



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Wohlbefinden von Lehrer*innen beim Unterrichten unter
COVID-19 Bedingungen in Österreich“

verfasst von / submitted by

Hanna Messner, BSc

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Science (MSc)

Wien, 2021 / Vienna, 2021

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

UA 066 840

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

Masterstudium Psychologie UG2002

Betreut von / Supervisor:

Univ. Prof. Dr. Dr. Christiane Spiel

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	1
Zusammenfassung.....	2
Einleitung.....	3
Mentale Gesundheit und Wohlbefinden während der COVID-19 Pandemie	3
Relevanz der Untersuchung von Wohlbefinden bei Lehrer*innen	4
Definition des Begriffes Wohlbefinden	5
PERMA-Model	6
Selbstbestimmungstheorie.....	7
Vergleich des PERMA-Models mit der Selbstbestimmungstheorie	8
Empirische Ergebnisse psychologischer Grundbedürfnisse in Zusammenhang mit Wohlbefinden	9
Wohlbefinden bei Lehrer*innen.....	10
Positive Zusammenhänge mit Wohlbefinden.....	10
Negative Zusammenhänge mit Wohlbefinden	12
Die aktuelle Forschungsfrage.....	14
Hypothesen.....	15
Methode	16
Untersuchungsdesign, Stichprobenbeschreibung und Umgang mit fehlenden Werten	16
Messinstrumente.....	17
Art der Auswertung.....	19
Ergebnisse.....	20
Deskriptive Statistik	20
Prüfen der Anwendungsvoraussetzungen der Multiplen linearen Regression.....	21
Positive Zusammenhänge mit positiven Emotionen (H1).....	23
Negative Zusammenhänge mit positiven Emotionen (H2)	24
Vergleich eines Models mit negativen Prädiktoren mit dem Gesamtmodel (H3)	25
Mediation der Beziehung zu Schüler*innen mit positiven Emotionen über die Lehrer*innenselbstwirksamkeit (H4).....	27
Regressionskoeffizienten der einzelnen Items der Arbeitsüberforderung	29
Diskussion	30
Positive Zusammenhänge mit positiven Emotionen	30

Soziale Eingebundenheit	31
Lehrer*innenselbstwirksamkeit.....	32
Beziehung zu Schüler*innen	32
Lehrer*innenselbstwirksamkeit als Mediator.....	33
Negative Zusammenhänge mit positiven Emotionen.....	34
Arbeitsüberforderung.....	34
Vergleich des Models mit negativen Zusammenhängen mit einem Gesamtmodel	37
Limitationen	39
Fazit.....	40
Literaturverzeichnis	42
Tabellenverzeichnis.....	49
Abbildungsverzeichnis.....	49
Anhang.....	50

Danksagung

Ich möchte mich bei meiner Betreuerin Univ. Prof. Dr. Dr. Christiane Spiel für die Möglichkeit bedanken, die Studien der Universität Wien zum Lernen und Unterrichten unter COVID-19 Bedingungen mit dieser Masterarbeit zu ergänzen. Weiterhin bedanke ich mich für ihre Unterstützung während der Erstellung dieser Masterarbeit.

Außerdem möchte ich mich bei Julia Holzer, BEd MSc, für ihre ausführlichen Rückmeldungen und die zusätzliche intensive Betreuung beim Entstehungsprozess dieser Masterarbeit bedanken.

Zuletzt möchte ich mich bei meiner Studienkollegin Miriam Amelie Rieser, BSc für die außerordentlich gute Zusammenarbeit bei der gemeinsamen Datenerhebung bedanken, sowie für den weiteren intensiven Austausch, ihre Rückmeldungen und ihre mentale Unterstützung beim Fertigstellen dieser Masterarbeit.

Zusammenfassung

Die Maßnahmen für die Eindämmung der COVID-19 Pandemie erforderten im März 2020 in Österreich eine Umstellung der Schulen auf das Unterrichten von zu Hause aus. Um das Wohlbefinden der Lehrer*innen zu unterstützen, identifiziert die vorliegende Masterarbeit mehrere Faktoren, welche mit positiven Emotionen beim Unterrichten unter Covid-19 Bedingungen in Zusammenhang standen. Wohlbefinden inkludiert aus der Perspektive der Positiven Psychologie neben der Abwesenheit negativer Funktionen auch die Anwesenheit positiver Funktionen. Ausgehend von dieser Annahme und in Anlehnung an die Selbstbestimmungstheorie wurde angenommen, dass positive Emotionen in einem positiven Zusammenhang mit der Erfüllung des psychologischen Grundbedürfnisses nach sozialer Eingebundenheit, sowie mit Lehrer*innenselbstwirksamkeit und mit der Beziehung zu den Schüler*innen stehen. Weiterhin wurde angenommen, dass positive Emotionen in einem negativen Zusammenhang mit Arbeitsüberforderung, mit Sorgen über das Lernen der Schüler*innen und mit privaten Betreuungspflichten stehen. Die Datenerhebung erfolgte an 1735 Lehrer*innen in Österreich mittels Selbstbeurteilungsskalen in einem online Fragebogen. Die Resultate der multiplen Regressionsanalysen untermauern die angenommenen Hypothesen. Alle Prädiktoren erklärten unter Kontrolle des Geschlechts und Alters einen signifikanten Varianzanteil der positiven Emotionen. Die durch negative Prädiktoren erklärte Varianz der positiven Emotionen betrug 24%. Die Arbeitsüberforderung der Lehrer*innen zeigte den stärksten negativen Zusammenhang mit positiven Emotionen. Die durch positive Prädiktoren erklärte Varianz der positiven Emotionen betrug 17 %. Die soziale Eingebundenheit und die Lehrer*innenselbstwirksamkeit wiesen die größten positiven Zusammenhänge der getesteten Variablen mit positiven Emotionen auf. Der Zusammenhang zwischen der Beziehung zu Schüler*innen und den positiven Emotionen wurde durch die Lehrer*innenselbstwirksamkeit mediiert.

Schlüsselwörter: COVID-19, Positive Psychologie, Wohlbefinden, Lehrer*innen, Fernunterricht

Einleitung

Im Dezember 2019 verbreitete sich COVID-19 ausgehend von Wuhan in China über die gesamte Welt und entwickelte sich zu einer Pandemie. Seitdem wurden in vielen Ländern verschiedene Maßnahmen zur Bekämpfung des Virus umgesetzt (Brooks et al., 2020). In Österreich wurde am 15.03.2020 eine landesweite Ausgangsbeschränkung verordnet (DerStandard, 2020). Von diesen Maßnahmen war auch das Bildungssystem in Österreich betroffen. Ab dem 16. März 2020 wurde in allen Schulformen in Österreich der Präsenzunterricht weitgehend eingestellt und auf Fernunterricht umgestellt (BMBWF, 2020a). Ausnahmen sollten nur im Sinne der Notbetreuung für Schüler*innen erfolgen, deren Eltern in systemrelevanten Berufen arbeiteten. Die Lehrkräfte standen nun vor der besonderen Aufgabe, Lernangebote über den Fernunterricht aufrechtzuerhalten.

Da es sich bei den Ausgangsbeschränkungen und dem plötzlichen Umstieg auf Fernunterricht um eine nie dagewesene Situation für das Bildungssystem handelte, führt ein Forschungsteam der Fakultät für Psychologie der Universität Wien mehrere Studien zum Thema Unterrichten und Lernen unter COVID-19 durch. Ziel ist es, mehr darüber erfahren, wie Schüler*innen, Lehrer*innen und Studierende mit dieser Situation und dem Lernen und Unterrichten von zu Hause aus zurechtkommen. Außerdem, welche Herausforderungen damit verbunden sind, aber auch, ob sich dadurch neue Lernwege auftun (lernencovid19, 2020; Holzer et al., 2021; Korlat et al., 2021; Pelikan et al., 2021). Als Teil dieses Forschungsprojektes wurden in Zusammenarbeit mit Miriam Amelie Rieser, BSc, sowie mit freundlicher Unterstützung von Prof. Dr. Dr. Christiane Spiel und Julia Holzer, BEd MSc, Daten zum Unterrichten unter COVID-19 bei Lehrer*innen in Österreich erhoben. Anhand dieser Daten wurden jeweils zwei verschiedene Fragestellungen in zwei Masterarbeiten bearbeitet. Die vorliegende Masterarbeit befasst sich mit dem Wohlbefinden der Lehrer*innen an Schulen in Österreich beim Unterrichten von zu Hause aus. Es wird die Frage beantwortet, welche psychologischen Konstrukte in Zusammenhang mit positiven Emotionen der Lehrer*innen beim Unterrichten unter COVID-19 Bedingungen standen.

Mentale Gesundheit und Wohlbefinden während der COVID-19 Pandemie

Es gibt eine breite Übereinstimmung darin, dass die COVID-19 Pandemie nicht nur die physische Gesundheit, sondern auch die psychische Gesundheit, sowie das Wohlbefinden beeinflusst (Brooks et al., 2020; Casagrande et al., 2020). Einen Grund hierfür stellt die soziale Distanzierung als Maßnahme gegen die Ausbreitung der COVID-19 Pandemie dar. Nach der Selbstbestimmungstheorie können Kontexte, die die Erfüllung der drei

psychologischen Grundbedürfnisse Autonomie, Soziale Eingebundenheit und Kompetenz hemmen, auch Wohlbefinden verringern und Unwohlsein und Krankheit auslösen (R. Ryan & Deci, 2000). Im Einklang damit, gehören erhöhte Einsamkeit und reduzierte soziale Interaktionen zu bekannten Risikofaktoren für verschiedene psychische Störungen wie zum Beispiel Depressionen oder Schizophrenie (Fiorillo & Gorwood, 2020). Darüber hinaus zählen Brooks et al. (2020) gedrückte Stimmung, Schlaflosigkeit, Stress, emotionale Erschöpfung und Depressionen zu den Folgen von Quarantäne.

