Verständnis für die Motive von SuS, die auf das konkrete Verhalten wirken – Vermittlung von Wissen über Maßnahmen, die zur Erfüllung der Grundbedürfnisse von SuS beitragen – Vermittlung von Wissen über Verhaltensweisen, die den Aufbau einer guten Beziehung zu den SuS unterstützen
<i>Abschluss</i> (Sitzungen 12-13)	Konstruktiver Umgang mit Konflikten	– Übung dieser Verhaltensweisen mittels eines schematischen Ablaufs – Vermittlung von Wissen über Verhaltensweisen, die zur angemessenen Durchsetzung der eigenen Forderungen beitragen – Übung dieser Verhaltensweisen mittels eines schematischen Ablaufs – Vermittlung von Wissen über das angemessene Lösen von Konflikten – Übung dieser Verhaltensweisen mittels eines schematischen Ablaufs
	Rückschau und Ausblick	– Vertiefung einzelner Inhalte des Trainings (angepasst an die Bedürfnisse und Wünsche der Teilnehmenden) – Formulierung eigener Entwicklungsziele im Bereich der sozial-emotionalen Kompetenz

Sämtliche Materialien werden in Papierform und digital bereitgestellt, um den Teilnehmenden eine umfassende Nachbereitung der Inhalte zu ermöglichen. Ein Überblick zu den Themen und Zielen der einzelnen Sitzungen findet sich in Tabelle 3.1. Eine detaillierte Beschreibung der Inhalte kann im Anhang (siehe Abschnitt 3.9.1) eingesehen werden⁶.

Die Evaluation des Trainingsprogramms orientierte sich an zwei übergeordneten Fragestellungen. Die erste Fragestellung betraf die Akzeptanz des Programms bei den Teilnehmenden, da diese mit Interesse und Motivation einhergeht und sich folglich auf die Effektivität hinsichtlich des Lernerfolgs und Verhaltenstransfers in den Alltag auswirken kann (Lipowsky, 2010). Die zweite Fragestellung bezog sich auf die Wirksamkeitsevaluation des Trainingsprogramms hinsichtlich der Förderung sozial-emotionaler Kompetenz. Im Rahmen eines quasi-experimentellen Prä-Post Vergleichsgruppendesigns wurden die einzelnen Merkmalsbereiche der sozial-emotionalen Kompetenz – Wissen über Emotionen, Regulation von Emotionen, soziale Fähigkeiten – über jeweils mehrere Skalen operationalisiert und als abhängige Variablen einbezogen. Ferner wurde die Wirkung des Trainings auf das affektive Wohlbefinden der Teilnehmenden erhoben.

3.5 Methode

3.5.1 Stichprobe und Vorgehen

Die vorliegende Studie fand im Rahmen des für Lehramtsstudierende (Lehramt an Gymnasien und Gemeinschaftsschulen) im Masterstudium verorteten Moduls „Psychologie des Lehrens und Lernens“ statt, welches der Vermittlung pädagogisch-psychologischer Inhalte dient. Es besteht aus zwei Vorlesungen und einem zugehörigen Seminar mit einem Umfang von insgesamt neun Leistungspunkten nach ECTS-Standard. Die Lehramtsstudierenden ($N = 235$; 63.6% weiblich; $M_{\text{Alter}} = 25.32$, $SD = 2.37$) konnten zwischen dem Trainingsprogramm zur Förderung der sozial-emotionalen Kompetenz und einem Lektüreseminar wählen. Die Lektüreseminare, in denen pädagogisch-psychologische Themen aus der Vorlesung wie Lernen, Motivation und Intelligenz behandelt werden, bilden die Vergleichsgruppe. In die Evaluation des Trainings gingen Daten aus drei aufeinanderfolgenden Semestern von acht Trainingskursen (ca. 17

⁶ Die vollständigen Trainingsmaterialien werden auf Wunsch vom Erstautoren zur Verfügung gestellt.

Studierende pro Kurs) und fünf Vergleichsseminaren ein. Bedingt durch Fehlzeiten der Studierenden zu Terminen der Datenerhebung waren die Datensätze teilweise unvollständig (T1: 4.7%; T2: 26.7% fehlende Daten), sodass die realisierte Stichprobe insgesamt $N_{\text{Ges}} = 137$ Studierende in Trainings- ($N = 99$) und Vergleichsgruppe ($N = 38$) umfasste. Bezüglich des Geschlechts, des Alters und der abhängigen Variablen zeigten Selektivitätsanalysen keine signifikanten Unterschiede und lieferten somit keine Hinweise auf Selektivitätseffekte bezüglich der Teilnahme an der Evaluation.⁷

Die sozial-emotionale Kompetenz wurde bei allen Studierenden über den Selbstbericht erfasst. In zwei Subsamples der Trainingsstichprobe wurden die Selbstberichte durch objektive und ökologisch valide Messverfahren ergänzt. Zum einem absolvierten $N = 69$ Studierende der Trainingsgruppe einen Vignettentest zur sozial-emotionalen Kompetenz, in dem die Qualität verschiedener Verhaltensweisen in Hinblick auf eine gute Beziehung zwischen der Lehrkraft und ihren Schülerinnen und Schülern bewertet werden sollte. Zum anderen konnten von $N = 51$ Studierenden Tagebuchdaten über ihr tägliches affektives Wohlbefinden verwendet werden. Die Subsamples waren jeweils hinsichtlich des Alters, Geschlechts und der Ausprägungen auf den abhängigen Variablen zum ersten Messzeitpunkt vergleichbar mit der Gesamtstichprobe. Die Datenerhebung erfolgte in der ersten und letzten Sitzung des Semesters in jeder Gruppe. Die Tagebuchdaten wurden für insgesamt 3 Wochen eingeholt. 14 Tage wurden zu Beginn des Trainings erhoben (Sitzungen 3 bis 5, T1) sowie sieben Tage am Ende des Trainings (Sitzungen 12 bis 13, T2).

3.5.2 Instrumente

Akzeptanz des Trainings. Die Akzeptanz des Trainings wurde mittels eines Feedbackbogens nach jeder Trainingssitzung erhoben. Die Skala umfasste sechs Fragen, die von (1) „trifft überhaupt nicht zu“ bis (5) „trifft vollständig zu“ eingeschätzt wurden, z. B. „Nach der heutigen Sitzung habe ich den Eindruck, dass mir diese Veranstaltung wichtige Hinweise für meine zukünftige Berufstätigkeit vermittelt“. Die interne Konsistenz der Skala war gut ($\alpha = .80 - .95$).

⁷ Zusätzlich wurde eine multiple Imputation der fehlenden Daten durchgeführt (siehe Enders, 2010). Die erzielten Befunde unterschieden sich nicht von den berichteten Ergebnissen. Für eine bessere Nachvollziehbarkeit wurde daher auf den Bericht von spezifischen Analysen für imputierte Daten verzichtet.

Wissen über Emotionen. Für die Erfassung von zwei Aspekten des emotionalen Wissens wurde der Fragebogen „Wahrnehmung eigener und fremder Gefühle“ von Lischetzke, Eid, Wittig, and Trierweiler (2001) adaptiert. Der Fragebogen erfasst die *emotionale Selbstaufmerksamkeit* (z. B. „Ich denke über meine Gefühle nach“; $\alpha = .90$) und die *Klarheit über eigene Gefühle* (z. B. „Ich kann meine Gefühle benennen; $\alpha = .88$). Insgesamt umfasst dieses Instrument 12 Items, die von (1) „fast nie“ bis (4) „fast immer“ eingeschätzt wurden.

Regulation von Emotionen. Die persönlichen Tendenzen zur Emotionsregulation wurden mit einer deutschen Version des Emotion Regulation Questionnaire (Abler & Kessler, 2009) erhoben. Dieses Instrument misst die *Tendenz zur Nutzung von kognitiver Neubewertung* (z. B. „Wenn ich weniger negative Gefühle empfinden möchte, versuche ich über die Situation anders zu denken“; $\alpha = .85$), die stellvertretend für einen adaptiven Umgang mit den eigenen Emotionen gilt. Des Weiteren misst der Fragebogen mittels der *Tendenz zur Suppression von Emotionen* (z. B. „Ich halte meine Gefühle unter Kontrolle, indem ich sie nicht nach außen zeige“; $\alpha = .76$) eine Variante der Emotionsregulation, die sich für das subjektive Wohlbefinden als tendenziell ungünstig erwiesen hat. Die Teilnehmenden schätzten sich auf insgesamt zehn Items von (1) „stimmt überhaupt nicht“ bis (7) „stimmt vollkommen“ ein.

Soziale Fähigkeiten. Eine deutsche Version des Interpersonal Competence Questionnaire (Kanning, 2006) wurde zur Messung der sozialen Fähigkeiten herangezogen. Folgende Skalen des Fragebogens wurden genutzt: *Initiierung von Interaktionen und Beziehungen* (z. B. „Ich unterhalte mich mit neuen Bekannten, die ich gerne näher kennenlernen würde“; $\alpha = .84$), *Durchsetzungsfähigkeit* (z. B. „Ich kann einen Wunsch ablehnen, den ich für unangemessen halte“; $\alpha = .83$), *emotionale Unterstützung anderer Personen* (z. B. „Ich bin fähig, einer Person geduldig und einfühlsam zuzuhören, wenn diese Dampf ablässt über Probleme, die sie mit anderen hat“; $\alpha = .82$), sowie *Konfliktmanagement* (z. B. „Wenn eine Auseinandersetzung mit einer anderen Person in einen ernsthaften Streit ausartet, bin ich in der Lage zuzugeben, dass ich mich vielleicht im Irrtum befinde“; $\alpha = .77$). Der Fragebogen umfasste insgesamt 32 Items, die von (1) „gelingt mir schlecht“ bis (4) „gelingt mir gut“ eingeschätzt wurden.

Der Untertest *beziehungsförderliche Lehrkraft-Schüler/innen-Interaktionen* aus dem Test of Regulation in and Understanding of Social Situations in Teaching (TRUST; Aldrup, Carstensen, Köller & Klusmann, 2018; angelehnt an den Mayer-Salovey-Caruso Test zur Emotionalen Intelligenz, Mayer, 2002) erfasst die Fähigkeit der Lehrkraft zum

Aufbau einer positiven Beziehung zu ihren Schülerinnen und Schülern. Er umfasst insgesamt neun Vignetten zur Interaktion zwischen Lehrkräften und ihren Schülerinnen und Schülern mit jeweils vier zugehörigen Reaktionen der Lehrkraft. Die Teilnehmenden schätzten jede dieser Reaktionen hinsichtlich einer positiven Gestaltung der Beziehung zwischen Lehrkraft und ihren Schülerinnen und Schülern von (1) „sehr unwirksam“ bis (5) „sehr wirksam“ ein. Die korrekten Antworten wurden theoriebasiert hergeleitet und durch eine Expertenstichprobe ($N = 14$ Schulpsychologinnen und Schulpsychologen) validiert. Die Auswertung des Tests erfolgte über Paarvergleiche der Einschätzungen, sodass nicht die absolute Bewertung, sondern die relationale Einschätzung hinsichtlich der jeweiligen Über- bzw. Unterlegenheit einer Reaktion im Vergleich zu den weiteren Reaktionen in den Testscore einging (vgl. Artelt, Beinicke, Schlagmüller & Schneider, 2009). Die interne Konsistenz der Testskala betrug $\alpha = .66$.

Tägliches emotionales Erleben und affektives Wohlbefinden. Über eine deutsche Kurzversion der Positive and Negative Affect Scale (Watson, Clark & Tellegen, 1988) schätzten die Befragten die Intensität elf emotionaler Zustände – sechs bezüglich positivem Affekt, fünf bezüglich negativem Affekt –, die sie am betreffenden Tag gefühlt haben, von (1) „gar nicht“ bis (5) „äußerst“ ein. Die Tagebuchmethode hat sich als ökologisch valide für die Erfassung emotionaler Erlebensqualitäten erwiesen (Keller, Chang, Becker, Goetz & Frenzel, 2014; Schmidt et al., 2016). Die für jeden Tag einzeln berechnete interne Konsistenz der Skalen ergab im Durchschnitt $\alpha = .86$ für positiven Affekt und $\alpha = .68$ für negativen Affekt.

3.5.3 Voranalysen

In einem ersten Schritt wurden die Trainings- und Vergleichsgruppe in dem quasi-experimentellen Studiendesign hinsichtlich der Geschlechterverteilung, des Alters, der Studienfächer und Studiensemester sowie der abhängigen Variablen zu T1 auf Unterschiede getestet. Der χ^2 -Test auf Unabhängigkeit von Verteilungen zeigte keine signifikanten Gruppenunterschiede hinsichtlich des Geschlechts, $\chi^2(1) < 1$, $p = .456$. Für das Alter ergaben sich ebenfalls keine signifikanten Unterschiede, $F(1,223) = 1.148$, $p = .285$, $\eta^2 < .01$. Auch hinsichtlich der Erst- ($\chi^2(19) = 21.130$, $p = .330$) und Zweitfächer ($\chi^2(20) = 28.251$, $p = .104$) und der Studiensemester ($F(1,225) < 1$, $p = .743$, $\eta^2 < .01$) konnten keine Unterschiede zwischen den Studierenden in den verschiedenen Gruppen festgestellt werden. Vergleiche der abhängigen Variablen zwischen den Gruppen zeigten für die emotionale Unterstützung anderer Personen, $F(1,222) = 8.781$, $p = .003$, $\eta^2 = .04$, sowie für das Konfliktmanagement, $F(1,222) = 10.063$, $p = .002$,

$\eta^2 = .04$, signifikant höhere Werte in der Vergleichsgruppe, wobei die Effektgrößen jeweils als klein anzusehen sind.

3.5.4 Statistische Analysen

Die wöchentlichen Angaben zur Zufriedenheit der Studierenden mit dem Trainingsangebot wurden deskriptiv ausgewertet und sowohl für die einzelnen Themenbereiche als auch für die einzelnen Trainerinnen und Trainer per Varianzanalysen auf Unterschiede getestet. Die Wirksamkeit des Trainingsprogramms wurde für jeden Merkmalsbereich mittels multivariater Kovarianzanalysen überprüft. Somit wurden die Ausprägungen auf den abhängigen Variablen zu T2 unter Kontrolle der Ausgangswerte (T1) untersucht, wobei Haupteffekte des Zwischensubjektfaktors Studiengruppe auf eine differentielle Wirksamkeit des Trainings und der Lektüreseminare hinweisen (Intergruppen-Effekte). Der Vignettentest sowie die Tagebuchangaben zum emotionalen Erleben, die jeweils nur für Teilnehmende der Trainingsgruppe vorlagen, wurden mittels (multivariater) Varianzanalysen mit Messwiederholung ausgewertet (Intragruppen-Effekte). Die Tagebuchangaben wurden für alle Teilnehmenden jeweils zu T1 und T2 gemittelt, um für Tagesschwankungen im affektiven Wohlbefinden zu kontrollieren und somit die Betrachtung einer allgemeinen Entwicklungstendenz zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt zu ermöglichen.

3.6 Ergebnisse

3.6.1 Akzeptanz des Trainings

Die deskriptiven Analysen des wöchentlich eingeholten Feedbacks (ca. $N = 90$ pro Sitzung) weisen auf eine hohe Akzeptanz des Trainingsprogramms hin. Die Einschätzungen der Teilnehmenden ($N = 1031$) auf der fünfstufigen Skala wiesen einen Mittelwert von $M = 3.99$ ($SD = 0.72$) auf und spiegeln somit eine positive Bewertung des Trainingsprogramms wider (für itemspezifische Statistiken s. Tabelle 3.2). Der statistische Vergleich zwischen den Themenblöcken ergab keine signifikanten Unterschiede, $F(2,1028) < 1$, $p = .473$, $\eta^2 < .01$, sodass auf eine gleichbleibende Akzeptanz der Trainingsinhalte über Themenschwerpunkte und den zeitlichen Verlauf hinweg geschlossen werden kann. Ferner ergaben sich keine Hinweise auf einen Trainereffekt, $F(3,1027) = 1.170$, $p = .320$, $\eta^2 < .01$.

Tabelle 3.2 Feedback zu den Sitzungen des Trainings

Items ^a	Wissen über Emotionen		Regulation v. Emotionen		Soziale Fähigkeiten	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Nach der heutigen Sitzung habe ich den Eindruck, dass mir diese Veranstaltung wichtige Hinweise für meine zukünftige Berufstätigkeit vermittelt.	3.98	0.91	3.93	0.95	4.04	0.93
Die Strukturierung der Sitzung war heute ganz klar.	4.48	0.73	4.23	0.85	4.19	0.87
Die Inhalte waren für mich interessant.	4.03	0.91	3.93	0.92	4.04	0.94
Ich habe heute etwas Neues gelernt.	3.66	1.08	3.84	0.97	3.83	1.02
Ich habe mich in der heutigen Trainingssitzung sehr wohl gefühlt.	4.13	0.79	4.01	0.95	4.03	0.91
Diese Trainingssitzung hat mir Freude gemacht.	3.89	0.87	3.76	0.94	3.86	0.97
Gesamtskala	4.03	0.65	3.95	0.72	4.00	0.76

Anmerkungen. ^aSkala von 1 – „trifft überhaupt nicht zu“ bis 5 – „trifft vollständig zu“.

3.6.2 Wirksamkeit des Trainings

Tabelle 3.3 gibt einen Überblick zu den Werten der abhängigen Variablen, die in beiden Gruppen erhoben wurden. Sie enthält die deskriptiven Statistiken sowie die statistischen Kennwerte für die Tests auf Gruppenunterschiede zum zweiten Messzeitpunkt, die unter Kontrolle des Ausgangswerts durchgeführt wurden. In Tabelle 3.4 finden sich die deskriptiven Statistiken und Ergebnisse der Varianzanalysen mit Messwiederholung für die abhängigen Variablen, die nur in der Trainingsgruppe erhoben wurden. Für die Interkorrelationen der abhängigen Variablen siehe Tabelle 3.5.

Die multivariate Kovarianzanalyse auf Unterschiede zwischen Trainings- und Vergleichsgruppe zum zweiten Messzeitpunkt wurde für den Themenbereich Wissen über Emotionen nicht signifikant, $F(2,134) = 2.514$, $p = .085$, Wilk's $\lambda = .96$. Auf Skalenebene zeigte sich jedoch ein signifikanter Haupteffekt der Gruppen in Bezug auf die emotionale Selbstaufmerksamkeit, $F(1,136) = 5.099$, $p = .026$, $\eta^2 = .04$. Die Mittelwerte der Selbstaufmerksamkeit blieben in der Trainingsgruppe stabil, wohingegen sich in der Vergleichsgruppe eine tendenzielle Verringerung vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt zeigte. Für die Klarheit über Emotionen zeigte sich kein differentieller Effekt zwischen beiden Gruppen, $F(1,136) < 1$, $p = .375$, $\eta^2 < .01$. Die multivariate Kovarianzanalyse zeigte für den Bereich Regulation von Emotionen einen signifikanten Haupteffekt der Gruppe, $F(2,132) = 10.875$, $p < .001$, Wilk's $\lambda = .86$.

Tabelle 3.3
Deskriptive Statistiken und statistische Vergleiche für die in Trainings- und Vergleichsgruppen erhobenen abhängigen Variablen

	Trainingsgruppe				Vergleichsgruppe				Gruppenunterschiede ^a			
	T1		T2		T1		T2		F	df	p	η^2
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD				
Wissen über Emotionen												
Emotionale Selbstaufmerksamkeit	2.94	0.60	3.00	0.62	2.95	0.72	2.82	0.62	5.10	1,136	.026	.04
Klarheit über eigene Emotionen	3.08	0.53	3.19	0.55	3.12	0.53	3.14	0.59	0.79	1,136	.375	.01
Regulation von Emotionen												
Kognitive Neubewertung	4.39	1.11	5.13	0.99	4.31	0.84	4.54	0.85	13.70	1,134	<.001	.09
Suppression von Emotionen	3.41	1.20	3.46	1.18	3.70	1.26	3.21	1.01	5.44	1,134	.021	.04
Soziale Fähigkeiten												
Initiierung von Interaktionen	2.83	0.55	2.92	0.51	2.80	0.56	2.83	0.55	1.07	1,136	.303	.01
Durchsetzungsfähigkeit	2.56	0.50	2.74	0.48	2.50	0.55	2.59	0.49	2.35	1,136	.127	.02
Emotionale Unterstützung	3.34	0.41	3.42	0.45	3.47	0.37	3.41	0.41	3.13	1,136	.079	.02
Konfliktmanagement	2.94	0.48	3.10	0.47	3.06	0.42	3.03	0.44	6.99	1,136	.009	.05

Anmerkungen. ^aAnalysen der Gruppenunterschiede zu T2 unter Einbezug des ersten Messzeitpunktes als Kovariate; Statistisch signifikante Effekte ($p < .05$) sind fettgedruckt dargestellt.

Tabelle 3.4 Deskriptive Statistiken und Ergebnisse der Veränderungsmessung für in der Trainingsgruppe erhobene abhängige Variablen

	Trainingsbedingung				Veränderung von T1 zu T2			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	η^2
Soziale Fähigkeiten (Vignettentest)								
Beziehungsförderliche Lehrkraft-Schüler/innen- Interaktionen	26.55	3.70	27.67	2.69	7.17	1,68	.009	.10
Affektives Wohlbefinden (Tagebuch)								
Positiver Affekt	2.98	0.48	3.19	0.64	8.28	1,50	.006	.14
Negativer Affekt	1.90	0.46	1.94	0.60	0.28	1,50	.602	.01

Operationalisiert wurde dieser Themenbereich mittels Skalen zur Nutzungstendenz der Strategien kognitiver Neubewertung und Suppression. Für die Nutzung kognitiver Neubewertung ergab sich ein signifikanter Intergruppen-Effekt, $F(1,134) = 13.696$, $p < .001$, $\eta^2 = .09$. Die deskriptiven Statistiken weisen darauf hin, dass die Teilnahme am Trainingsprogramm zu einer häufigeren Nutzung kognitiver Neubewertung führte, während die Teilnahme an regulären Kursen die Nutzungshäufigkeit nicht beeinflusste. Entgegen der Erwartungen fiel die Tendenz zur Suppression für Teilnehmende in der Vergleichsgruppe zum zweiten Messzeitpunkt niedriger aus als in der Trainingsgruppe, $F(1,134) = 5.438$, $p = .021$, $\eta^2 = .04$.

Für den Themenbereich soziale Fähigkeiten zeigte die multivariate Kovarianzanalyse keinen signifikanten Haupteffekt der Gruppe, $F(4,130) = 2.119$, $p = .082$, Wilk's $\lambda = .94$. Auf Ebene der Einzelskalen ergaben sich für die Initiierung von Interaktionen ($F(1,136) = 1.073$, $p = .303$, $\eta^2 = .01$) sowie die Durchsetzung der eigenen Forderungen ($F(1,136) = 2.354$, $p = .127$, $\eta^2 = .02$) keine Intergruppen-Effekte. Auch für die emotionale Unterstützung ergab sich kein signifikanter Haupteffekt der Gruppen, $F(1,136) = 3.393$, $p = .079$, $\eta^2 = .03$. Allerdings berichteten Lehramtsstudierende, die am Training teilgenommen haben, zum zweiten Messzeitpunkt eine höhere Fähigkeit in Bezug auf das Konfliktmanagement als Studierende aus der Vergleichsgruppe, $F(1,136) = 6.987$, $p = .009$, $\eta^2 = .05$.

Die auf die Trainingsgruppe beschränkte Auswertung des Vignettentests zur Erfassung der Fähigkeit für den Aufbau einer positiven Beziehung zu Schülerinnen und

Schülern zeigte eine statistisch signifikante Verbesserung vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt, $M_{T1} = 26.55$ ($SD = 3.70$), $M_{T2} = 27.67$ ($SD = 2.69$), $F(1,68) = 7.169$, $p = .009$, $\eta^2 = .10$.

Die Tagebuchdaten wurden ebenfalls nur in der Trainingsgruppe erhoben. Die multivariate Varianzanalyse mit Messwiederholung ergab einen signifikanten multivariaten Effekt über die Zeit für die Angaben zum affektiven Wohlbefinden, welche über die Häufigkeit positiver und negativer emotionaler Erlebnisse erfasst wurden, $F(2,49) = 4.88$, $p = .012$, Wilk's $\lambda = .83$. Auf univariater Ebene zeigte sich, dass die Teilnehmenden signifikant häufiger positive emotionale Zustände erleben, $F(1,50) = 8.276$, $p = .006$, $\eta^2 = .14$. Für negative emotionale Erlebnisse zeigte sich jedoch keine Veränderung, $F(1,50) < 1$, $p = .602$, $\eta^2 < .01$.