Zusätzlich zu den psychologischen Konsequenzen des Lockdowns wirken die direkten psychologischen Folgen einer Pandemie. Sorgen um die eigene Gesundheit und die der nahen Angehörigen, sowie Unsicherheit über die Zukunft und finanzielle Sorgen können Angst und Depressionen verstärken (Fiorillo & Gorwood, 2020).

Im Gegensatz dazu sind Menschen mit höherem Wohlbefinden gesünder und leben länger im Durchschnitt (Barak, 2006; Diener & Chan, 2011). Weiterhin zeigt sich, dass unvorhergesehene Lebensereignisse, wie Arbeitslosigkeit, oder Naturkatastrophen auch nach deren Beendigung das Wohlbefinden beeinflussen (Clark et al., 2001). Die COVID-19 Pandemie stellt ein solches unvorhergesehenes Lebensereignis dar.

Relevanz der Untersuchung von Wohlbefinden bei Lehrer*innen

Die Untersuchung des Wohlbefindens und der Emotionen von Lehrer*innen stellte aus folgenden Gründen auch vor der COVID-19 Pandemie bereits ein relevantes Forschungsfeld dar. Zum einen geht hohes Wohlbefinden mit einem hohem Job-Commitment einher, was wiederum einem Ausstieg aus dem Beruf vorbeugt (van Veen et al., 2005). Zum anderen sind laut Statistiken bis zu 30% der Lehrer*innen von Burn-out Symptomen und psychischen Krankheiten betroffen (Körner, 2003; Unterbrink et al., 2007). Der Lehrer*innenberuf wurde aufgrund seiner emotionalen, als auch interpersonellen Herausforderungen als einer der stressigsten Berufe eingestuft (Johnson et al., 2005; MacIntyre et al., 2019). Des Weiteren sind Zusammenhänge zwischen psychischen Krankheiten von Lehrer*innen und schlechterer Unterrichtsqualität, sowie schlechterer Leistung der Schüler*innen bekannt (McLean & McDonald Connor, 2015).

In den letzten Jahren wurden zwar zahlreiche Publikationen zu Wohlbefinden und Emotionen veröffentlicht (Chen, 2016; Hagenauer & Hascher, 2018; Körner, 2003; MacIntyre et al., 2019; McLean & McDonald Connor, 2015; Spilt et al., 2011), allerdings befinden wir uns seit März 2020 weltweit in einer Ausnahmesituation. Neben den psychologischen Folgen der COVID-19 Pandemie veränderte sich auch der Arbeitsalltag der

Lehrer*innen durch das Unterrichten von zu Hause aus immens (Trültzsch-Wijnen & Trültzsch-Wijnen, 2020b). Aus diesen Gründen ist es besonders wichtig zu untersuchen, welche Faktoren während des Unterrichtens unter COVID-19 Bedingungen mit Wohlbefinden und Emotionen von Lehrer*innen zusammenhängen. Der Begriff des Wohlbefindens wird im Folgenden erläutert.

Definition des Begriffes Wohlbefinden

Die Positive Psychologie brachte in den letzten Jahren neue Erkenntnisse über die Definition und Operationalisierung von Wohlbefinden hervor. Sie zielt darauf ab, den Fokus des Behebens der negativen Lebensaspekte auf die Förderung der positiven Lebensaspekte zu erweitern (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Allerdings stellt die Einigung auf eine Definition und Operationalisierung des Begriffes für Wohlbefinden eine Herausforderung dar. Im Moment existieren verschiedene unterschiedliche psychologische Theorien über Wohlbefinden (Deci & Ryan, 2004; Dodge et al., 2012; Forgeard et al., 2011; Goodman et al., 2017; M. Seligman, 2018).

Forgeard et al. (2011) unterteilt die wichtigsten psychologischen Ansätze für die Erfassung und Beschreibung von Wohlbefinden in die subjektive Erhebung, objektive Erhebung und psychologische Theorien über Wohlbefinden. Dabei bezieht sich die subjektive Erhebung auf eindimensionale Messinstrumente, wie zum Beispiel der Erhebung von positiven Emotionen, Verbundenheit, Lebenszufriedenheit oder sozialen Beziehungen. Der Ansatz der objektiven Erhebung und daraus folgende mehrdimensionale Theorien über psychologisches Wohlbefinden beziehen sich beispielsweise auf Theorien wie das PERMA-Model (Seligman, 2018), oder die Selbstbestimmungstheorie (Ryan & Deci, 2017). Weiterhin existiert die mehrdimensionale Theorie des subjektiven Wohlbefindens welche affektive und kognitive Komponenten inkludiert (Diener et al., 2016).

Trotz der Theorievielfalt existieren bezüglich der Definition und Operationalisierung von Wohlbefinden auch Übereinstimmungen. Aus Perspektive der Positiven Psychologie besteht Wohlbefinden aus mehr, als nur der Abwesenheit negativer Funktionen. Das Fehlen von Einsamkeit, Unsicherheit, Depression und Krankheit bedeutet demzufolge nicht dasselbe, wie die Anwesenheit von positiven Emotionen, Glück, sozialer Eingebundenheit und Vertrauen (Butler & Kern, 2016). Weiterhin stimmen die meisten Theorien darin überein, dass es für die Definition von Wohlbefinden multidimensionale Modelle braucht, um dessen Komplexität gerecht zu werden (Butler & Kern, 2016; Diener et al., 2016). Die vorliegende Masterarbeit betrachtet psychologisches Wohlbefinden aus der Sicht der Positiven

Psychologie in Anlehnung an das PERMA-Model (Seligman, 2011) und die Selbstbestimmungstheorie (Ryan & Deci, 2017).

PERMA-Model

Einen Ansatz für die Beschreibung und Erfassung des psychologischen Wohlbefindens stellt das PERMA-Model dar. Dieses beschreibt fünf verschiedene Elemente von Wohlbefinden, auch „Flourishing“ genannt (Seligman, 2011). Nach diesem setzt sich „Flourishing“ aus „Positive Emotions“, „Engagement“, „Relationships“, „Meaning“ und „Accomplishment“ zusammen. Das erste Element, „Positive Emotions“, beinhaltet Freude, Wärme und Geborgenheit. Dieses allein ist jedoch nicht hinreichend für ein vollständiges Erleben von „Flourishing“. Das zweite Element, „Engagement“ bezieht sich auf Flow-Erleben nach Csikszentmihalyi (1990). Es beschreibt einen Zustand vollständiger Absorption in der Tätigkeit. Das dritte Element, „Relationships“ beschreibt positive Beziehungen zu anderen Menschen, welche dem Leben Sinn und Bedeutung geben. Das vierte Element, „Meaning“ beschreibt ein Gefühl von Bedeutung im Leben, welches über das eigene Selbst hinausgeht. Das letzte Element, „Accomplishment“ beschreibt Leistung, Erfolg und Kompetenz. Dessen Ziel ist oft mehr als das Erreichen von Wohlstand, sondern stellt das Bestreben dar, gut in bestimmten Tätigkeiten zu sein.

Ausgehend von diesem Modell entwickelten Butler und Kern (2016) den PERMA-Profiler, ein Messinstrument zur Erfassung der Komponenten von Wohlbefinden. Diese Theorie stand jedoch in den letzten Jahren unter Kritik. Goodman et al. (2017) ermittelten eine hohe Korrelation zwischen dem Wohlbefindens-Score des PERMA-Profilers und dem des subjektiven Wohlbefindens nach Diener (2000). Sie erklärten das PERMA-Model für überflüssig, weil es keine neuen Erkenntnisse über Wohlbefinden liefern würde und die Komponenten zu willkürlich ausgewählt seien. Seligman (2018) widerspricht allerdings dieser Argumentation und ist der Ansicht, dass das PERMA-Model bessere Einsichten in die Entstehung von Wohlbefinden liefere. Durch ein detaillierteres Wohlbefindens-Profil in Form des PERMA-Scores könnten die individuellen Schwächen ermittelt werden und so Wohlbefinden gezielter gefördert werden. Dadurch soll das Modell bessere Anwendung in der Praxis gewährleisten, wohingegen die Skala des subjektiven Wohlbefindens nach Diener et al. (2010) nur die Werte für Lebenszufriedenheit, sowie positive und negative Emotionen erhebt. Diese Argumentation von Seligmann (2018) bezieht sich somit auf das Fehlen eines angemessenen Prozessmodells oder Entstehungsmodells für Wohlbefinden. Trotzdem erwähnt Seligmann (2018), dass es eventuell noch weitere Komponenten für die Beschreibung von

Wohlbefinden geben könnte. Daraufhin wurden dem PERMA-Model noch vier weitere Komponenten („physical health, mindset, environment, and economic security“) hinzugefügt (Donaldson et al., 2020).

Selbstbestimmungstheorie

Neben dem PERMA-Model existiert ein weiteres etabliertes Prozessmodel für psychologisches Wohlbefinden, welches sich in einigen Aspekten von dem PERMA-Model unterscheidet. Nach der Selbstbestimmungstheorie von Ryan und Deci (2000) stellen die drei psychologischen Grundbedürfnisse Soziale Eingebundenheit, Kompetenzerleben und Autonomie notwendige Voraussetzungen für psychologisches Wachstum, Integrität, positive Emotionen und Wohlbefinden dar.