Tabelle 3.5
Interkorrelationen der abhängigen Variablen

Abhängige Variablen	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Emotionale Selbstaufmerksamkeit	.90	.41	.26	-.27	.20	.10	.32	.17	.28
2. Klarheit über eigene Emotionen		.88	.22	-.35	.25	.26	.30	.31	.21
3. Kognitive Neubewertung			.85	.07	.14	.20	.23	.38	.03
4. Suppression von Emotionen				.76	-.31	-.19	-.03	-.03	-.05
5. Initiierung von Interaktionen					.84	.29	.10	-.05	-.01
6. Durchsetzungsfähigkeit						.83	.02	.02	-.12
7. Emotionale Unterstützung							.82	.45	.27
8. Konfliktmanagement								.77	.10
9. Beziehungsförderliche Lehrkraft-Schüler/innen-Interaktionen									.66

Anmerkungen. Die Werte auf der Diagonalen entsprechen der internen Konsistenz der jeweiligen Skala; Statistisch signifikante Korrelationen ($p < .05$) sind fettgedruckt dargestellt.

3.6.3 Wirksamkeit in Abhängigkeit vom Ausgangsniveau

Zur Untersuchung differentieller Effekte des Trainings für Studierende mit unterschiedlichem Ausgangsniveau ihrer sozial-emotionalen Kompetenz wurden diese post-hoc in Abhängigkeit vom Ausgangsniveau der sozial-emotionalen Kompetenz überprüft (Ausgangsniveau x Zeit-Interaktionseffekte), wobei das Ausgangsniveau der Studierenden in der Trainingsgruppe mittels Mediansplit in die Ausprägungen niedrig und hoch dichotomisiert wurde. Die Ergebnisse der multivariaten Varianzanalysen zeigen, dass Teilnehmende mit niedrigem Ausgangsniveau eine signifikant stärkere

Entwicklung im Merkmalsbereich Regulation von Emotionen angaben, $F(2,95) = 7.836$, $p = .001$, $\eta^2 = .14$. Für den Merkmalsbereich Soziale Fähigkeiten zeigen sich analoge Befunde für die Selbstberichtskaalen, $F(4,94) = 3.351$, $p = .013$, $\eta^2 = .13$, sowie für den Vignettentest, $F(1,67) = 34.140$, $p < .001$, $\eta^2 = .34$. Im Bereich Wissen über Emotionen zeigt sich dieser Befund lediglich tendenziell, $F(2,96) = 2.829$, $p = .064$, $\eta^2 = .06$. Für die Ergebnisse auf Skalenebene sowie die Entwicklungen innerhalb der gebildeten Gruppen, siehe Tabelle 3.6 im Anhang.

3.7 Diskussion

Das komplexe Zusammenspiel von Emotionen und sozialen Interaktionen im Schulkontext stellt für (angehende) Lehrkräfte eine zentrale Herausforderung dar, deren Bewältigung durch eine ausgeprägte sozial-emotionale Kompetenz begünstigt werden kann (Jennings & Greenberg, 2009). Das Ziel dieser Studie war, ein Training zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenz für Lehramtsstudierende zu entwickeln und vergleichend zu evaluieren. Das Training intendierte die Förderung des Wissens über Emotionen, der Regulation von Emotionen und der sozialen Fähigkeiten. Diese wurden mittels Selbstbericht und eines objektiven Testverfahrens zu zwei Messzeitpunkten erfasst und zwischen der Trainings- und einer Vergleichsgruppe in Relation gesetzt. Außerdem wurden die Akzeptanz des Trainings sowie dessen Effekt auf das affektive Wohlbefinden untersucht. Die Ergebnisse zeigten signifikante Effekte des Trainings in Bezug auf die emotionale Selbstaufmerksamkeit (Wissen über Emotionen) und die Anwendung kognitiver Umbewertung (Regulation von Emotionen). Im Bereich der sozialen Fähigkeiten verbesserte sich durch das Training lediglich das Konfliktmanagement. Die Studierenden waren mit dem Training sehr zufrieden und es zeigte sich zusätzlich ein positiver Effekt auf das affektive Wohlbefinden.

3.7.1 Förderung des Emotionswissens und der Emotionsregulation

Der Merkmalsbereich Wissen über Emotionen wurde über Einschätzungen der Teilnehmenden zur emotionalen Selbstaufmerksamkeit sowie zu ihrer Klarheit über die eigenen Emotionen erfasst. Diese beiden als weitestgehend distinkt anzusehenden Aspekte emotionalen Wissens beschreiben zum einen den Grad der Wahrnehmung des eigenen emotionalen Erlebens und zum anderen die Fähigkeit, eigene Gefühle zu kategorisieren und zu benennen (Lischetzke et al., 2001).

Für die emotionale Selbstaufmerksamkeit der Studierenden zeigte sich ein differentieller Effekt der Trainings- und Vergleichsgruppe. Während diese bei

Studierenden in den Trainingskursen stabil blieb, ergab sich bei den Studierenden der Lektüreseminare eine Verringerung vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt. Über mögliche Ursachen für die Abnahme der emotionalen Selbstaufmerksamkeit in den Lektüreseminaren lässt sich nur spekulieren. Unter anderem könnte die für viele Studierende herausfordernde Prüfungsphase (vgl. Tegeler, 2010), die zum zweiten Messzeitpunkt bevorstand, die Beschäftigung mit dem emotionalen Erleben in der Vergleichsbedingung gemindert haben. Die Teilnahme am Training schien höchstens protektiv gegen eine Verringerung emotionaler Selbstaufmerksamkeit zu wirken. Möglich ist, dass diese Komponente emotionalen Wissens vornehmlich einstellungs- und motivationsabhängig ist und eher im Rahmen längerer und intensiverer Trainings gefördert werden kann (vgl. Hodzic et al., 2017; Jennings et al., 2017). Für die Klarheit über Emotionen traten keine differentiellen Effekte der Trainings- und Vergleichsgruppe auf, obwohl die adäquate Benennung und die Differenzierung von Emotionen im Gegensatz zur emotionalen Selbstaufmerksamkeit vorwiegend durch kognitive Fertigkeiten repräsentiert werden und somit auch kurzfristig förderbar sein sollten (Mayer & Salovey, 1997). Zudem gilt die Klarheit über Emotionen als wichtige Voraussetzung für den angemessenen Umgang mit eigenen und fremden Emotionen, weshalb sich die Frage anschließt, inwiefern die Wirksamkeit dieses Trainingsbereiches optimiert werden könnte. Denkbar ist eine stärkere Individualisierung beispielsweise durch individualisierte Rückmeldungen. Dies könnte mittels Emotionstagebüchern geschehen, wie es in der vorliegenden Studie allerdings nur für eine Teilstichprobe realisiert wurde.

Mit Blick auf den Merkmalsbereich Regulation von Emotionen ergeben sich bedeutsame Unterschiede zwischen Trainings- und Vergleichsgruppe. Hierbei zeigen die Angaben der Lehramtsstudierenden zur Nutzung kognitiver Neubewertung den intendierten Effekt, d. h. Studierende in der Trainingsgruppe nutzten diese Emotionsregulationsstrategie zum zweiten Messzeitpunkt häufiger als jene in der Vergleichsgruppe. Dieses Ergebnis ist äußerst positiv einzuschätzen, da die individuellen Bewertungen gegenüber vergangenen, aktuellen oder zukünftigen Ereignissen ausschlaggebend für das Auftreten bestimmter Emotionen sind (Smith & Lazarus, 1993). Entsprechend ist die Fähigkeit zur Veränderung dieser Bewertungen assoziiert mit der Qualität des emotionalen Erlebens, dem Wohlbefinden sowie der sozialen Funktionalität (Gross & John, 2003; Lopes et al., 2011). Lehrkräfte können von der Anwendung kognitiver Neubewertung profitieren, da sie auch förderlich für die Etablierung gelingender Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern ist (Spilt et al., 2011).

Entgegen unserer Erwartungen fiel die Tendenz zur Suppression des Emotionsausdrucks zum zweiten Messzeitpunkt signifikant niedriger in der Vergleichsgruppe aus. Eine mögliche Erklärung für diesen Befund besteht darin, dass Studierende in der Trainingsgruppe sich durch das erworbene Wissen ihrer Emotionsregulationsstrategien bewusst werden und dadurch relativ häufiger Suppression berichten als die Studierenden in der Vergleichsgruppe. Die niedrigen mittleren Ausprägungen dieser Regulationsstrategie deuten darauf hin, dass die Unterdrückung negativer Emotionen von den Studierenden insgesamt eher selten angewendet wird. Dies könnte sich verändern, wenn sie in die berufliche Praxis übergehen und im professionellen Kontext mit der Notwendigkeit konfrontiert werden, negative Emotionen zu regulieren. Schließlich ist anzumerken, dass neben der absoluten Häufigkeit der Anwendung dieser Strategie auch ihr flexibler Einsatz äußerst relevant für das Gelingen sozialer Interaktionen und den Erhalt des eigenen Wohlbefindens ist (Chervonsky & Hunt, 2017). Die tatsächliche Wirkung des Trainings auf die Flexibilität in der Anwendung von Suppression lässt sich mit den vorliegenden Daten allerdings nicht prüfen.

3.7.2 Veränderungen im affektiven Wohlbefinden

Die Tagebuchdaten in einer Teilstichprobe der Trainingsgruppe wiesen auf eine Verbesserung des affektiven Wohlbefindens vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt hin. Auf Basis der vorliegenden Daten, die nur die Teilnehmenden in der Trainingsgruppe betreffen, kann jedoch nicht geschlossen werden, dass der Anstieg im Erleben positiver Emotionen einen Effekt des Trainings darstellt, beispielsweise ist eine allgemeine Veränderung des affektiven Wohlbefindens bei allen Studierenden von Beginn zum Ende des Semesters nicht auszuschließen. Andererseits haben sich die Teilnehmenden des Trainings explizit mit ihrem emotionalen Erleben beschäftigt, u. a. mittels der Bearbeitung der Emotionstagebücher, was, ebenso wie die verbesserte Kenntnis und häufigere Nutzung adaptiver Emotionsregulationsstrategien, zur positiven Entwicklung des affektiven Wohlbefindens beigetragen haben könnte (Gross & John, 2003).

3.7.3 Förderung der sozialen Fähigkeiten

Von den untersuchten Fähigkeiten zeigte sich ein positiver Effekt des Trainings auf die selbstberichteten Fähigkeiten zum Konfliktmanagement. Darüber hinaus zeigten sich keine positiven Effekte auf die Fähigkeit, neue Interaktionen zu initiieren, sich durchzusetzen oder Interaktionspartnerinnen und -partner emotional zu unterstützen.

Diese Befunde stellen eine Einschränkung dar, weil diese Fähigkeiten besonders wichtig für Lehrkräfte sind, Interaktionen mit den Schülerinnen und Schülern im Unterricht positiv zu gestalten und eine gute Beziehung aufzubauen (Ophardt & Thiel, 2013; Pianta & Hamre, 2009; Schönbacher, 2008; Wubbels & Brekelmans, 2005).

Es können zwei mögliche Ursachen für die geringen Effekte des Trainings im Bereich der sozialen Fähigkeiten diskutiert werden. Erstens ist es möglich, dass die Inhalte und Übungen in diesem Themenbereich nicht spezifisch genug mit den erfassten Konstrukten verknüpft waren. Dafür spricht, dass im Bereich des Konfliktmanagements die Aktivitäten mit der umfangreichen Einübung des konstruktiven Konfliktgesprächs (vgl. Gordon & Bruch, 1974) und die Selbsteinschätzung der Fähigkeit genau aufeinander bezogen waren und sich hier ein positiver Effekt des Trainings zeigte. Zweitens könnten die ausgebliebenen Effekte des Trainings auf die weiteren sozialen Fähigkeiten auch darauf zurückzuführen sein, dass im eingesetzten Selbstbericht typische Verhaltensweisen der Studierenden erfragt wurden, deren Veränderung durch die kurze Zeitspanne zwischen dem Besuch des Trainings und der Erfassung zum zweiten Messzeitpunkt möglicherweise nur bedingt abzubilden war. Im Vignettentest, in welchem die Verhaltensreaktionen in sozialen Situationen mit Schülerinnen und Schülern bewertet werden sollten, zeigte sich hingegen eine leichte Verbesserung. Allerdings konnte der Vignettentest lediglich in der Trainingsgruppe durchgeführt werden, womit dieser Befund nicht an der Entwicklung der Vergleichsgruppe abgesichert werden kann.