Das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit beschreibt ein starkes Bestreben des Menschen nach befriedigenden Sozialkontakten. Dies basiert auf der Identifikation mit bestimmten Personen oder Personengruppen. Dieses Bedürfnis ist erfüllt, wenn Personen sich einer Gruppe zugehörig fühlen und enge Beziehungen entwickeln (Krapp, 2005).

Das Bedürfnis nach Autonomie oder Selbstbestimmung repräsentiert das natürliche Bestreben, sich als eigenständiges „Handlungszentrum“ zu erleben. Es ist erfüllt, wenn Personen mit einem Gefühl von Wahlfreiheit handeln können (Krapp, 2005).

„Das Bedürfnis nach Kompetenz äußert sich im natürlichen Bestreben des Individuums, sich als handlungsfähig zu erleben. Es möchte den gegebenen und absehbaren Anforderungen gewachsen sein und die anstehenden Aufgaben oder Probleme aus eigener Kraft bewältigen können“ (Krapp, 2005, S. 635).

Weiterhin ist das Erleben von Kompetenz eng mit dem Gefühl der Selbstwirksamkeit verbunden (Bandura, 1997). Es bezieht sich ebenso wie der Begriff der Selbstwirksamkeit auf das Gefühl, mit dem eigenen Verhalten etwas bewirken zu können und sich in der Lage zu sehen, den vorgegebenen oder selbstgewählten Anforderungen gerecht werden zu können (Bandura, 1997; Krapp & Ryan, 2002). Die beiden Konzepte Selbstwirksamkeit und Kompetenzbedürfniserfüllung werden in der Literatur oft synonym verwendet, da sie zwar Überschneidungen aufweisen. Jedoch unterscheiden sie sich auch in einigen Punkten (Rodgers et al., 2014). Sowohl Selbstwirksamkeit als auch die Erfüllung der psychologischen Grundbedürfnisse verändern die Motivation für Handlungen und tragen so zum Erleben von Wohlbefinden bei (Bandura, 1997; Ryan & Deci, 2017). Während jedoch in der sozial-kognitiven Theorie nach Bandura die Intensität der Motivation durch Selbstwirksamkeit erhöht wird, verändert sich nach der Selbstbestimmungstheorie durch die Erfüllung der

psychologischen Grundbedürfnisse auch die Ausrichtung der Motivation (Krapp & Ryan, 2002). Zusätzlich beschreiben Deci und Ryan (2000) Selbstwirksamkeit als eine "ziemlich vereinfachende Konzeptualisierung von Handlungsfähigkeit", welche weiter gefasst ist als Kompetenzbedürfniserfüllung. Nach Rodgers et al. (2014). können Personen auch für Verhaltensweisen Selbstwirksamkeit erfahren, welche das Bedürfnis nach Kompetenz nicht erfüllen, und so sollen Selbstwirksamkeit und Kompetenz keine zueinander redundanten Konzepte darstellen.

Nach Deci und Ryan (2000) stellt die gleichzeitige Erfüllung aller drei Grundbedürfnisse eine notwendige Voraussetzung für das Erleben von Wohlbefinden dar, da sie sich gegenseitig beeinflussen. Zum Beispiel verstärkt das Gefühl von Kompetenz während einer Tätigkeit nur in Verbindung mit Autonomie die intrinsische Motivation und infolgedessen Wohlbefinden. Auf der anderen Seite kann die Nicht-Erfüllung von mindestens einem dieser drei Grundbedürfnisse zu Krankheit und Unwohlsein führen.

Vergleich des PERMA-Models mit der Selbstbestimmungstheorie

Die Komponente „Relationships“ des PERMA-Models und das psychologische Grundbedürfnis nach sozialer Eingebundenheit der Selbstbestimmungstheorie betonen beide die Bedeutung von sozialen Beziehungen für Wohlbefinden. Auch das Bedürfnis nach Kompetenz findet im PERMA-Model ähnliche Erwähnung in Form der nah verwandten Komponente „Accomplishment“.

Die größten Unterschiede zwischen beiden Theorien bestehen zum einen in der Nicht-Erwähnung des Grundbedürfnisses nach Autonomie im PERMA-Model. Zum anderen werden positive Emotionen neben den zwei psychologischen Grundbedürfnissen nach sozialer Eingebundenheit und Kompetenz im PERMA-Model nebeneinandergestellt. In der Selbstbestimmungstheorie dagegen werden diese Grundbedürfnisse als Voraussetzungen für positive Emotionen und Wohlbefinden angenommen.

Die einzelnen Komponenten des PERMA-Models korrelieren zwar untereinander, sollen aber unabhängig voneinander jeweils mit der Zielvariable, dem Wohlbefinden, in Verbindung stehen (M. Seligman, 2018). In der Selbstbestimmungstheorie dagegen wird betont, dass schon die Nicht-Erfüllung eines der psychologischen Grundbedürfnisse das Wohlbefinden beeinträchtigen kann (Ryan & Deci, 2000).

Ein Vorteil der Selbstbestimmungstheorie besteht in der Anwendung dieser als Prozessmodel. Jedoch wird die Zielvariable sehr viel breiter gefasst als im PERMA-Model und als vollständiges Funktionieren und „Wellness“ beschrieben. Positive Emotionen werden

zwar als Symptom von vollständigem Funktionieren angesehen, können aber auch unabhängig davon auftreten. Die Autoren argumentieren, dass Personen auch glücklich sein können, ohne vollständig zu funktionieren und Wohlbefinden zu erleben (R. M. Ryan & Deci, 2017).

Weiterhin erfasst der PERMA-Profiler eine einzige Ausprägung jeder Komponente, während neuere Forschungsarbeiten der Selbstbestimmungstheorie die Frustration und Befriedigung der drei psychologischen Grundbedürfnisse unterscheiden (Ryan & Deci, 2017; Vansteenkiste, 2013).

Empirische Ergebnisse psychologischer Grundbedürfnisse in Zusammenhang mit Wohlbefinden

Die Bedeutung der Erfüllung psychologischer Grundbedürfnisse im Zusammenhang mit Wohlbefinden und positiven Emotionen wurde in mehreren Studien untermauert (Cantarero et al., 2020; B. Chen et al., 2015; Ditzen & Heinrichs, 2014; Hagenauer et al., 2018; Holzer et al., 2021; Karademas, 2006; Šakan et al., 2020; Van den Broeck et al., 2016; Vansteenkiste, 2013).

In einer kulturvergleichenden Erhebung zeigten die Erfüllung und die Frustration psychologischer Grundbedürfnisse in vier verschiedenen Kulturen (China, Belgien, USA, Peru) Zusammenhänge mit Wohlbefinden und mit depressiven Symptomen. Die Autor*innen schließen, dass es sich bei den psychologischen Grundbedürfnissen um universale Bedürfnisse handelt (Chen et al., 2015).

In einer Metaanalyse zeigten sich in allen 99 betrachteten Studien Zusammenhänge zwischen der Erfüllung der psychologischen Grundbedürfnisse mit Indikatoren für Wohlbefinden am Arbeitsplatz (Van den Broeck et al., 2016). Auch hohe Selbstwirksamkeit, welche eng mit dem Erleben von Kompetenz verbunden ist (Bandura, 1997), steht in Zusammenhang mit höherem Wohlbefinden, besserer Stressregulation und besserer Gesundheit (Karademas, 2006; Kuijer & de Ridder, 2003).

In der Recherche für die vorliegende Masterarbeit wurden nur wenige Erhebungen gefunden, welche die Erfüllung der Psychologischen Grundbedürfnisse in Zusammenhang mit Wohlbefinden während der COVID-19 Pandemie betrachten. Nach Šakan et al. (2020) zeigte die Erfüllung des Bedürfnisses nach Autonomie, gefolgt von den Bedürfnissen nach sozialer Eingebundenheit und Kompetenz, den größten Zusammenhang mit allgemeiner Lebenszufriedenheit der Teilnehmer*innen. Dies war vor allem der Fall, wenn sie auch während der Pandemie die Möglichkeit hatten, ihrer Arbeit wie gewohnt nachzugehen.

Auch Cantarero et al. (2020) untersuchten den Zusammenhang zwischen der Erfüllung der drei Grundbedürfnisse und Wohlbefinden. Sie erhoben die Veränderung der Grundbedürfniserfüllung zu Beginn der COVID-19 Pandemie und ermittelten eine leichte Erhöhung des Gefühls nach sozialer Eingebundenheit. Die Autoren erklären diesen Effekt durch verstärkte digitale Kommunikation. Die Gefühle der Autonomie und Kompetenz verringerten sich dagegen seit Beginn der COVID-19 Pandemie. Sie ermittelten außerdem einen Zusammenhang der Veränderung der psychologischen Grundbedürfnisse mit Wohlbefinden. Den größten Zusammenhang mit Wohlbefinden hatte die Kompetenzbedürfniserfüllung. Einen signifikanten, aber geringeren Zusammenhang zeigte die Erfüllung des Bedürfnisses nach sozialer Eingebundenheit, während die Erfüllung des Bedürfnisses nach Autonomie keinen Zusammenhang mit Wohlbefinden aufwies.

Diese divergenten Ergebnisse unterstreichen die Relevanz weiterer Untersuchungen der Erfüllung der psychologischen Grundbedürfnisse während der Pandemie, sowie deren Auswirkungen auf das Wohlbefinden.

Wohlbefinden bei Lehrer*innen

Schon vor Beginn der COVID-19 Pandemie stellte die Untersuchung von Emotionen und Wohlbefinden von Lehrer*innen ein wichtiges Forschungsfeld in der Bildungspsychologie dar (Chen, 2016; Hagenauer & Hascher, 2018; Milatz et al., 2015; Spilt et al., 2011). Es wurden vielfältige Faktoren im Zusammenhang mit positiven Emotionen von Lehrer*innen untersucht.