Insgesamt deckt das vorliegende Training ein vergleichsweise breites Themenspektrum ab und unterscheidet sich somit von bisherigen Trainingsprogrammen, die jeweils nur einzelne Teilbereiche der sozial-emotionalen Kompetenz adressieren (z. B. Vesely et al., 2014). Dabei verortet es sich hinsichtlich der Dauer nur leicht über dem Durchschnitt der von Hodzic et al. (2017) betrachteten Trainingsprogramme und konnte möglicherweise nicht jeden Aspekt der sozial-emotionalen Kompetenz so umfangreich behandeln wie spezifischer gestaltete Trainings. Die umfangreiche Adressierung sozial-emotionaler Kompetenz kann trotz der gemischten Befunde als ein wichtiges Merkmal des vorliegenden Trainings angesehen werden, da verschiedene theoretische Modelle übereinstimmend davon ausgehen, dass die Teilbereiche sozial-emotionaler Kompetenz hierarchisch aufeinander aufbauen (Jennings & Greenberg, 2009; Mayer & Salovey, 1990) und idealerweise auch aufeinander aufbauend adressiert werden sollten. Ein profundes Emotionswissen bildet die Basis für die Anwendung adaptiver Emotionsregulationsstrategien, die wiederum den Einsatz dezidierter sozialer

Fähigkeiten bedingen. So kann es beispielsweise in einer Konfliktsituation sein, dass trotz der Kenntnis von Methoden zur konstruktiven Konfliktlösung diese nicht adäquat angewendet werden können, weil die Emotionen aller am Konflikt beteiligten Personen nicht wahrgenommen und korrekt identifiziert werden. Ebenso erfordert die konstruktive Lösung eines Konflikts eine adaptive Regulation der auftretenden Emotionen (Gordon & Bruch, 1974).

3.7.4 Limitationen und Ausblick

Die fehlende Randomisierung der Studierenden in Trainings- und Vergleichsgruppe muss als eine Limitation benannt werden, die sich in den teilweise vorhandenen Unterschieden in den Prä-Messungen ausdrückt. Wenngleich die Unterschiede im Prä-Test in den Kovarianzanalysen berücksichtigt wurden, gingen sie möglicherweise mit einem geringeren Verbesserungspotential in der Vergleichsgruppe einher. Eine zweite Limitation dieser Studie betrifft den Stichprobenausfall, der sich vor allem bei der Vergleichsstichprobe zeigte und die Aussagekraft der Befunde tendenziell verringert. Als dritte Limitation der Studie ist die Erfassung sozial-emotionaler Kompetenz über Selbstberichte anzusehen. Diese eignen sich zwar grundsätzlich zur Erfassung individueller Überzeugungen und Einstellungen (Paulhus & Vazire, 2007), jedoch bedarf es der Hinzunahme von ergänzenden Messungen zur validen Erfassung der Wirksamkeit. Erste Schritte in diese Richtung wurden durch die Nutzung von Tagebuchdaten (ökologische Validität) zum emotionalen Erleben und die Hinzunahme eines Vignettentests (objektives Maß) für den Bereich der sozialen Fähigkeiten getan.

In zukünftigen Studien wäre es wichtig, zu untersuchen, inwiefern das Training einen positiven Effekt auf die reale Interaktionsqualität und das Wohlbefinden der Lehrkräfte im schulischen Kontext aufweist. Zusätzlich sollte zukünftige Forschung die Struktur der sozial-emotionalen Kompetenz untersuchen und Erkenntnisse über gemeinsame und wechselseitige Veränderungsprozesse der konstituierenden Merkmalsbereiche gewinnen.

Insgesamt zeigte die vorliegende Studie, dass die Förderung sozial-emotionaler Kompetenz nicht nur bei bereits berufstätigen Lehrkräften möglich ist (z. B. Jennings et al., 2017), sondern in Teilbereichen schon prospektiv im Studium adressiert werden kann.

3.8 Literaturverzeichnis

- Abler, B., & Kessler, H. (2009). Emotion Regulation Questionnaire – Eine deutschsprachige Fassung des ERQ von Gross und John. *Diagnostica*, 55(3), 144–152. <https://doi.org/10.1026/0012-1924.55.3.144>
- Aldrup, K., Carstensen, B., Köller, M., & Klusmann, U. (2018). *TRUST: Developing a test of teachers' social-emotional competence*. Präsentation auf der EARLI SIG 11 Conference. Norwegen, Kristiansand.
- Aldrup, K., Klusmann, U., & Lüdtke, O. (2017). Does basic need satisfaction mediate the link between stress exposure and well-being? A diary study among beginning teachers. *Learning and Instruction*, 50, 21-30.
- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, 58, 126-136.
- Artelt, C., Beinicke, A., Schlagmüller, M., & Schneider, W. (2009). Diagnose von Strategiewissen beim Textverstehen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 41(2), 96–103. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.41.2.96>
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406–417. <https://doi.org/10.1002/pits.20478>
- Braun, S. S., Roeser, R. W., Mashburn, A. J., & Skinner, E. (2018). Middle school teachers' mindfulness, occupational health and well-being, and the quality of teacher-student interactions. *Mindfulness*, 37(2), 57. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0968-2>
- Chang, M.-L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193–218. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>
- Chervonsky, E., & Hunt, C. (2017). Suppression and expression of emotion in social and interpersonal outcomes: A meta-analysis. *Emotion*, 17(4), 669–683. <https://doi.org/10.1037/emo0000270>
- Cohen, J. (1983). The cost of dichotomization. *Applied Psychological Measurement*, 7(3), 249–253. <https://doi.org/10.1177/014662168300700301>
- Corno, L., & Anderman, E. M. (2016). *Handbook of educational psychology* (3rd ed.).

- Dicke, T., Parker, P. D., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Kunter, M., & Leutner, D. (2015). Beginning teachers' efficacy and emotional exhaustion: Latent changes, reciprocity, and the influence of professional knowledge. *Contemporary Educational Psychology, 41*, 62-72.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., . . . Shriver, T. P. (Eds.). (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K., & Davidson, R. J. (2013). Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout and teaching efficacy. *Mind, Brain and Education: The Official Journal of the International Mind, Brain, and Education Society, 7*(3).
<https://doi.org/10.1111/mbe.12026>
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 148–162.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>
- Garner, P. W. (2010). Emotional competence and its influences on teaching and learning. *Educational Psychology Review, 22*(3), 297–321.
<https://doi.org/10.1007/s10648-010-9129-4>
- Gordon, T., & Bruch, N. (1974). *Teacher effectiveness training*. New York: McGraw-Hill.
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (2nd ed., pp. 3–20). New York: Guilford Press.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*(2), 348–362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Mashburn, A. J., & Downer, J. T. (2007). *Building a science of classrooms: Application of the CLASS framework in over 4,000 U.S. early childhood and elementary classrooms*. New York: Foundation for Childhood Development.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

- Hen, M., & Sharabi-Nov, A. (2014). Teaching the teachers: Emotional intelligence training for teachers. *Teaching Education*, 25(4), 375–390.
<https://doi.org/10.1080/10476210.2014.908838>
- Hillert, A., Lehr, D., Koch, S., Bracht, M., Ueing, S., Sosnowsky-Waschek, N., & Lüdtke, K. (2016). *Lehrergesundheit: AGIL - das Präventionsprogramm für Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf* (2. Auflage). Stuttgart: Schattauer.
- Hinsch, R., & Ueberschär, B. (1998). *Gewalt in der Schule: Ein Trainingsprogramm für Lehrer und Lehramtsstudenten*. Potsdam: Verlag Empirische Pädagogik.
- Hodzic, S., Scharfen, J., Ripoll, P., Holling, H., & Zenasni, F. (2017). How efficient are emotional intelligence trainings: A meta-analysis. *Emotion Review*, 73, 44–49.
<https://doi.org/10.1177/1754073917708613>
- Hohenstein, F., Zimmermann, F., Kleickmann, T., Köller, O., & Möller, J. (2014). Sind die bildungswissenschaftlichen Standards für die Lehramtsausbildung in den Curricula der Hochschulen angekommen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(3), 497–507. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0563-9>
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1530–1543. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.003>
- Hwang, Y.-S., Bartlett, B., Greben, M., & Hand, K. (2017). A systematic review of mindfulness interventions for in-service teachers: A tool to enhance teacher wellbeing and performance. *Teaching and Teacher Education*, 64, 26–42.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.015>
- 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>
- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., . . . 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>
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144–156.
<https://doi.org/10.1093/clipsy/bpg016>

- Kanning, U. P. (2002). Soziale Kompetenz - Definition, Strukturen und Prozesse. *Zeitschrift für Psychologie*, 210(4), 154–163. <https://doi.org/10.1026//0044-3409.210.4.154>
- Kanning, U. P. (2006). Development and validation of a German-language version of the Interpersonal Competence Questionnaire (ICQ). *European Journal of Psychological Assessment*, 22(1), 43–51. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.22.1.43>
- Keller, M. M., Chang, M.-L., Becker, E. S., Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2014). Teachers' emotional experiences and exhaustion as predictors of emotional labor in the classroom: an experience sampling study. *Frontiers in Psychology*, 5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01442>
- Kihlstrom, J. F., & Cantor, N. (2000). Social intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (2nd ed., pp. 359–379). Cambridge: Cambridge University Press.
- Klassen, R. M., Perry, N. E., & Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 150–165. <https://doi.org/10.1037/a0026253>
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 702–715. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.702>
- Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T., & Baumert, J. (2012). Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(4), 275–290. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000078>
- KMK. (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 12.06.2014).
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212–218. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Le Cornu, R. (2013). Building early career teacher resilience: The role of relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4). <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n4.4>

- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf – Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung, 1*, 51–72.
- Lischetzke, T., Eid, M., Wittig, F., & Trierweiler, L. (2001). Die Wahrnehmung eigener und fremder Gefühle. Konstruktion und Validierung von Skalen zur Erfassung der emotionalen Selbst- und Fremdaufmerksamkeit sowie der Klarheit über Gefühle. *Diagnostica, 47*(4), 167–177. <https://doi.org/10.1026//0012-1924.47.4.167>
- Liston, D., Whitcomb, J., & Borko, H. (2006). Too little or too much. *Journal of Teacher Education, 57*(4), 351–358. <https://doi.org/10.1177/0022487106291976>
- Lopes, P. N., Nezlek, J. B., Extremera, N., Hertel, J., Fernández-Berrocal, P., Schutz, A., & Salovey, P. (2011). Emotion regulation and the quality of social interaction: Does the ability to evaluate emotional situations and identify effective responses matter? *Journal of Personality, 79*(2), 429–467. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2010.00689.x>
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mayer, J. D. (2002). Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test (MSCEIT): User's manual. Toronto: Multi-Health Systems.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & Sluyter D. J. (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–34). New York: Basic Books.
- National Council for Accreditation of Teacher Education. (2010). The road less travelled: How the developmental sciences can prepare educators to improve student achievement: Policy recommendations. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED550407.pdf>
- Ophardt, D. & Thiel, F. (2013). *Klassenmanagement – Ein Handbuch für Studium und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M. A. (2008). Emotional intelligence as a basic competency in pre-service teacher training: Some evidence. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 6*(2), 437–454.
- Paulhus, D. L., & Vazire, S. (2007). The self-report method. In R. W. Robins, R. C. Fraley, & R. F. Krueger (Eds.), *Handbook of research methods in personality psychology* (pp. 224–239). New York: Guilford Press.

- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A., & Bisquerra, R. (2012). Developing the emotional competence of teachers and pupils in school contexts. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 10*(28), 1183–1208.
- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher, 38*(2), 109–119.
<https://doi.org/10.3102/0013189X09332374>
- Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J., & Jennings, P. A. (2012). Mindfulness training and teachers' professional development: An emerging area of research and practice. *Child Development Perspectives, 6*(2), 167–173. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00238.x>
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research, 81*(4), 493–529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development, 6*(1), 111–135.
- Schmidt, J., Klusmann, U., & Kunter, M. (2016). Wird alles besser? Positive und negative berufliche Ereignisse von Referendarinnen bzw. Referendaren und Lehrkräften im Vergleich. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 63*(4), 278.
<https://doi.org/10.2378/peu2016.art22d>
- Schmidt, J., Klusmann, U., Lüdtke, O., Möller, J., & Kunter, M. (2017). What makes good and bad days for beginning teachers? A diary study on daily uplifts and hassles. *Contemporary Educational Psychology, 48*, 85-97.
- Schonert-Reichl, K. A., Hanson-Peterson, J. L., & Hymel, S. (2015). Social and emotional learning and pre-service teacher education. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice* (2nd ed., pp. 406–421). New York.
- Schönbächler, M.-T. (2008). Klassenmanagement: Situative Gegebenheiten und personale Faktoren in Lehrpersonen- und Schülerperspektive. Bern: Haupt.
- Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N., & Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *The British Journal of Educational Psychology, 85*(4), 519–532. <https://doi.org/10.1111/bjep.12089>

- Smith, C. A., & Lazarus, R. S. (1993). Appraisal components, core relational themes, and the emotions. *Cognition & Emotion*, 7(3-4), 233–269.
<https://doi.org/10.1080/02699939308409189>
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457–477. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>
- Steins, G., Haep, A., & Wittrock, K. (2015). Technology of the self and classroom management—A systematic approach for teacher students. *Creative Education*, 6(19), 2090–2104. <https://doi.org/10.4236/ce.2015.619213>
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers’ emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327–358. <https://doi.org/10.1023/A:1026131715856>
- Taxer, J. L., & Frenzel, A. C. (2015). Facets of teachers’ emotional lives: A quantitative investigation of teachers’ genuine, faked, and hidden emotions. *Teaching and Teacher Education*, 49, 78–88. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.003>
- Tegeler, A. (2010). Leistungsbewertungen, Prüfungen, Verschulung. Ein Beitrag aus studentischer Sicht. *Erziehungswissenschaft*, 21(40), 135-143.
- Tynjälä, P., & Heikkinen, H. L.T. (2011). Beginning teachers’ transition from pre-service education to working life. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 11–33. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0175-6>
- Vesely, A. K., Saklofske, D. H., & Nordstokke, D. W. (2014). EI training and pre-service teacher wellbeing. *Personality and Individual Differences*, 65, 81–85.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.052>
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063–1070. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063>
- Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher–student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43(1-2), 6–24.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.03.003>
- Zimmermann, F., Kaiser, J., Bernholt, A., Bauer, J., & Rösler, L. (2016). Veränderungsverläufe in Burnout-Dimensionen. Die Bedeutung personaler und sozialer Faktoren angehender Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 63(4), 258-277.

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say? The series on social emotional learning*. New York: Teachers College Press.

3.9 Anhang

3.9.1 Anhang 1. Beschreibung der Trainingsinhalte

Der Themenbereich *Wissen über Emotionen* umfasst die zweite und dritte Sitzung des Trainings und hat das Ziel, den Teilnehmenden die theoretischen und verhaltensrelevanten Voraussetzungen zu vermitteln, die zu einer gelingenden Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Emotionen notwendig sind. Erstens wird die theoretische Konzeptualisierung von Emotionen und ihrer Entstehung (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014) thematisiert. Mit starkem Bezug zum Schulkontext wird den Teilnehmenden die Wirkung von Emotionen auf das eigene Verhalten und die soziale Interaktion aufgezeigt, u. a. durch Analysen von authentischen Unterrichtssequenzen, die vom emotionalen Erleben der Lehrkraft und der Schülerinnen und Schüler geprägt sind. Begleitend zu diesen Sitzungen werden die Teilnehmenden im Rahmen einer Hausaufgabe dazu aufgefordert, ihr tägliches emotionales Erleben in einem Online-Tagebuch zu dokumentieren. Diese Aufgabe dient zur Förderung des Bewusstseins über die eigenen Emotionen und zur Aufdeckung von typischen Bewertungsmustern und bereitet die Teilnehmenden auf den zweiten Themenbereich des Trainings vor.

Die Inhalte des zweiten Themenbereichs *Regulation von Emotionen* (Sitzungen 4-6) zielen darauf ab, die Teilnehmenden hinsichtlich einer adaptiven und angemessenen Emotionsregulation zu trainieren, die sich positiv auf das eigene Wohlbefinden und das Verhalten in sozialen Interaktionen auswirkt (Lopes et al., 2011). Gemeinsam mit den Teilnehmenden werden konkrete Strategien zur Emotionsregulation gesammelt, systematisiert und hinsichtlich ihrer positiven und negativen kurz- bzw. langfristigen Folgen sowie ihrer Anwendbarkeit im Schulkontext bewertet (Sutton, 2004; Sutton, Mudrey-Camino, & Knight, 2009). Ferner wird die bewertungsfreie Wahrnehmung und ihre günstige Wirkung auf das emotionale Erleben und dessen Regulation thematisiert (Roeser et al., 2012). Achtsamkeitsübungen und Handlungsanweisungen für achtsames Verhalten im Alltag unterstützen hierbei den Verhaltenstransfer. Ferner wird die Auseinandersetzung mit Emotionen auf andere Personen erweitert. Zentral hierfür ist die Förderung der Bereitschaft zur Perspektivenübernahme und für empathisches Verhalten, welche zur Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung beiträgt und ein erfolgreiches Unterrichten fördert (Cooper, 2004).

Ziel des dritten Themenbereiches *soziale Fähigkeiten* (Sitzungen 7-11) ist die Vorbereitung der Teilnehmenden auf die soziale Interaktion mit Schülerinnen und Schülern. Beispielsweise wird erarbeitet, dass die Kenntnis des sozialen Gefüges in der

Schulklasse für den angemessenen Umgang mit den einzelnen Schülerinnen und Schülern wichtig ist. Weitere Inhalte betreffen die Etablierung positiv gestalteter Lehrer-Schüler-Beziehungen, z. B. durch das Zeigen von Interesse und einen wertschätzenden Umgang. Ferner wird angemessenes Durchsetzungsverhalten eingeübt, das unter anderem durch Klarheit und Konsequenz charakterisiert ist, um auch in diesem Kontext eine positive Beziehung zu wahren und Zeitverluste durch Unterrichtsstörungen zu minimieren. Drittens wird der richtige Umgang mit Konflikten thematisiert, der die Teilnehmenden dazu motivieren soll, diese proaktiv zu lösen anstatt ihnen auszuweichen (Hinsch & Ueberschär, 1998; Wubbels & Brekelmans, 2005).

Literatur

- Cooper, B. (2004). Empathy, interaction and caring: Teachers' roles in a constrained environment. *Pastoral Care*, 22(3), 12–21. <https://doi.org/10.1111/j.0264-3944.2004.00299.x>
- Hinsch, R., & Ueberschär, B. (1998). *Gewalt in der Schule: Ein Trainingsprogramm für Lehrer und Lehramtsstudenten*. Potsdam: Verlag Empirische Pädagogik.
- Lopes, P. N., Nezlek, J. B., Extremera, N., Hertel, J., Fernández-Berrocal, P., Schutz, A., & Salovey, P. (2011). Emotion regulation and the quality of social interaction: Does the ability to evaluate emotional situations and identify effective responses matter? *Journal of Personality*, 79(2), 429–467. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2010.00689.x>
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). Introduction to emotions in education. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 1–10). New York: Routledge.
- Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J., & Jennings, P. A. (2012). Mindfulness training and teachers' professional development: An emerging area of research and practice. *Child Development Perspectives*, 6(2), 167–173. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00238.x>
- Sutton, R. E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7(4), 379–398. <https://doi.org/10.1007/s11218-004-4229-y>
- Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R., & Knight, C. C. (2009). Teachers' emotion regulation and classroom management. *Theory Into Practice*, 48(2), 130–137. <https://doi.org/10.1080/00405840902776418>
- Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher–student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43(1-2), 6–24. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.03.003>

3.9.2 Anhang 2. Tabelle 3.6

Tabelle 3.6 Ergebnisse (post hoc) zur differentiellen Wirkung des Trainings in Abhängigkeit vom Ausgangsniveau der sozial-emotionalen Kompetenz

	niedriges Ausgangsniveau				hohes Ausgangsniveau				Zeit x Niveau T1-T2
	T1		T2		T1		T2		
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
Wissen über Emotionen									
Emotionale Selbstaufmerksamkeit	2.56 _a	0.44	2.72 _b	0.55	3.40	0.42	3.34	0.54	F(1,97) = 4.846, p = .030, η^2 = .05
Klarheit über eigene Emotionen	2.81 _a	0.49	2.98 _b	0.59	3.41	0.35	3.44	0.38	F(1,97) = 2.070, <i>p</i> = .153, η^2 = .02
Regulation von Emotionen									
Kognitive Neubewertung	3.88 _a	1.11	4.87 _b	1.00	4.99 _a	0.77	5.45 _b	0.90	F(1,96) = 7.457, p = .008, η^2 = .07
Suppression von Emotionen ^a	3.97	1.12	4.20	1.17	5.32 _a	0.86	4.91 _b	1.08	F(1,96) = 11.431, p = .001, η^2 = .11
Soziale Fähigkeiten									
Initiierung von Interaktionen	2.58 _a	0.50	2.78 _b	0.53	3.09	0.48	3.05	0.46	F(1,97) = 9.008, p = .003, η^2 = .09
Durchsetzungs-fähigkeit	2.31 _a	0.40	2.54 _b	0.43	2.83	0.46	2.94	0.46	F(1,97) = 1.845, <i>p</i> = .177, η^2 = .02
Emotionale Unterstützung	3.18 _a	0.42	3.35 _b	0.44	3.51	0.34	3.50	0.46	F(1,97) = 7.025, p = .009, η^2 = .07
Konfliktmanagement	2.73 _a	0.48	3.00 _b	0.44	3.14	0.38	3.19	0.48	F(1,97) = 10.230, p = .002, η^2 = .10
Beziehungsförderliche Lehrkraft-Schüler/innen- Interaktionen	23.86 _a	2.68	26.84 _b	2.72	29.66 _b	1.80	28.63 _a	2.34	F(1,67) = 34.140, p < .001, η^2 = .34

Anmerkungen. ^a Die Items zur Suppression von Emotionen wurden für die Gruppenbildung invers kodiert, da in der ursprünglichen Skala niedrigere Werte ein höheres Ausgangsniveau hinsichtlich sozial-emotionaler Kompetenz darstellten; Subskripte neben den Werten zeigen signifikante Veränderungen über die Zeit innerhalb der Gruppen an.

4

GESAMTDISKUSSION

Die vorliegende Arbeit beschäftigte sich mit der sozial-emotionalen Kompetenz von (angehenden) Lehrkräften und behandelte Fragestellungen zu ihrer prädiktiven Validität für das berufliche Wohlbefinden im Berufseinstieg sowie zu ihrer Entwicklung während des Lehramtsstudiums. Dieses Forschungsanliegen basierte auf dem für den Schulkontext spezifizierten Strukturmodell sozialer Kompetenz (vgl. Abbildung 1.2 im theoretischen Rahmen der Arbeit) und umfasste drei empirische Teilstudien, die jeweils spezifische Forschungsfragen behandelten. In der Diskussion werden zunächst die zentralen Befunde der vorliegenden Arbeit zusammengefasst. Des Weiteren werden die Befunde hinsichtlich ihres Beitrages zur gegenwärtigen Forschung diskutiert und theoretische sowie empirische Implikationen abgeleitet. Ferner werden die Limitationen der Arbeit angesprochen, einhergehend mit einem Ausblick für zukünftige Forschungsvorhaben. Schließlich werden die praktischen Implikationen der vorliegenden Forschungsergebnisse diskutiert.

4.1 Zusammenfassung der zentralen empirischen Befunde

Die drei Teilstudien der vorliegenden Arbeit lassen sich den Elementen des für den Schulkontext spezifizierten Strukturmodells sozialer Kompetenz (vgl. Abschnitt 1.2.4) zuordnen. Erstens wurde der Zusammenhang zwischen der sozial-emotionalen Kompetenz von Lehrkräften mit dem beruflichen Wohlbefinden untersucht (Kompetenzebene → (Prozessebene) → Outcome-Ebene). Zweitens wurde die Entwicklung der sozial-emotionalen Kompetenz im Rahmen des Lehramtsstudiums unter Berücksichtigung verschiedener Lerngelegenheiten betrachtet (Kompetenzebene). Schließlich wurde ein spezifisches Trainingsprogramm zur Förderung der sozial-emotionalen Kompetenz von Lehramtsstudierenden konzipiert und hinsichtlich dessen Akzeptanz und Wirksamkeit evaluiert (Kompetenzebene). Die zentralen Ergebnisse in Bezug auf die Fragestellungen lauten wie folgt:

Die erste Fragestellung der vorliegenden Arbeit bezog sich auf die prädiktive Validität der sozial-emotionalen Kompetenz von Lehrkräften für ihr berufliches Wohlbefinden. Die sozial-emotionale Kompetenz wurde anhand der zwei Basisdimensionen Durchsetzungs- und Anpassungsfähigkeit während des Lehramtsstudiums erfragt und mit späteren Angaben zur emotionalen Erschöpfung im Referendariat in Verbindung gesetzt. Es konnte gezeigt werden, dass beide Kompetenzdimensionen einen gleichwertigen negativen Einfluss auf die emotionale Erschöpfung der Lehrkräfte hatten, d. h. Lehrkräfte, die bereits im Studium eine höhere

Durchsetzungs- und Anpassungsfähigkeit berichteten, wiesen in der Phase des Berufseinstiegs ein höheres berufliches Wohlbefinden auf. In einem zweiten Schritt konnte gezeigt werden, dass der Zusammenhang zwischen sozial-emotionaler Kompetenz und beruflichem Wohlbefinden durch Aspekte des beruflichen Handelns – Facetten der beruflichen Selbstregulation und Klassenführung – vermittelt wurde (TEILSTUDIE I).