Positive Zusammenhänge mit Wohlbefinden

In Anlehnung an die Selbstbestimmungstheorie stellt Lehrer*innenselbstwirksamkeit ein wichtiges Konstrukt dar, welche unter anderem mit Emotionen und Indikatoren für Wohlbefinden von Lehrer*innen in Beziehung steht. Zum Beispiel zeigten sich positive Zusammenhänge der Lehrer*innenselbstwirksamkeit mit Arbeitszufriedenheit und negative Zusammenhänge mit emotionaler Erschöpfung (Skaalvik & Skaalvik, 2014), sowie positive Zusammenhänge mit Freude und positiven Emotionen beim Unterrichten und während des (Hagenauer et al., 2015; Hascher & Hagenauer, 2016). Zusätzlich gibt es Hinweise, dass die intraindividuellen Unterschiede der Selbstwirksamkeit bei Lehrer*innen höher sind als die interindividuellen Unterschiede (Zee et al., 2016). Die Autoren schließen, dass es sich bei Lehrer*innenselbstwirksamkeit nicht um eine stabile Persönlichkeitseigenschaft handelt, sondern diese innerhalb der Personen variiert.

Diese Zusammenhänge der Lehrer*innenselbstwirksamkeit mit Emotionen von Lehrer*innen, sowie ihre intraindividuelle Variabilität zeigen die Relevanz ihrer Untersuchung auch während dem Unterrichten von zu Hause aus auf. Diese Relevanz wird durch die Hinweise untermauert, dass das nah-verwandte Konstrukt der Erfüllung des psychologischen Grundbedürfnisses nach Kompetenz während der COVID-19 Pandemie weniger stark erfüllt werden konnte und dieses einen hohen positiven Zusammenhang mit Wohlbefinden aufwies (Cantarero et al., 2020; Šakan et al., 2020).

Auch die Beziehung zu Schüler*innen ist ein stark beforschtes psychologisches Thema im Zusammenhang mit Wohlbefinden und Emotionen von Lehrer*innen (Chen, 2016; Hagenauer & Hascher, 2018; Milatz et al., 2015; Spilt et al., 2011). Es wird angenommen, dass das die Erfüllung des Grundbedürfnisses nach sozialer Eingebundenheit auch die Emotionen im Lehrer*innenberuf maßgeblich beeinflusst (Milatz et al., 2015). In einem Review bewerten Spilt et al. (2011) die Beziehungen zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen als wichtigsten Faktor für die Erfüllung des Bedürfnisses nach sozialer Eingebundenheit am Arbeitsplatz. Empirische Ergebnisse weisen auf einen hohen Zusammenhang zwischen der Beziehung zu Schüler*innen und positiven Emotionen der Lehrer*innen hin. So stehen nach Chen (2016) angenehme Emotionen bei Lehrpersonen in Bezug zu Interaktionen mit Schüler*innen sowie Kolleg*innen im Klassenraum. Hagenauer und Hascher (2018) untersuchten mehrere Faktoren des Unterrichtens in Zusammenhang mit Freude und Angst beim Unterrichten. Die Beziehung zu Schüler*innen wies dabei den stärksten Zusammenhang mit Freude beim Unterrichten auf.

In ihren Auswertungen kontrollierten Hagenauer und Hascher (2018) auf die Lehrer*innenselbstwirksamkeit. Es gibt mehrere Hinweise darauf, dass eine bessere Beziehung zu Schüler*innen nicht nur mit erhöhten positiven Emotionen in Zusammenhang steht, sondern auch mit erhöhter Lehrer*innenselbstwirksamkeit. Zum Beispiel gingen konfliktgeladene Beziehungen mit Schüler*innen mit einer gesteigerten Depressionsrate und verringerter Selbstwirksamkeit der Lehrer*innen einher (Hamre et al., 2008). Zusätzlich gibt es Hinweise für die Steigerung der Selbstwirksamkeit von Lehrer*innen durch enge Beziehungen zu ihren Schüler*innen (Mashburn et al., 2006).

Diese Ergebnisse beziehen sich auf die Beziehung zu Schüler*innen während der Präsenzlehre. Die Interaktion zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen wurde durch die mit den Maßnahmen der COVID-19 Pandemie einhergehende Abschaffung der Präsenzlehre größtenteils auf digitale Kommunikation eingeschränkt. Nach O'Connor (2008) stellen die Hauptquellen des Emotionserlebens von Lehrer*innen der Unterricht und die Interaktionen

mit den Schüler*innen dar. Zusätzlich weiteten sich die Aufgaben der Lehrer*innen während des Unterrichtens von zu Hause aus unter COVID-19 auf die psychische Betreuung der Schüler*innen aus und sie interagierten auf einer persönlicheren Ebene als zuvor (Wong & Moorhouse, 2020b).

Da die Interaktionen nicht mehr physisch im Klassenraum stattfinden konnten und mehrere Studien auf die Bedeutung der Beziehung zu Schüler*innen im Zusammenhang mit Wohlbefinden hinwiesen, ist die Untersuchung dieser Beziehung im Zusammenhang mit dem Wohlbefinden der Lehrer*innen beim Unterrichten von zu Hause besonders relevant.

Mehrere Studien deuteten auf einen weiteren Zusammenhang zwischen der Beziehung zu Schüler*innen und der Lehrer*innenselbstwirksamkeit hin. Aus diesem Grund sollte auch eine mögliche Mediation des Zusammenhangs der Beziehung zu Schüler*innen mit positiven Emotionen durch die Lehrer*innenselbstwirksamkeit untersucht werden.

Negative Zusammenhänge mit Wohlbefinden

Mehrere Erhebungen ermittelten neben den aufgezählten positiven Zusammenhängen auch negative Zusammenhänge zwischen verschiedenen Faktoren mit Indikatoren für Wohlbefinden von Lehrer*innen. (Chen, 2016; Hagenauer & Hascher, 2018; Hascher & Hagenauer, 2016; MacIntyre et al., 2019, 2020).

Bei Chen (2016) standen negative Emotionen von Lehrer*innen unter anderem in Beziehung mit unausgeglichener Work-Life-Balance, Druck der Gesellschaft und Politik, sowie pädagogischen Veränderungen. Darüber hinaus wird der Lehrer*innenberuf zu einem der stressigsten Berufe gezählt und Lehrer*innen sind besonders häufig von Burn-out betroffen (Johnson et al., 2005; Körner, 2003). Arbeitsbelastung wiederum zählt zu den wichtigsten Ursachen für Stress und Burnout bei Lehrer*innen (Pitura, 2015; Schaufeli & Enzmann, 1998).

Zusätzlich zu den direkten psychologischen Folgen einer Pandemie standen Lehrer*innen in Österreich vor der Herausforderung, ihren Unterricht auf digitale Fernlehre umzustellen. Die meisten Lehrer*innen waren auf diese abrupte Umstellung nur unzureichend vorbereitet (Huber et al., 2020). Die Leitlinien für Fernlehre des Bildungsministeriums forderten, wenn möglich, vorhandene und bekannte E-learning Systeme zu nutzen, jedoch enthielten sie keine genaueren Empfehlungen (BMBWFb). Ein einheitliches online Portal wurde erst im Juli 2020 mit dem 8-Punkte Plan für digitalen Unterricht eingerichtet, da die Vielzahl an Applikationen, Kommunikationswegen und Webpages wenig benutzerfreundlich war (BMBWFc). 40% der Lehrer*innen verwendeten

im April zum Unterrichten in Österreich digitale Plattformen, welche nicht von der Schule bereitgestellt wurden. Nur 36% der Schüler*innen der Sekundarstufe hatten mindestens einmal pro Woche Videokonferenzen oder Online-Unterricht (Trültzsch-Wijnen & Trültzsch-Wijnen, 2020b) und vor allem in der Grundstufe wurden hauptsächlich Arbeitsblätter in den Eingangsbereichen der Schulen ausgeteilt und eingesammelt (Trültzsch-Wijnen & Trültzsch-Wijnen, 2020a). Diese Zahlen deuten auf ein unzureichend ausgearbeitetes Digitalisierungskonzept beim Unterrichten von zu Hause aus hin. Verbunden mit den anfangs unklaren Anweisungen des Bildungsministeriums lässt dies auf eine hohe Arbeitsbelastung der Lehrer*innen vor allem zu Beginn der Pandemie schließen. Es ist besonders wichtig, in Zeiten dieser pädagogischen Veränderungen auch den Zusammenhang der Arbeitsüberforderung mit positiven Emotionen zu untersuchen.

Es gibt Hinweise, dass auch die negative Emotion „Angst“ mit Wohlbefinden von Lehrer*innen in Verbindung steht. Hagenauer und Hascher (2018) ermittelten einen positiven Zusammenhang zwischen der Angst der Lehrer*innen und emotionaler Erschöpfung, sowie einen negativen Zusammenhang mit Zufriedenheit im Beruf. Jedoch zeigte eine andere Untersuchung zu Lehrer*innenemotionen keine direkte negative Beziehung zwischen der Freude und der Angst beim Unterrichten (Chen, 2016). In aktuellen Studien zum Unterrichten unter COVID-19 Bedingungen berichteten Lehrer*innen jedoch oft von der Sorge um die Schüler*innen selbst (Kim & Asbury, 2020; Wong & Moorhouse, 2020). Auch die Beurteilung der Schüler*innen sorgte für Unsicherheit (Bergdahl & Nouri, 2020; Kim & Asbury, 2020; Wong & Moorhouse, 2020)

Diese Ergebnisse unterstreichen, zusammen mit der Zunahme der negativen Emotionen während der Pandemie, (Brooks et al., 2020; Fiorillo & Gorwood, 2020) die Relevanz der Untersuchung der Sorgen der Lehrer*innen beim Unterrichten von zu Hause aus in Zusammenhang mit Wohlbefinden.