Die zweite Fragestellung widmete sich der Entwicklung und Förderung sozial-emotionaler Kompetenz bei Lehramtsstudierenden. Es konnte gezeigt werden, dass sich die Basisdimensionen Durchsetzungs- und Anpassungsfähigkeit bei Lehramtsstudierenden im Zeitraum eines Jahres im Mittel nicht bedeutsam veränderten. Es wurde angenommen, dass interindividuelle Unterschiede in der Veränderung durch Charakteristika der universitären Lehramtsausbildung erklärt werden können. Als Prädiktoren der Veränderung wurden sowohl die Teilnahme an Pflichtpraktika und freiwilligen Lehrveranstaltungen als auch Angaben zur Zufriedenheit und wahrgenommenen Qualität der Praktika einbezogen. Hier zeigte sich, dass nur das im Masterstudium durchgeführte Schulpraktikum einen leichten Einfluss auf die Veränderung in der Anpassungsfähigkeit hatte, d. h. Studierende, die vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt ein Masterpraktikum absolviert hatten, zeigten stärkere Veränderungen als Studierende ohne ein zwischenzeitliches Praktikum. Ferner hing die Veränderung in der Anpassungsfähigkeit von der Zufriedenheit mit den absolvierten Praktika (z. B. hinsichtlich des Lernerfolgs) ab. Darüber hinaus wurde gezeigt, dass die freiwillige Teilnahme an außercurricularen Angeboten der Universität keinen signifikanten Einfluss auf die Veränderung in der sozial-emotionalen Kompetenz der Studierenden hatte (TEILSTUDIE II).

In TEILSTUDIE III wurde die Frage adressiert, ob sich die sozial-emotionale Kompetenz gezielt im Rahmen der ersten Phase der Lehrerbildung fördern lässt. In diesem Zuge wurde ein Trainingsprogramm konzipiert, das die umfassende Förderung sozial-emotionaler Kompetenz in den Merkmalsbereichen Wissen über Emotionen, Regulation von Emotionen und soziale Fähigkeiten bei Lehramtsstudierenden intendierte. Die Ergebnisse der Evaluation zeigten, dass die Teilnehmenden in Relation zu einer Vergleichsgruppe vom Trainingsprogramm profitieren konnten. Das Training hatte positive Effekte auf die Anwendung adaptiver Emotionsregulationsstrategien und die sozialen Fähigkeiten (u. a. Konfliktmanagement). Darüber hinaus berichteten die Teilnehmenden nach dem Training ein höheres affektives Wohlbefinden im Vergleich zu

vorher. Neben der Wirksamkeit konnte im Rahmen der Evaluation gezeigt werden, dass die Lehramtsstudierenden dem Training eine hohe Akzeptanz entgegenbrachten und die behandelten Inhalte als relevant für ihren zukünftigen Beruf als Lehrkraft erachteten.

4.2 Theoretische und empirische Implikationen

Der Beitrag der vorliegenden Arbeit zum aktuellen Stand der Forschung bezieht sich zum einen auf die Befunde zur Bedeutung der sozial-emotionalen Kompetenz für die erfolgreiche Gestaltung der Lehrer-Schüler-Interaktion und qualitätsvollen Unterricht sowie auf das berufliche Wohlbefinden der Lehrkraft. Zum anderen können die Befunde der vorliegenden Arbeit zur allgemeinen Entwicklung und spezifischen Förderung sozial-emotionaler Kompetenz bei Lehramtsstudierenden hinsichtlich ihres Beitrages zur Forschung diskutiert werden.

4.2.1 Bedeutung der sozial-emotionalen Kompetenz

Die Bedeutung der sozial-emotionalen Kompetenz von Lehrkräften für ihr Unterrichtshandeln und berufliches Wohlbefinden wurde in der deutschsprachigen Lehrkräfteforschung bisher selten thematisiert (für Ausnahmen siehe Kanning & Gärtner, 2008), wohingegen schwerpunktmäßig professionsspezifische Kompetenzen – insbesondere kognitive Kompetenzbestandteile – untersucht wurden (z. B. Fach- und fachdidaktisches Wissen; Depaepe, Verschaffel & Kelchtermans, 2013). Die im Vergleich schwierigere Messung sozialer und emotionaler Kompetenzen kann als eine Ursache für ihre geringere Berücksichtigung in der Forschung zu relevanten Lehrkraftmerkmalen angenommen werden (Spinath, 2012). Zudem ist ein Großteil der aktuellen empirischen Zugänge vom Rahmenkonzept professioneller Kompetenz und ihrer Entwicklung (COACTIV-Modell; Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter, 2011) geprägt, welches die sozial-emotionale Kompetenz weder unter den psychosozialen Voraussetzungen der Lehrkraft (z. B. Persönlichkeit, kognitive Fähigkeiten) noch unter den berufsspezifischen Kompetenzen explizit berücksichtigt.

Im Gegensatz dazu ist die Frage nach der Bedeutung sozial-emotionaler Kompetenz seitens der Lehrkraft in der internationalen Forschungslandschaft bereits fester Bestandteil (vgl. Jennings & Greenberg, 2009), auch wenn die empirische Befundlage noch lückenhaft ist. Beispielsweise haben empirische Arbeiten bisher zumeist den Teilbereich emotionaler Kompetenzen fokussiert und Aspekte sozialer Kompetenzen außer Acht gelassen (u. a. Jennings et al., 2017; Roeser et al., 2013). Mit der vorliegenden Arbeit sollte eine Integration der bisher nebeneinanderstehenden Forschungsstränge

gelingen, indem die Rolle sozial-emotionaler Kompetenz von Lehrkräften dezidiert betrachtet und als Bestandteil bzw. als generische Grundlage professionsspezifischer Kompetenzen untersucht wurde.

Zunächst wurde in der vorliegenden Arbeit die Rolle sozial-emotionaler Kompetenz für das berufliche Wohlbefinden von Lehrkräften untersucht. Es konnte für Lehrkräfte im Berufseinstieg gezeigt werden, dass die während des Studiums erhobenen Durchsetzungs- und Anpassungsfähigkeiten einen negativen Effekt auf das Erleben emotionaler Erschöpfung während des Referendariats hatten. Eine mögliche Erklärung für diesen Befund ist, dass die generischen Fähigkeiten und Fertigkeiten zur ausgewogenen Berücksichtigung eigener Ziele und jenen der Interaktionspartnerinnen und -partner die Lehrkraft auch im professionellen Kontext, d. h. bei einer positiven Ausgestaltung der Lehrer-Schüler-Interaktion unterstützen. Eine gelingende Lehrer-Schüler-Interaktion ist wiederum als Ressource für Lehrkräfte anzusehen, welche das berufliche Wohlbefinden positiv beeinflussen kann (Aldrup, Klusmann & Lüdtke, 2017; Hagenauer, Hascher & Volet, 2015; Spilt, Koomen & Thijs, 2011). Dieser Erklärungsansatz wird auch durch die weiteren Ergebnisse der durchgeführten Studie unterstützt, die eine vollständige Vermittlung des Zusammenhangs durch Aspekte professionellen Handelns zeigten. Das professionelle Handeln bezog sich zum einen auf Einschätzungen der Referendarinnen und Referendare über das Gelingen der Klassenführung und über ihre Widerstandsfähigkeit (eine Facette der beruflichen Selbstregulation). Der nachgewiesene Zusammenhang zu den generischen Durchsetzungs- und Anpassungsfähigkeiten stellt eine Ergänzung der bisherigen Befundlage dar und bestätigt die im theoretischen Rahmen der Arbeit angenommenen Überschneidungen zwischen sozial-emotionaler Kompetenz und professioneller Kompetenz.

Für die Durchsetzungsfähigkeit ist anzunehmen, dass sie die Lehrkraft darin unterstützt, ihre Ziele zu verfolgen, beispielsweise die Gestaltung eines möglichst störungsarmen Unterrichts. Darüber hinaus ist die Lehrkraft aufgrund ihrer Anpassungsfähigkeit in der Lage, auch die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen und beispielsweise deren Verlangen nach Mitspracherecht zu erfüllen. Diese Verhaltenskombination spiegelt den eingangs erwähnten Kompromisscharakter der sozialen Interaktion wider (vgl. Abschnitt 1.2.2). In der aktuellen Studie ist der positive Zusammenhang beider Dimensionen mit den Angaben zur Klassenführung als Bestätigung dieser Annahmen anzusehen und gibt Aufschluss darüber, über welche

generischen Voraussetzungen die Lehrkraft verfügen muss, um Verhaltensweisen im Unterricht zu zeigen, die eine förderliche Kombination aus Einfluss und Nähe darstellen (vgl. Wubbels & Brekelmans, 2005).

Auch die Widerstandsfähigkeit, die sich aus Aspekten der Distanzierungsfähigkeit und einer geringen Resignationstendenz zusammensetzt (Schaarschmidt, Kieschke & Fischer, 1999), wurde durch die Durchsetzungs- und Anpassungsfähigkeit vorhergesagt. Dabei kann die Durchsetzungsfähigkeit als allgemeines Pendant zur Distanzierung gegenüber den beruflichen Anforderungen angesehen werden. Eine Lehrkraft, die ihre Interessen und Bedürfnisse sowohl im Blick hat als auch erfolgreich durchsetzt, wird es als weniger problematisch empfinden, sich von diesen arbeitsbezogenen Aspekten zu distanzieren. Für die Resignationstendenz hingegen ist theoretisch anzunehmen, dass sie mit der allgemeinen Anpassungsfähigkeit assoziiert ist. Eine Lehrkraft mit hoher Anpassungsfähigkeit wird seltener dazu tendieren zu resignieren, wenn die Schülerinnen und Schüler nicht wie gewünscht den Unterricht mitgestalten, da sie sich womöglich besser mit dieser Situation arrangieren kann.

Insgesamt deuten die vorliegenden Befunde darauf hin, dass die sozial-emotionale Kompetenz eine generische Voraussetzung der Lehrkraft darstellt, die sie bei der Ausgestaltung des professionellen Handelns unterstützt und ist somit als bedeutsames individuelles Merkmal anzusehen. Zur Absicherung der Befunde in Bezug auf die Bedeutung sozial-emotionaler Kompetenz für Lehrkräfte bedarf es allerdings noch weiterer Studien.

4.2.2 *Entwicklung und spezifische Förderung sozial-emotionaler Kompetenz*

In der bisherigen Forschung wurde die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenz schwerpunktmäßig im Kindes- und Jugendalter thematisiert (vgl. Denham, Wyatt, Bassett, Echeverria & Knox, 2009), wohingegen Veränderungen bei Erwachsenen, insbesondere im Rahmen der Hochschulbildung seltener beforscht wurden (Tynjälä, Virtanen, Klemola, Kostiaainen & Rasku-Puttonen, 2016). Auch für Lehramtsstudierende liegen kaum Forschungsbefunde zur natürlichen Entwicklung der sozial-emotionalen Kompetenz vor. Eine Ausnahme stellt die Studie von Rothland (2010) dar, in der die wahrgenommene Entwicklung sozialer Kompetenzen (u. a. Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit) bei Studierenden unterschiedlicher Studiengänge erfragt wurde. Lehramtsstudierende berichteten retrospektiv zwar eine moderate Entwicklung bezogen auf ihre Studienzeit. Dennoch waren sie insgesamt eher unzufrieden hinsichtlich der Ausprägung ihrer sozialen Kompetenzen, was auf einen Bedarf spezifischer Maßnahmen

zur Förderung im Rahmen des Lehramtsstudiums hindeutet (Rothland, 2010). Ähnliche Befunde liegen zur Entwicklung der beruflichen Selbstregulation während des Lehramtsstudiums vor, die emotionale Kompetenzen wie Wahrnehmung und Regulation von Emotionen einschließt. Zum Beispiel untersuchten Roloff Henoch, Klusmann, Lüdtke und Trautwein (2015) Studierende innerhalb eines vier-Jahres-Zeitraums und konnten eine hohe intraindividuelle Stabilität der Selbstregulation über die Zeit feststellen.