In einer Studie über Emotionen bei Lehrer*innen entstanden negative Emotionen nicht nur durch eine zu hohe Arbeitsbelastung, sondern auch durch persönlichen Stress, wie beispielsweise der Betreuung von jungen Kindern (Chen, 2016). Zusätzlich wurde Home-Schooling mit eigenen Kindern während der Pandemie als eine der unangenehmeren Aktivitäten bewertet (Lades et al., 2020). Betreuungspflichten sind mit höherem Arbeitsaufwand verbunden und die zusätzliche Betreuung des Home-Schoolings der eigenen Kinder könnte einen besonders belastenden Faktor während der COVID-19 Pandemie darstellen. Aus diesem Grund sollte auch der Zusammenhang von Betreuungspflichten und positiven Emotionen der Lehrer*innen untersucht werden.

Die aktuelle Forschungsfrage

Die Maßnahmen zur Eindämmung der COVID-19 Pandemie erforderten im März 2020 einen plötzlichen Umstieg der Schulen in Österreich auf Unterrichten von zu Hause aus (BMBWF, 2020a). Dies ging mit einer starken Veränderung des Arbeitsalltags der Lehrer*innen einher (Trültzsch-Wijnen & Trültzsch-Wijnen, 2020b). Mehrere Studien deuten auf negative psychische Auswirkungen der COVID-19 Pandemie auf die Allgemeinbevölkerung hin (Brooks et al., 2020; Casagrande et al., 2020; Fiorillo & Gorwood, 2020). Um Lehrer*innen während des Unterrichtens von zu Hause aus unter COVID-19 Bedingungen zu unterstützen, befasst sich die vorliegende Masterarbeit mit Wohlbefinden der Lehrer*innen.

Die vorliegende Masterarbeit befasst sich daher mit der Frage, welche psychologischen Konstrukte in Zusammenhang mit positiven Emotionen der Lehrer*innen beim Unterrichten unter COVID-19 Bedingungen standen.

Die Positive Psychologie (M. Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) bietet einen etablierten Ansatz der Untersuchung von Wohlbefinden. Um der Mehrdimensionalität des Wohlbefindens aus Sicht der Positiven Psychologie gerecht zu werden (Butler & Kern, 2016; Diener et al., 2016), untersucht diese Masterarbeit mehrere Zusammenhänge zwischen verschiedenen pandemierelevanten psychologischen Konstrukten und positiven Emotionen von Lehrer*innen beim Unterrichten unter COVID-19. In Anlehnung an die Annahme der Positiven Psychologie, dass Wohlbefinden nicht nur die Abwesenheit negativer Faktoren, sondern auch die Anwesenheit positiver Faktoren darstellt, werden sowohl Faktoren in die Analyse einbezogen, bei denen anhand vorheriger empirischer Ergebnisse und psychologischer Theorien ein positiver Zusammenhang mit positiven Emotionen zu erwarten ist, als auch Faktoren, bei denen von einem negativen Zusammenhang mit positiven Emotionen auszugehen ist.

Ausgehend von der Selbstbestimmungstheorie (R. M. Ryan & Deci, 2017) stellten sich die Erfüllung des Bedürfnisses nach sozialer Eingebundenheit, sowie die Beziehung zu Schüler*innen als relevante Faktoren heraus, welche in vorherigen Studien mit Indikatoren für Wohlbefinden von Lehrer*innen in positiven Zusammenhang standen. Auch bezüglich der dem Kompetenzerleben ähnlichen Lehrer*innenselbstwirksamkeit (Bandura, 1997) deuten vorherige Studienergebnisse auf einen positiven Zusammenhang mit positiven Emotionen hin.

Ausgehend von vorherigen empirischen Ergebnissen wird bezüglich der Arbeitsüberforderung, Sorgen, sowie privaten Betreuungspflichten der Lehrer*innen beim Unterrichten von zu Hause wird ein negativer Zusammenhang mit positiven Emotionen angenommen.

Hypothesen

Es wird davon ausgegangen, dass jeder der aufgezählten Faktoren einen Anteil der Varianz der positiven Emotionen von Lehrer*innen erklärt. Die ersten beiden Hypothesen lauten:

H1: „Die Soziale Eingebundenheit, die Lehrer*innenselbstwirksamkeit und die Beziehung zu Schüler*innen stehen positiv in Zusammenhang mit den positiven Emotionen der Lehrer*innen beim Unterrichten unter COVID-19 Bedingungen.“

H2: Die Arbeitsüberforderung, die Sorgen über das Lernen der Schüler*innen und die privaten Betreuungspflichten der Lehrer*innen stehen negativ in Zusammenhang mit den positiven Emotionen der Lehrer*innen beim Unterrichten unter COVID-19 Bedingungen.“

Ausgehend von der Annahme der Positiven Psychologie, dass im Kontext von Wohlbefinden die Abwesenheit negativer Faktoren nicht dasselbe bedeutet, wie die Anwesenheit positiver Faktoren (Butler & Kern, 2016), ergibt sich die dritte Hypothese:

H3: „Durch Hinzunahme der Sozialen Eingebundenheit, Lehrer*innenselbstwirksamkeit und Beziehung zu Schüler*innen zu einem Model mit den negativen Prädiktoren Arbeitsüberforderung, Sorgen über das Lernen der Schüler*innen und private Betreuungspflichten erhöht sich der Anteil der erklärten Varianz für positive Emotionen der Lehrer*innen beim Unterrichten unter COVID-19 Bedingungen.“

Die Kommunikation zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen musste auch in Österreich größtenteils digital stattfinden, was eine persönliche Kommunikation verhinderte. Aus diesem Grund ist eine detaillierte Untersuchung des Zusammenhangs der Beziehung zu Schüler*innen mit positiven Emotionen besonders wichtig. Der Zusammenhang der Beziehung zu Schüler*innen mit Lehrer*innenselbstwirksamkeit wurde in mehreren Studien vor der Pandemie ermittelt (Hamre et al., 2008; Mashburn et al., 2006). Dies lässt auf eine mögliche Mediation der Beziehung zu Schüler*innen über Lehrer*innenselbstwirksamkeit auf positive Emotionen schließen und die vierte Hypothese lautet:

H4: „Der Zusammenhang der Beziehung zu Schüler*innen mit positiven Emotionen der Lehrer*innen wird durch die Lehrer*innenselbstwirksamkeit mediiert.“

Methode

Untersuchungsdesign, Stichprobenbeschreibung und Umgang mit fehlenden Werten

Im Zeitraum zwischen dem 01.05.2020 bis zum 14.05.2020 wurden mittels eines Online-Fragebogens über die Plattform SociSurvey (Leiner, 2019) insgesamt 2336 Lehrer*innen aus ganz Österreich erreicht. Die Beantwortung des Fragebogens nahm ungefähr zehn Minuten in Anspruch und erfolgte unentgeltlich und auf freiwilliger Basis. Alle Teilnehmer*innen bearbeiteten den gleichen Fragebogen mit den gleichen Items in chronologischer Reihenfolge. In einer Einverständniserklärung zu Beginn des Fragebogens wurde über die Datenschutzrichtlinien informiert und diese wurden eingehalten.

Für die Rekrutierung der Teilnehmer*innen wurden pro Bundesland in Österreich ca. 100 Direktionen mit derselben E-Mail angeschrieben. Auch die Bildungsdirektionen der jeweiligen Bundesländer wurden angeschrieben. Die Bildungsdirektion Salzburg unterstützte daraufhin die Verteilung dieser Erhebung. Alle anderen Bildungsdirektionen sagten entweder ab oder antworteten nicht. Für die Teilnahme berechtigt waren alle Lehrer*innen in Österreich.

Von der ursprünglichen Stichprobe ($N = 2336$) wurden die Fälle ausgeschlossen, bei denen der Fragebogen bis zur letzten Seite ausgefüllt war ($N = 454$) und mehr als 10% der Antworten fehlten ($N = 142$). Die Plattform SoCi-Survey erstellte den Kennwert DEG_Time für ein extrem schnelles Ausfüllen des Fragebogens (Leiner, 2019). Alle Teilnehmer*innen mit einem DEG_Time Wert über 75 wurden ausgeschlossen ($N = 6$). Zusätzlich wurde mithilfe eines Boxplots nach Ausreißern in der Ausfüllzeit des Fragebogens gesucht und eine Stunde als Cutoff festgelegt. Diese Länge überschritt keiner der Fälle und die bereinigte Stichprobe betrug schlussendlich 1735 Lehrer*innen. Fehlende Werte, sowie unmögliche Werte wurden mit -9 als fehlend gekennzeichnet. Das Item „Arbeitszeit“ enthielt sehr viele unmögliche Antworten, wie zum Beispiel eine tägliche Arbeitszeit von 40 Stunden. Diese Antworten wurden als fehlend gekennzeichnet. Da die deskriptive Statistik zeigte, dass keine der anderen Variablen mehr als 1% fehlender Werte aufwies, wurden sie nicht imputiert und SPSS schloss die Fälle mit fehlenden Werten bei Verfahren der induktiven Statistik aus (Field, 2018).