Die Befunde der vorliegenden Arbeit bestätigen die bisher vorliegenden Ergebnisse. Die längsschnittliche Befragung Lehramtsstudierender im Zeitraum eines Jahres zeigte keine bedeutsame Entwicklung der Durchsetzungs- und Anpassungsfähigkeit. Auch Lerngelegenheiten wie Praxisphasen, die zu grundsätzlich zu einer Entwicklung der sozial-emotionalen Kompetenz beitragen sollten (Gröschner, Schmitt & Seidel, 2013; Hascher, 2012, 2015), trugen nur wenig zur längsschnittlichen Veränderung bei. Zu nennen sind hier marginale Effekte des Masterpraktikums sowie Effekte der Studierendenzufriedenheit mit den Pflichtpraktika jeweils auf die Anpassungsfähigkeit der Studierenden. Über die konkreten Gründe für die schwachen Effekte von Praxisphasen in der vorliegenden Arbeit lässt sich nur spekulieren. Zum einen deutete der Zusammenhang der Zufriedenheit mit den Praxiserfahrungen darauf hin, dass die Qualität der Praxiserfahrungen ein relevanter Einflussfaktor ist. Zum anderen ist es möglich, dass die untersuchten Praxisphasen aufgrund der geringen Länge von drei bis vier Wochen nur wenig zur Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenz beitrugen.

Die Gestaltung des Lehramtsstudiums kann jedoch durchaus einen Effekt auf die Entwicklung generischer Kompetenzen haben. Erstens sind in diesem Kontext Trainingsprogramme zu nennen, die im Lehramtsstudium verortet sind (für die Selbstregulation z. B. Çelebi, Krahe & Spörer, 2014). Zweitens kann die Förderung generischer Kompetenzen allgemein in die Curricula integriert werden. Heikkinen, Tynjälä und Kiviniemi (2011) schlugen beispielsweise vor, dass die Förderung generischer Kompetenzen durch gewisse Rahmenbedingungen der universitären Lerngelegenheiten angestoßen werden kann. Ihr Vorschlag sieht eine Verbindung und Integration der Vermittlung von Theoriewissen, Handlungskompetenzen sowie metakognitivem Wissen zur Reflexion vor. Effekte dieses Ansatzes auf die Förderung sozialer Kompetenzen konnten bereits nachgewiesen werden (Tynjälä et al., 2016). Auch Klemola, Heikinaro-Johansson und O'Sullivan (2013) untersuchten eine universitäre Maßnahme, die begleitend zur fünfjährigen Studienzeit angeboten wurde und die

Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen intendierte. Die Evaluation zeigte, dass die Studierenden das Gelernte in ihren ersten Praxiserfahrungen anwenden konnten, was unter anderem zu einer besseren Lehrer-Schüler-Interaktion im Unterricht führte (Klemola et al., 2013).

Die vorliegende Arbeit konnte die Befundlage erweitern, indem gezeigt wurde, dass sich soziale und emotionale Kompetenzen gemeinsam durch ein Trainingsprogramm fördern lassen, das sich im Lehramtsstudium verortet. Das Training hatte positive Effekte auf die adaptive Emotionsregulation und die sozialen Fähigkeiten sowie das affektive Wohlbefinden. Die Befunde zeigen zudem, dass die Förderung sozial-emotionaler Kompetenz auch in vergleichsweise geringem zeitlichem Aufwand (ca. 20 Stunden Präsenzzeit) gelingen kann. In Bezug auf die Gestaltung des Trainingsprogramms ist schließlich anzumerken, dass dieses im Gegensatz zu bisherigen Interventionen (z. B. Vesely, Saklofske & Nordstokke, 2014) die Förderung der sozial-emotionalen Kompetenz umfassend adressierte, d. h. es wurden sowohl emotionale Kompetenzen vermittelt als auch soziale Kompetenzen, die auf den emotionalen Kompetenzen aufbauen und sich auf den spezifischen Kontext der Lehrer-Schüler-Interaktion beziehen.

4.3 Grenzen der Arbeit und Ausblick auf die zukünftige Forschung

Mit der vorliegenden Arbeit konnte die Erkenntnislage für den betrachteten Themenbereich der sozial-emotionalen Kompetenz von Lehrkräften erweitert werden. Die Nutzung von Daten aus groß angelegten Paneluntersuchungen (u. a. NEPS; Blossfeld, Roßbach & Maurice, 2011) ermöglichte die Untersuchung längsschnittlicher Zusammenhänge zwischen Aspekten der sozial-emotionalen Kompetenz (bzw. ihrer Entwicklung während des Studiums), dem beruflichen Handeln und zugehörigen Outcomes wie dem beruflichen Wohlbefinden. Die theoriegeleitete und forschungsbasierte Entwicklung und Evaluation eines Trainings zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenz bei Lehramtsstudierenden ist vor allem in Bezug auf den praktischen Nutzen für die Qualität der Ausbildung von Lehrkräften positiv zu beurteilen. Dennoch beinhaltet die vorliegende Arbeit einige Grenzen, die kritisch angemerkt werden sollen und in zukünftigen Forschungsarbeiten adressiert werden können.

Die Erfassung der sozial-emotionalen Kompetenz erfolgte in den empirischen Teilstudien vorwiegend im Selbstbericht und ist als erste wichtige Einschränkung der vorliegenden Arbeit zu nennen. In den jeweiligen Messinstrumenten wurden zwar Einschätzungen über das Gelingen konkreter Handlungen erfragt. Jedoch fehlen

Informationen über die tatsächliche Performanz in sozialen Kontexten (Kanning, 2002; Spinath, 2012). Des Weiteren können Antwortverzerrungen (z. B. durch sozial erwünschtes Antwortverhalten) die Validität des Selbstberichts einschränken, weshalb gemeinsame Erfassungen mit Fremdberichten oder mit Verhaltensbeobachtungen empfehlenswert wären (Arnold & Lindner-Müller, 2012; Bastians & Runde, 2002). Eine weitere Möglichkeit zur Erfassung sozial-emotionaler Kompetenz stellen objektive Testverfahren dar. Diese erfordern in der Regel die Bewertung einer Situation, die schriftlich oder videobasiert dargeboten wird und gehören zur Klasse der Situational Judgement Tests. Im Zuge der Evaluation des Trainingsprogramms (TEILSTUDIE III) wurde bereits ein solches Testverfahren verwendet, um die sozial-emotionale Kompetenz spezifisch für soziale Interaktionen im Kontext Schule zu messen (TRUST; vgl. Aldrup, Carstensen, Köller & Klusmann, 2018). Neben der objektiven Messung sozial-emotionaler Kompetenz sollten in zukünftigen Forschungsvorhaben vor allem verhaltensnahe Maße eingesetzt werden, um auch Informationen über die Performanz in sozialen Situationen zu gewinnen. Für den Schulkontext wäre es denkbar, die Performanz einer Lehrkraft über Verhaltensbeobachtungen im Unterricht einzuschätzen. Als international etabliertes Instrument ist hier vor allem das *Classroom Assessment Scoring System* zu nennen, das eine Handlungsanleitung zur Beschreibung und Bewertung der Lehrer-Schüler-Interaktion in Bezug auf die zentralen Qualitätsdimensionen des Unterrichts darstellt (Hamre, Pianta, Mashburn & Downer, 2007). Ein multimethodaler Ansatz zukünftiger Studien, bestehend aus einer objektiven Kompetenzerfassung sowie der Beobachtung und Bewertung sozialer Verhaltensweisen, würde eine umfassende Untersuchung theoretisch getroffener Annahmen (z. B. Jennings & Greenberg, 2009) ermöglichen.

Eine zweite Einschränkung betrifft die Evaluation des Trainingsprogramms (TEILSTUDIE III), welche sich am Rahmenmodell von Kirkpatrick (1979) orientierte. Grundsätzlich sieht dieses Modell neben der Bewertung von Aspekten wie Durchführbarkeit, Akzeptanz und Wirksamkeit ebenfalls die Evaluation der Effekte auf den Arbeitskontext vor. Diese wurde in der vorliegenden Arbeit aus praktischen Gründen nicht vorgenommen, da die Lehramtsstudierenden zum Zeitpunkt der Teilnahme noch nicht im berufspraktischen Kontext tätig waren. Sowohl für das vorliegende Trainingsprogramm als auch für sonstige Maßnahmen, die zur Optimierung der universitären Lehrerbildung ergriffen werden, wäre es dennoch erstrebenswert, diese Ebene der Evaluation – beispielsweise zeitversetzt – mit einzubeziehen. Über diesen

Zugang könnten empirische Erkenntnisse über den langfristigen Nutzen für die Lehrkraft selbst, die Qualität ihres Unterrichts und für die Schülerinnen und Schüler gewonnen werden.

Als dritte Einschränkung der vorliegenden Arbeit ist die Fokussierung auf die emotionale Erschöpfung als Outcome sozial-emotionaler Kompetenz und Indikator für das berufliche Wohlbefinden zu nennen. Die emotionale Erschöpfung gilt als Leitsymptom des Burnoutsyndroms, das darüber hinaus Depersonalisation (bzw. Zynismus) und reduzierte Leistungsfähigkeit einschließt (Maslach, Jackson & Leiter, 1996). Die Depersonalisation beschreibt eine Reduktion des interpersonalen Engagements, an dessen Stelle negative Meinungen, Einstellungen und Verhaltensweisen gegenüber anderen Personen treten und wird auch als soziale Facette von Burnout bezeichnet (vgl. Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Für Lehrkräfte ist folglich anzunehmen, dass ihre Depersonalisation einen Zusammenhang zur Ausgestaltung der Lehrer-Schüler-Interaktion aufweist. Erste Studien konnten bereits zeigen, dass Depersonalisation mit stark kontrollierenden Verhaltensweisen einherging (Soenens, Sierens, Vansteenkiste, Dochy & Goossens, 2012) und auf Seiten der Lernenden mit einer geringeren Lernmotivation assoziiert war (Shen et al., 2015). Als Gegenstand zukünftiger Studien könnten die Zusammenhänge zwischen der sozial-emotionalen Kompetenz von Lehrkräften und dieser Facette von Burnout untersucht werden, um Erkenntnisse über einen möglichen protektiven Effekt der sozial-emotionalen Kompetenz zu erlangen, wie er in dieser Arbeit schon für die emotionale Erschöpfung gezeigt werden konnte.

4.4 Praktische Implikationen

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit ergänzen die bisherige Forschung in Bezug auf individuelle Merkmale der Lehrkraft, die ihr berufliches Verhalten und somit den beruflichen Erfolg unterstützen, um Erkenntnisse zur sozial-emotionalen Kompetenz. Spezifisch für Lehrkräfte im Berufseinstieg zeigte sich die Relevanz sozial-emotionaler Kompetenz für das berufliche Wohlbefinden. Die geringe Entwicklung dieses Merkmals während des Lehramtsstudiums und die positive Evaluation einer spezifischen Fördermaßnahme ergeben praktische Implikationen, die sich auf die Aus- aber auch die Weiterbildung von (angehenden) Lehrkräften beziehen.

Im Kontext der internationalen Bildungsforschung wurde die Relevanz sozial-emotionaler Kompetenz bereits vor etwa zehn Jahren durch das Modell des prosozialen Klassenraumes von Jennings und Greenberg (2009) betont und es schlossen sich

Bemühungen an, die Teilaspekte dieser Kompetenz und die im Modell angenommenen Zusammenhänge zum Verhalten der Lehrkraft und den assoziierten Outcomes zu untersuchen. Als logische Konsequenz empirisch gewonnener Hinweise zur Relevanz der sozial-emotionalen Kompetenz für Lehrkräfte und ihr berufliches Handeln (z. B. Brackett, Palomera, Mojsa-Kaja, Reyes & Salovey, 2010; Braun, Roeser, Mashburn & Skinner, 2019) wurden im Laufe der Zeit Maßnahmen zu deren Förderung entwickelt und erprobt (z. B. Crain, Schonert-Reichl & Roeser, 2017; Jennings et al., 2017; Klemola et al., 2013). Nichtsdestotrotz wird weiterhin kritisiert, dass eine systematische Vermittlung sozial-emotionaler Kompetenz im Zuge der Ausbildung von Lehrkräften noch nicht stattfindet (Schonert-Reichl, Hanson-Peterson & Hymel, 2015). Selbiges trifft für die deutsche Lehrerausbildung zu, in deren Rahmen die Vermittlung solcher Kompetenzen trotz verbindlich formulierter Lehrinhalte seitens der Kultusministerkonferenz (vgl., KMK, 2014) nicht standardmäßig in den Curricula deutscher Universitäten verankert ist (Hohenstein, Zimmermann, Kleickmann, Köller & Möller, 2014). Die Evaluation des im Rahmen der vorliegenden Arbeit konzipierten Trainingsprogramms konnte zeigen, dass die Förderung der sozial-emotionalen Kompetenz bereits während der universitären Ausbildung gelingen kann und dieses Angebot von den Lehramtsstudierenden äußerst positiv angenommen wurde. Zwar liegen noch keine Ergebnisse zum Nutzen des Trainings für einen gelingenden Einstieg in die berufliche Praxis vor. Jedoch ist dieser Nutzen vor dem Hintergrund der Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen sozial-emotionaler Kompetenz und dem beruflichem Wohlbefinden von Berufseinsteigerinnen und -einsteigern anzunehmen. Daher sollte die Förderung sozial-emotionaler Kompetenz im Rahmen des Lehramtsstudiums zukünftig stärker in den Fokus gerückt werden.