Die finale Stichprobe bestand insgesamt aus 1735 als gültig gewerteten Fällen. Sie gliederte sich in 1342 (77.5%) Frauen, 388 (22.4%) Männer und eine (0.1%) diverse Person. Das Alter der Befragten reichte von 22 bis 65 Jahren ($M = 44.6$, $SD = 11.3$). Von den

befragten Personen hatten 622 (35.9%) Betreuungspflichten zu Hause und 187 (10.8%) zählten sich zu der Risikogruppe für einen schweren Verlauf der -19 Erkrankung.

Es unterrichteten 755 Lehrer*innen in Salzburg (43.3%), 307 in Wien (17.6%), 117 in Niederösterreich (6.7%), 116 in Oberösterreich (6.6%), 108 in der Steiermark (6.2%), 96 in Tirol (5.5%), 89 in Vorarlberg (5.1%), 77 im Burgenland (4.4%) und 75 in Kärnten (4.3%). Von den befragten Lehrer*innen unterrichteten 499 (28.8%) an Volksschulen, 426 (24.6%) an Neuen Mittelschulen, 409 (23.6%) an Gymnasien, 385 (22.2%) an Berufsbildenden höheren und mittleren Schulen, 85 (4.9%) an Sonderschulen, 57 (3.3%) an Berufsschulen, 43 (2.5%) an Polytechnischen Schulen, 19 (1.1%) an sonstigen Schulen, 17 (1%) an Mittel- und Fachmittelschulen und 3 (0.2%) an Hauptschulen.

Bei der Angabe der Schulart waren Mehrfachantworten möglich und die Prozentzahlen stehen in Relation zur Anzahl der befragten Personen.

Messinstrumente

Der Online-Fragebogen wurde für die Beantwortung zwei verschiedener Fragestellungen zum Unterrichten unter COVID-19 mit freundlicher Unterstützung von Frau Prof. Dr. Dr. Spiel sowie Frau Holzer, BEd MSc und in Zusammenarbeit mit Miriam Rieser, BSc, erstellt. Neben soziodemografischen Daten enthält der Fragebogen verschiedene personenbezogene und psychologische Konstrukte, sowie situationsbezogene Variablen bezogen auf das Unterrichten von zu Hause aus.

Für die vorliegende Masterarbeit wurden, neben soziodemografischen Daten, folgende Konstrukte zur Beantwortung der Fragestellung in die Auswertung einbezogen: Positive Emotionen, Lehrer*innenselbstwirksamkeit, soziale Eingebundenheit, Beziehung zu Schüler*innen, Arbeitsüberforderung, Sorgen über das Lernen der Schüler*innen sowie Betreuungspflichten zu Hause.

Für die Messung der *positiven Emotionen* wurden zwei Items der Skala SPANE-P (Diener et al., 2010), sowie ein Item aus dem EPOCH Messinstrument für Wohlbefinden (Kern, Benson, Steinberg, Steinberg & Kern, 2016) zu einer Skala zusammengefasst. Dabei wurde die Zustimmung zu den Aussagen mit der 5-stufigen Likert-Skala erhoben. Die Antwortmöglichkeiten reichten von „stimmt nicht“ bis „stimmt genau“, wobei höhere Werte auf eine höhere Zustimmung hinweisen. Die Items wurden zudem adaptiert und in die deutsche Sprache übersetzt. Sie lauteten: „Ich fühle mich gut“, „Ich bin zufrieden“, sowie „Auch wenn es gerade schwierig ist, denke ich, dass alles gut wird“. Um die Reliabilität der Skala sicher zu stellen, wurde also Kenngröße die interne Konsistenz (Cronbachs α)

herangezogen. Für die Skala positive Emotionen betrug diese $\alpha = .83$.

Für die Messung der *Lehrer*innenselbstwirksamkeit* wurden drei Items aus der Subskala Unterrichten und Motivieren, adaptiert nach Hagenauer und Hascher (2018), vorgegeben. Dabei wurde die Zustimmung zu den Aussagen mit einer 4-stufigen Likert-Skala erhoben. Die Antwortmöglichkeiten reichten von “trifft nicht zu ” bis “trifft zu ”, wobei höhere Werte auf eine höhere Zustimmung hinweisen. Ein Beispielitem lautet: „Beim Unterrichten von zu Hause aus bin/war ich zuversichtlich, dass ich es schaffe, meinen Schüler*innen den relevanten Stoff gut zu vermitteln.“. Die interne Konsistenz dieser Skala betrug $\alpha = .80$.

Für die Erhebung der *Sozialen Eingebundenheit* wurden vier Items aus der Skala für Verbundenheit des EPOCH Messinstrumentes für Wohlbefinden (Kern, Benson, Steinberg, Steinberg & Kern, 2016) adaptiert. Dabei wurde die Zustimmung zu den Aussagen mit der 5-stufigen Likert-Skala erhoben. Die Antwortmöglichkeiten reichten von “stimmt nicht ” bis “stimmt genau ”, wobei höhere Werte auf eine höhere Zustimmung hinweisen. Ein Beispielitem lautet: „Wenn ich Sorgen habe, gibt es jemanden, der für mich da ist.“ Die vier Items wurden zu einer Skala zusammengefasst und die interne Konsistenz betrug $\alpha = .86$.

Für die Messung der Beziehung zu Schüler*innen wurden zwei Items adaptiert nach Hagenauer und Hascher (2018), vorgegeben. Dabei wurde die Zustimmung zu den Aussagen mit einer 4-stufigen Likert-Skala erhoben. Die Antwortmöglichkeiten reichten von “trifft nicht zu ” bis “trifft zu ”, wobei höhere Werte auf eine höhere Zustimmung hinweisen. Ein Beispielitem lautet: „Beim Unterrichten von zu Hause aus sind/waren die persönlichen Beziehungen, die ich zu meinen Schüler*innen habe/hatte, überwiegend positiv.“ Zusätzlich wurde mit einem offenen Antwortformat erfragt, wie viel Prozent der Schüler*innen regelmäßig antworteten, wenn sie kontaktiert wurden. Die drei Items wurden mittels z-Standardisierung vergleichbar gemacht und zu einer Skala zusammengefasst. Die interne Konsistenz für diese Skala betrug $\alpha = .62$. Um eine höhere interne Konsistenz zu erreichen, wurde das Item zur Erfragung der Antwortrate der Schüler*innen nicht zur Errechnung der Beziehung zu Schüler*innen verwendet, sondern in einem ersten Model als Kontrollvariable verwendet und die *Beziehung zu Schüler*innen* erreichte eine interne Konsistenz von $\alpha = .66$.

Für die Erhebung der *Arbeitsüberforderung* wurden fünf Items, adaptiert nach Enzmann und Kleiber (1989), vorgegeben und zu einer Skala zusammengefasst. Dabei wurde die Zustimmung zu den Items mit einer 5-stufigen Likert-Skala erhoben. Die Antwortmöglichkeiten reichten von “trifft gar nicht zu ” bis “trifft völlig zu ”, wobei höhere Werte auf eine höhere Zustimmung hinweisen. Ein Beispielitem lautet: „Beim Unterrichten

von zu Hause aus fühle/fühlte ich mich häufig überfordert.“. Die interne Konsistenz der Skala betrug $\alpha = .76$.

Um die *Sorgen der Lehrer*innen über das Lernen der Schüler*innen* zu ermitteln, wurde ein Einzelitem vorgegeben. Dieses lautete: „Beim Unterrichten von zu Hause aus mache/machte ich mir oft Sorgen, dass das Lernen der Schüler*innen nicht so richtig klappt.“ Dabei wurde die Zustimmung mit einer 4-stufigen Likert-Skala erhoben. Die Antwortmöglichkeiten reichten von “trifft nicht zu ” bis “trifft zu ”, wobei höhere Werte auf eine höhere Zustimmung hinweisen.

Um zu ermitteln, ob die Lehrer*innen *Betreuungspflichten* hatten, wurden zwei Items mit einer Einfachauswahl „Ja“ oder „Nein“ vorgegeben. Diese lauteten: „Leben in Ihrem Haushalt betreuungspflichtige Kinder?“ und „Haben Sie andere Betreuungsverpflichtungen?“. Diese beiden Items wurden zu einem dichotomen Item zusammengefügt, welches aussagt, ob Betreuungspflichten vorlagen, oder nicht.

Für die Erhebung der *Arbeitszeit* während des Unterrichtens von zu Hause aus an einem Tag in Stunden wurde in einem offenen Antwortformat erfragt. Die Frage lautete: „Wie viele Stunden arbeiten Sie bzw. haben Sie beim Unterrichten von zu Hause aus an einem Arbeitstag für die Schule gearbeitet?“.

Um die *Anzahl der Personen* zu ermitteln, mit der die befragte Person zusammen in einem Haushalt wohnt, wurde eine Einfachauswahlfrage mit den Optionen „keine Person“, „eine Person“, „zwei Personen“, „drei Personen“, „vier Personen“, und „fünf oder mehr Personen“ gestellt.

Art der Auswertung

Für die Statistische Auswertung wurde die Software SPSS (IBM Corp., 2019, Version 26) verwendet. Die ersten drei Hypothesen beschäftigen sich mit der Frage, wie viel Varianz der Zielvariable Positive Emotionen die Prädiktoren Soziale Eingebundenheit, Lehrer*innenselbstwirksamkeit, Beziehung zu Schüler*innen, Arbeitsüberforderung, Sorgen über das Lernen der Schüler*innen und Betreuungspflichten, jeweils unter Kontrolle des Effektes aller anderen Prädiktoren, erklären können.