Die Konzeption des Trainings als eigenständige Lehrveranstaltung im Mastercurriculum der Universität stellt nur eine von mehreren Möglichkeiten der Einbindung in das Lehramtsstudium dar und es sind Alternativen denkbar, wie dieses in die bestehenden Curricula implementiert werden kann. In der vorliegenden Form des Trainings war es beispielsweise notwendig, die Themen anhand vorgefertigter Beispielsituationen aus dem Schulkontext zu bearbeiten, da die Studierenden im Allgemeinen über nur wenige Praxiserfahrungen verfügten. Alternativ würde die Implementation des Trainings als Begleitveranstaltung zu Praxisphasen Möglichkeiten eröffnen, praktische Erfahrungen der Studierenden direkt als Arbeitsgrundlage zu nutzen. Unter Umständen könnte dieses Vorgehen auch den Mehrwert von Praktika steigern, die vorwiegend zur Orientierung und weniger zur Mitwirkung dienen (vgl. Gröschner et al.,

2015), indem Beobachtungen aus dem Schulalltag in den Trainingssitzungen reflektiert werden.

Die Evaluationsergebnisse zeigten zudem, dass das Training bei Studierenden mit eingangs niedrigen Ausprägungen der sozial-emotionalen Kompetenz besonders wirksam war (siehe Abschnitt 3.6.3). Somit bestünde neben der Implementation des Trainings als allgemeines Angebot für alle Lehramtsstudierende die Möglichkeit, dieses spezifisch für Lehramtsstudierende anzubieten, die Defizite in der sozial-emotionalen Kompetenz aufweisen. Im Rahmen solcher Angebote könnte diese Zielgruppe gesondert auf die sozialen und emotionalen Anforderungen des Schulalltags in einem geschützten Rahmen vorbereitet werden. Die Eignungsabklärung von Bewerberinnen und Bewerbern auf ein Lehramtsstudium (vgl. Nieskens, 2016) sollte daher die Möglichkeit zur Adressierung von Defiziten in der sozial-emotionalen Kompetenz berücksichtigen und in die Beratung einbeziehen.

Auch wenn der Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit auf der Bedeutung sozial-emotionaler Kompetenz für Lehrkräfte im Berufseinstieg lag, ist anzunehmen, dass diese ebenso für bereits erfahrenere Lehrkräfte weiterhin ein wichtiges Merkmal darstellt. Daher sollten auch für diese Zielgruppe vermehrt Angebote geschaffen werden, sich hinsichtlich der sozial-emotionalen Kompetenz fortzubilden. International wurden bereits Programme zur Förderung der sozial-emotionalen Kompetenz für diese Zielgruppe konzipiert und führten nachweislich zu einer besseren Interaktions- und Unterrichtsqualität sowie einem verbesserten beruflichen Wohlbefinden. Als herausragendes Beispiel für ein solches Programm ist in diesem Kontext unter anderem das CARE for Teachers Programm (Jennings et al., 2017) zu nennen.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die vorliegende Arbeit ein in der Lehrkräfteforschung noch unterrepräsentiertes individuelles Merkmal – die sozial-emotionale Kompetenz – ins Zentrum der Betrachtung gerückt und Erkenntnisse hinsichtlich ihrer prädiktiven Validität für das berufliche Wohlbefinden von Lehrkräften und in Bezug auf ihre Entwicklung und spezifische Förderung im Rahmen des Lehramtsstudiums hervorgebracht hat. Erstens konnten Zusammenhänge zur emotionalen Erschöpfung von Berufsanfängerinnen und –anfängern nachgewiesen werden. Zweitens zeigten sich nur wenige Hinweise auf einen Beitrag zur Förderung durch das Lehramtsstudium. Drittens konnte ein neu konzipiertes Trainingsprogramm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenz positiv evaluiert werden.

4.5 Literaturverzeichnis

- Aldrup, K., Carstensen, B., Köller, M., & Klusmann, U. (2018). TRUST: Developing a test of teachers' social-emotional competence. Präsentation auf der EARLI SIG 11 Conference. Norwegen, Kristiansand.
- Aldrup, K., Klusmann, U., & Lüdtke, O. (2017). Does basic need satisfaction mediate the link between stress exposure and well-being? A diary study among beginning teachers. *Learning and Instruction*, 50, 21–30.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.11.005>
- Arnold, K.-H., & Lindner-Müller, C. (2012). Assessment and development of social competence. *Journal for Educational Research Online*, 4(1), 7–19.
- Bastians, F., & Runde, B. (2002). Instrumente zur Messung sozialer Kompetenzen. *Zeitschrift für Psychologie*, 210(4), 186–196. <https://doi.org/10.1026//0044-3409.210.4.186>
- Blossfeld, H.-P., Roßbach, H.-G., & Maurice, J. von (Eds.). (2011). Education as a lifelong process – The German National Educational Panel Study (NEPS) *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: Sonderheft 14*.
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406–417.
<https://doi.org/10.1002/pits.20478>
- Braun, S. S., Roeser, R. W., Mashburn, A. J., & Skinner, E. (2019). Middle school teachers' mindfulness, occupational health and well-being, and the quality of teacher-student interactions. *Mindfulness*, 10(2), 245–255. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0968-2>
- Çelebi, C., Krahé, B., & Spörer, N. (2014). Gestärkt in den Lehrerberuf: Eine Förderung berufsbezogener Kompetenzen von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 28(3), 115–126. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000128>
- Crain, T. L., Schonert-Reichl, K. A., & Roeser, R. W. (2017). Cultivating teacher mindfulness: Effects of a randomized controlled trial on work, home, and sleep outcomes. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(2), 138–152.
<https://doi.org/10.1037/ocp0000043>

- Denham, S. A., Wyatt, T. M., Bassett, H. H., Echeverria, D., & Knox, S. S. (2009). Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 63, 37-52. <https://doi.org/10.1136/jech.2007.070797>
- Depaepe, F., Verschaffel, L., & Kelchtermans, G. (2013). Pedagogical content knowledge: A systematic review of the way in which the concept has pervaded mathematics educational research. *Teaching and Teacher Education*, 34, 12–25. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.03.001>
- Gröschner, A., Müller, K., Bauer, J., Seidel, T., Prenzel, M., Kauper, T., & Möller, J. (2015). Praxisphasen in der Lehrerausbildung – Eine Strukturanalyse am Beispiel des gymnasialen Lehramtsstudiums in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(4), 639–665. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0636-4>
- Gröschner, A., Schmitt, C., & Seidel, T. (2013). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(1-2), 77–86. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000090>
- Hagenauer, G., Hascher, T., & Volet, S. E. (2015). Teacher emotions in the classroom: Associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education*, 30(4), 385–403. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0250-0>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Mashburn, A. J., & Downer, J. T. (2007). Building a science of classrooms: Application of the CLASS Framework in over 4,000 U.S. Early Childhood and Elementary Classrooms. New York: Foundation for Childhood Development.
- Hascher, T. (2012). Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30(1), 87–96.
- Hascher, T. (2015). Ansatzpunkte und Herausforderungen bei der Modellierung von Entwicklungsprozessen im Kontext der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33(1), 114–120.
- Heikkinen, H. L. T., Tynjälä, P., & Kiviniemi, U. (2011). Integrative pedagogy in practicum: Meeting the second order paradox of teacher education. In M. Mattsson, T. V. Eilertsen, & D. Rorrison (Eds.), *Pedagogy, education and praxis: A practicum turn in teacher education* (pp. 91–112). Boston: Sense.

- Hohenstein, F., Zimmermann, F., Kleickmann, T., Köller, O., & Möller, J. (2014). Sind die bildungswissenschaftlichen Standards für die Lehramtsausbildung in den Curricula der Hochschulen angekommen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(3), 497–507. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0563-9>
- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., . . . 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>
- Kanning, U. P. (2002). Soziale Kompetenz - Definition, Strukturen und Prozesse. *Zeitschrift für Psychologie*, 210(4), 154–163. <https://doi.org/10.1026//0044-3409.210.4.154>
- Kanning, U. P., & Gärtner, S. (2008). Soziale Kompetenzen von Lehrern als Determinanten der Schülerzufriedenheit in der gymnasialen Oberstufe. *Empirische Pädagogik*, 22, 498–515.
- Kirkpatrick, D. (1979). Techniques for evaluating training programs. *Training and Development Journal*, 33(6), 78–92.
- Klemola, U., Heikinaro-Johansson, P., & O'Sullivan, M. (2013). Physical education student teachers' perceptions of applying knowledge and skills about emotional understanding studied in PETE in a one-year teaching practicum. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(1), 28–41. <https://doi.org/10.1080/17408989.2011.630999>
- KMK. (2014). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 12.06.2014).
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U., & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Münster: Waxmann.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422.

- Nieskens, B. (2016). Eignungsabklärung und Zulassungssteuerung für den Lehrerberuf: Perspektiven, Instrumente und Erfahrungen. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf: Auswahl und Förderung* (S. 155–179). Wiesbaden: Springer VS.
- Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., . . . Harrison, J. (2013). Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 787–804. <https://doi.org/10.1037/a0032093>
- Roloff Henoch, J., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Trautwein, U. (2015). Die Entwicklung beruflicher Selbstregulation: Ein Vergleich zwischen angehenden Lehrkräften und anderen Studierenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 29(3-4), 151–162. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000157>
- Rothland, M. (2010). Soziale Kompetenz: angehende Lehrkräfte, Ärzte und Juristen im Vergleich. Empirische Befunde zur Kompetenzausprägung und Kompetenzentwicklung im Rahmen des Studiums. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(4), 582–603.
- Schaarschmidt, U., Kieschke, U., & Fischer, A. W. (1999). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46, 244–268.
- Schonert-Reichl, K. A., Hanson-Peterson, J. L., & Hymel, S. (2015). Social and emotional learning and pre-service teacher education. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice* (2nd ed., pp. 406–421). New York: Guilford Publications.
- Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N., & Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *The British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 519–532. <https://doi.org/10.1111/bjep.12089>
- Soenens, B., Sierens, E., Vansteenkiste, M., Dochy, F., & Goossens, L. (2012). Psychologically controlling teaching: Examining outcomes, antecedents, and mediators. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 108–120. <https://doi.org/10.1037/a0025742>
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457–477. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>

- Spinath, B. (2012). Beiträge der Pädagogischen Psychologie zur Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern: Diskussion zum Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(4), 307–312. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000082>
- Tynjälä, P., Virtanen, A., Klemola, U., Kostiainen, E., & Rasku-Puttonen, H. (2016). Developing social competence and other generic skills in teacher education: Applying the model of integrative pedagogy. *European Journal of Teacher Education*, 39(3), 368–387. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1171314>
- Vesely, A. K., Saklofske, D. H., & Nordstokke, D. W. (2014). EI training and pre-service teacher wellbeing. *Personality and Individual Differences*, 65, 81–85. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.052>
- Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher–student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43(1-2), 6–24. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.03.003>

LEBENS LAUF

Name	Bastian Carstensen
Geburtsdatum, Ort	20. April 1991, Kiel
Nationalität	Deutsch

Wissenschaftlicher Werdegang

November 2019	Promotion im Fach Psychologie, Dr. phil.
Oktober 2015 bis Juli 2019	Doktorand und wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung Erziehungswissenschaft und Pädagogische Psychologie am Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN), Kiel

Akademische Ausbildung

Oktober 2010 bis Februar 2015	Studium der Psychologie, Christian-Albrechts-Universität zu Kiel
-------------------------------	--

Kiel, im Dezember 2019