Zur Testung und Untersuchung komplexerer Modelle mit mehreren interessierenden Prädiktoren eignet sich die Multiple lineare Regression. Mit Hilfe der multiplen Regression lässt sich jeweils die erklärte Varianz einer Zielvariable durch einen Prädiktor, unter Kontrolle aller anderen Prädiktoren ermitteln. Des Weiteren lassen sich mit ihr Drittvariablen wie das Geschlecht oder Alter statistisch kontrollieren. Um die vierte Hypothese zu testen,

wurde eine Mediationsanalyse mit der SPSS Erweiterung PROCESS von Hayes (2018) durchgeführt.

Ergebnisse

Das folgende Kapitel beschreibt die Ergebnisse der Datenanalyse. Zunächst erfolgt die Darstellung der deskriptiven Statistiken. Im Anschluss werden die einzelnen Ergebnisse der Hypothesen dargelegt.

Deskriptive Statistik

In der folgenden Tabelle 1 werden für die verwendeten Skalen und Items die Anzahl der Antworten, sowie die Kennwerte Mittelwert, Standardabweichung, Minimalwert, Maximalwert und Reliabilität der Skalen angegeben.

Tabelle 1

Deskriptive Kenngrößen der verwendeten Skalen und Items

Skala/Item	N	M	SD	Min	Max	Cronbachs α
Positiver Affekt	1729	3.7	0.9	1	5	.83
Lehrer*innenselbstwirksamkeit	1724	2.7	0.6	1	4	.80
Beziehung zu Schüler*innen	1735	3.3	0.6	1	4	.66
Antwortrate der Schüler*innen	1722	84.6	18.3	0	100	
Soziale Eingebundenheit	1723	4.6	0.9	1	5	.86
Arbeitsüberforderung	1719	2.7	0.6	1	5	.76

„Beim Unterrichten von zu Hause aus fühle/fühlte ich mich häufig überfordert.“	1731	2.4	1.1	1	5
„Beim Unterrichten von zu Hause aus habe/hatte ich selten das Gefühl, einmal richtig abschalten zu können.“	1734	3.5	1.4	1	5
„Beim Unterrichten von zu Hause aus habe/hatte ich oft ein schlechtes Gewissen gegenüber den Schüler*innen.“	1732	2.4	1.2	1	5
„Beim Unterrichten von zu Hause aus belastet/e es mich sehr, für andere Menschen verantwortlich zu sein.“	1730	2.1	1.1	1	5
„Beim Unterrichten von zu Hause aus ist/war der Zeitdruck, unter dem ich arbeite, groß.“	1732	2.9	1.3	1	5
Sorgen über das Lernen der Schüler*innen	1733	2.7	0.8	1	4
Arbeitszeit während der Pandemie an einem Tag in Stunden	1647	5.9	3.3	0	12
Personen im Haushalt	1734	1.9	1.3	0	≥ 5

Prüfen der Anwendungsvoraussetzungen der Multiplen linearen Regression

Um eine Multiple lineare Regression durchführen zu können, müssen mehrere Voraussetzungen erfüllt sein (Field, 2018):

Die unabhängigen Variable ist metrisch oder dichotom, die abhängige Variable ist metrisch. Die Zielvariable positive Emotionen, sowie die unabhängigen Variablen Soziale Eingebundenheit, Lehrer*innenselbstwirksamkeit, Beziehung zu Schüler*innen, Arbeitsüberforderung und Sorgen über das Lernen der Schüler*innen wurden mithilfe einer 4-stufigen oder 5-stufigen Likert Skala gemessen und können als metrisch betrachtet werden. Auch die Kontrollvariablen „Alter“, „Personen im Haushalt“, sowie die „Arbeitszeit“ besitzen ein metrisches Skalenniveau. Die Variable „Private Betreuungspflichten“ ist

dichotom ausgeprägt. Das Geschlecht als unabhängige Kontrollvariable ist kategorial. Bei kategorialen Variablen wird eine Dummmycodierung empfohlen (Field, 2018). Jedoch ist das nicht möglich, da die Kategorie „divers“ nur eine Person enthält. Diese musste in der Berechnung der multiplen linearen Regression ausgeschlossen werden. Diese Voraussetzung kann somit für alle einbezogenen Variablen als gegeben betrachtet werden.

Linearität des Zusammenhangs und Homoskedastizität. Diese Linearität und Varianzhomogenität der Residuen wurden graphisch über Streudiagramme standardisierter vorhergesagter Werte und Residuen, sowie mit partiellen Diagrammen der Prädiktoren mit der Zielvariable überprüft. In dem Streudiagramm der standardisierten vorhergesagten Werte und Residuen wurden kein Muster gefunden. Fast alle partiellen Streudiagramme der einzelnen Prädiktoren mit der Zielvariable zeigten einen linearen Zusammenhang und keine Ausreißer. Das Streudiagramm des Prädiktors „Soziale Eingebundenheit“ zeigte eindeutig eine nicht-lineare Verteilung der Residuen. Diese Voraussetzungsverletzung wurde mithilfe des Logarithmierens der Variable gelöst. Somit konnten die Voraussetzungen der Linearität und Homoskedastizität als gegeben betrachtet werden.

Die Normalverteilung der Residuen und Ausreißer. Die Verteilungsannahmen beziehen sich in linearen Regressionen auf die Residuen. Die Normalverteilung der Residuen wurde mit Hilfe eines PP-Diagramms untersucht. Da die meisten Punkte im Diagramm auf der Diagonale lagen, kann auch diese Voraussetzung als gegeben betrachtet werden. Ausreißer sind dabei ein Hinweis auf eine Modellverletzung und können einen verzerrenden Einfluss auf die Ergebnisse haben (Field, 2018). So sollten die Werte der standardisierten Residuen möglichst zwischen -2.5 und +2.5 liegen. Diese befinden sich im vorliegenden Datensatz zwischen -4.1 und +3.3. Zur weiteren Analyse der Bedeutsamkeit der Ausreißer können die Cook-Distanz, der zentrale Hebelwert oder der Mahalanobis- Abstand als Kennwerte betrachtet werden (Field, 2018). Für eine Stichprobengröße über $N = 500$ wird ein maximaler Mahalanobis-Abstand von 25 empfohlen, jedoch erreichten 34 Fälle der Stichprobe einen höheren Kennwert, welche daraufhin aus der multiplen linearen Regression ausgeschlossen wurden. Auch die Cook-Distanz und der zentrierte Hebelwert waren nach der Entfernung der Ausreißer unauffällig.

Unabhängigkeit der Beobachtungen. Die Unabhängigkeit der Beobachtungen kann direkt aus dem Untersuchungsdesign abgeleitet werden und wurde durch die Verwendung der Fragebogen-Plattform SociSurvey (Leiner, 2019) gewährleistet.

Multikollinearität. Die Prädiktoren dürfen in einer Multiplen linearen Regression nicht zu hoch miteinander korrelieren. Diese Multikollinearität kann mit Hilfe des Variance

Inflation Factor (VIF) und der damit verbundenen Toleranz überprüft werden (Field, 2018). Die gebräuchlichen Cutoffs liegen bei: Toleranz $< .1$ und VIF > 10 . Der am höchsten Korrelierte Prädiktor wies keine auffälligen Werte auf (Toleranz = .7; VIF = 1.4) und diese Voraussetzung kann so als erfüllt betrachtet werden.

Alle wesentlichen Prädiktoren sind im Model berücksichtigt. Bei der Interpretation der Ergebnisse der Varianzaufklärung der positiven Emotionen muss berücksichtigt werden, dass weitere nicht berücksichtigte Prädiktoren einen Varianzanteil erklären können und in Wechselwirkung mit den berücksichtigten Prädiktoren stehen können. Die besondere Situation der Pandemie forderte ein rasches Erheben der Konstrukte und eine ausgiebige Literaturanalyse der möglichen Einflussfaktoren für positive Emotionen konnte erst nach der Erhebung der Daten stattfinden. Laut Literatur steht auch das psychologische Grundbedürfnis nach Autonomie in Verbindung mit positiven Emotionen und die COVID-19 Pandemie wirkte sich auf die Erfüllung dieses Grundbedürfnisses negativ auf. Dies muss in der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden.

Positive Zusammenhänge mit positiven Emotionen (H1)

Die erste Hypothese lautet: „Die Soziale Eingebundenheit, die Lehrer*innenselbstwirksamkeit und die Beziehung zu Schüler*innen stehen positiv in Zusammenhang mit den positiven Emotionen der Lehrer*innen beim Unterrichten unter COVID-19 Bedingungen.“

Um diese zu prüfen, wurden die interessierenden Prädiktorvariablen Soziale Eingebundenheit, Lehrer*innenselbstwirksamkeit und Beziehung zu Schüler*innen zusammen mit den Kontrollvariablen Alter, Geschlecht, Zugehörigkeit zur -19 Risikogruppe, Personen im Haushalt und die Arbeitszeit mit der Methode der Rückwärtselimination in ein Model der Multiplen linearen Regression eingeschlossen. Hierbei werden zuerst alle Prädiktoren in das Modell aufgenommen und nacheinander alle Prädiktoren exkludiert, welche keinen signifikanten Anteil an Varianzerklärung aufweisen. Das Ergebnis ist das Model der Prädiktoren, die die meiste Erklärungskraft haben. Diese Methode wurde zur Überprüfung der ersten Hypothese gewählt, da sie weniger Prädiktoren ausschließt, die eigentlich im Model behalten hätten werden sollen (Field, 2018).

Die Kontrollvariablen Alter und Personen im Haushalt wurden durch die Rückwärtselimination aufgrund einer zu hohen Alphafehlerwahrscheinlichkeit aus dem finalen Model ausgeschlossen (Alter: $\beta = -.03$, $p = .17$; Personen im Haushalt: $\beta = -.03$, $p = .26$). Alle anderen Prädiktoren leisteten einen signifikanten Beitrag zur Varianzerklärung

der Zielvariable. Das finale Modell erklärt 17% ($R^2_{\text{adjust}} = .166$) der Outcome Varianz (Positive Emotionen) und ist signifikant ($F = 53$, $p < .001$, $df = 6$). Alle Prädiktorvariablen wiesen positive Regressionskoeffizienten auf. Die Ergebnisse des finalen Modells ohne den Kontrollvariablen Alter und Personen im Haushalt sind Tabelle 2 zu entnehmen.

Diese Ergebnisse sprechen für das Verwerfen der Nullhypothese und das Behalten der Alternativhypothese.

Tabelle 2

Regressionskoeffizienten des Modells mit positiven Prädiktoren und Kontrollvariablen

Prädiktor/Kontrollvariable	b	SE	β	p
Beziehung zu Schüler*innen	.11	.03	.09	<.001
Lehrer*innenselbstwirksamkeit	.33	.03	.24	<.001
Soziale Eingebundenheit	.35	.04	.22	<.001
Risikogruppe -19	.19	.07	.08	.003
Arbeitszeit	-.02	.01	-.06	.015
Geschlecht	.27	.05	.13	<.001

Anmerkungen SE = Standardfehler; b=unstandardisierter Regressionskoeffizient, β =standardisierter Regressionskoeffizient

Negative Zusammenhänge mit positiven Emotionen (H2)

Die zweite Hypothese lautet: „Die Arbeitsüberforderung, die Sorgen über das Lernen der Schüler*innen und die privaten Betreuungspflichten der Lehrer*innen stehen negativ in Zusammenhang mit den positiven Emotionen der Lehrer*innen beim Unterrichten unter COVID-19 Bedingungen.“

Um diese zu prüfen, wurden die interessierenden Prädiktorvariablen Arbeitsüberforderung, Sorgen über das Lernen der Schüler*innen und private Betreuungspflichten zusammen mit den Kontrollvariablen Alter, Geschlecht, Zugehörigkeit zur -19 Risikogruppe, Personen im Haushalt und Arbeitszeit mit der Methode der Rückwärtselimination in ein Modell der Multiplen linearen Regression eingeschlossen.

Die Kontrollvariablen Geschlecht, Arbeitszeit und Personen im Haushalt wurden durch die Rückwärtselimination aufgrund einer zu hohen Alphafehlerwahrscheinlichkeit aus dem finalen Model ausgeschlossen (Geschlecht: $\beta = .02$, $p = .44$; Personen im Haushalt: $\beta = -.01$, $p = .66$; Arbeitszeit: $\beta = .03$, $p = .17$). Alle anderen Prädiktoren leisteten einen signifikanten Beitrag zur Varianzerklärung der Zielvariable. Das finale Modell erklärt 24% ($R^2_{\text{adjust}} = .242$) der Outcome Varianz (Positive Emotionen) und ist signifikant ($F = 101$, $p < .001$, $df = 5$). Alle Prädiktoren wiesen negative Regressionskoeffizienten auf. Die Arbeitsüberforderung erklärte den größten Anteil der Varianz ($\beta = -.42$). Die Ergebnisse des finalen Models ohne den Kontrollvariablen Personen im Haushalt, Geschlecht und Arbeitszeit sind Tabelle 3 zu entnehmen. Diese Ergebnisse sprechen für das Verwerfen der Nullhypothese und das Behalten der Alternativhypothese.

Tabelle 3

Regressionskoeffizienten des Models mit negativen Prädiktoren und Kontrollvariablen

Prädiktor/Kontrollvariable	b	SE	β	p
Arbeitsüberforderung	-.42	.02	-.42	<.001
Sorgen über das Lernen der Schüler*innen	-.15	.03	-.15	<.001
Betreuungspflichten	-.11	.04	-.06	.007
Alter	-.01	-.00	-.11	<.001
Risikogruppe -19	.11	.06	.04	.09

Anmerkungen: SE = Standardfehler; b=unstandardisierter Regressionskoeffizient, β =standardisierter Regressionskoeffizient

Vergleich eines Models mit negativen Prädiktoren mit dem Gesamtmodel (H3)

Die dritte Hypothese lautet: „Durch Hinzunahme der Sozialen Eingebundenheit, der Lehrer*innenselbstwirksamkeit und der Beziehung zu Schüler*innen zu einem Model mit den negativen Prädiktoren Arbeitsüberforderung, Sorgen über das Lernen der Schüler*innen und private Betreuungspflichten erhöht sich der Anteil der erklärten Varianz für positive Emotionen der Lehrer*innen beim Unterrichten unter COVID-19 Bedingungen.“

Um diese zu prüfen, wurde die Methode des blockweisen Einschlusses der Prädiktoren gewählt. Dafür wurde ein erstes Model mit den negativen Prädiktoren zusammen mit den Kontrollvariablen Alter und Geschlecht definiert. In einem zweiten Model wurden zusätzlich die positiven Prädiktoren eingeschlossen. Das erste Modell erklärt 24% ($R^{2adjust} = .24$) der Outcome Varianz (Positive Emotionen) und ist signifikant ($F = 105.18$, $p < .001$, $df = 5$). Durch Hinzunahme der positiven Prädiktoren steigt die erklärte Varianz signifikant um 7% ($\Delta R^2 = .07$, $R^2 = 0.31$, $F = 55.42$, $p < .001$). Die Ergebnisse des Modelvergleichs sind Tabelle 4 zu entnehmen. Die Regressionskoeffizienten des ersten Models stimmen mit dem Model der zweiten Hypothese überein und sind Tabelle 3 zu entnehmen. Die Regressionskoeffizienten des zweiten Models sind Tabelle 5 zu entnehmen. Die signifikante Änderung der erklärten Varianz des zweiten Models gegenüber dem ersten Model spricht für das Verwerfen der Nullhypothese und das Behalten der Alternativhypothese. Aufgrund der besonderen Situation der Pandemie und der schnell notwendigen Erhebung konnte die Stichprobengrößenberechnung nicht vorher stattfinden. Jedoch erlaubt das Programm GPower* eine nachträgliche Testmachterrechnung mit den vorhandenen Ergebnissen der Multiplen linearen Regression. Dabei wurden die Stichprobengröße ($N = 1622$), die Alpha-Fehler Wahrscheinlichkeit ($p < .001$), die Effektgröße ($f^2 = 0.46$), sowie die Anzahl der acht Prädiktoren herangezogen und es wurde eine Testmacht von 100% ermittelt.

Tabelle 4

Modellvergleich eines Models mit negativen Prädiktoren gegenüber dem Gesamtmodel

Model	R^2	$R^{2adjust}$	SE	ΔR^2	Änderung in F	p
Model 1	.25	.24	.75	.24	105.19	<.001
Model 2	.32	.31	.71	.07	55.42	<.001
Gesamtmodel						

Anmerkungen: SE = Standardfehler des Schätzers; ΔR^2 = Änderung in R^2 ; p = signifikante Änderung in F, Blockweiser Einschluss

Tabelle 5*Regressionskoeffizienten des Modells mit positiven und negativen Prädiktoren*

Prädiktor/Kontrollvariable	b	SE	β	p
Arbeitsüberforderung	-.37	.02	- .37	<.001
Soziale Eingebundenheit	.17	.02	.18	<.001
Lehrer*innenselbstwirksamkeit	.19	.03	.14	< .001
Beziehung zu Schüler*innen	.09	.03	.08	.001
Sorgen über das Lernen der Schüler*innen	-.07	.03	-.07	.003
Betreuungspflichten	-.12	.04	-.07	.002
Alter	-.01	-.00	-.09	<.001
Geschlecht	.14	.04	.07	.002

Anmerkungen: N=1622; SE = Standardfehler; b=unstandardisierter Regressionskoeffizient, β =standardisierter Regressionskoeffizient

Mediation der Beziehung zu Schüler*innen mit positiven Emotionen durch die Lehrer*innenselbstwirksamkeit (H4)

Die vierte Hypothese lautet: „Der Zusammenhang der Beziehung zu Schüler*innen mit positiven Emotionen der Lehrer*innen wird durch die Lehrer*innenselbstwirksamkeit mediiert.“

Um diese zu überprüfen, wurde eine Mediationsanalyse mit der SPSS Erweiterung PROCESS von Hayes (2018) durchgeführt, welches die lineare Regression nach der Methode der kleinsten Quadrate verwendet, um unstandardisierte Pfadkoeffizienten des totalen, des direkten und des indirekten Effekts zu ermitteln. Dabei wurde die Beziehung zu Schüler*innen als Prädiktor, die Lehrer*innenselbstwirksamkeit als Mediator und positive Emotionen als Outcome angenommen. Zusätzlich wurden die anderen Prädiktoren und Kontrollvariablen des Gesamtmodells (Tabelle 5) der multiplen linearen Regression als Kontrollvariablen eingeschlossen. Die Ergebnisse der Mediation sind dem Strukturgleichungsmodell in Abbildung 1 zu entnehmen. Der totale Effekt (Pfad c) der

Beziehung zu Schüler*innen auf die positiven Emotionen ohne Mediator betrug $r = .15$ und war signifikant ($p < .001$). Nachdem der Mediator in das Modell aufgenommen wurde, zeigte sich auch zwischen der Beziehung zu Schüler*innen und der Lehrer*innenselbstwirksamkeit ein signifikanter Zusammenhang mit $r = .30$; $p < .001$, womit eine notwendige Voraussetzung für die Mediationsanalyse erfüllt ist. Auch der Zusammenhang der Lehrer*innenselbstwirksamkeit mit positiven Emotionen war signifikant mit $r = .19$; $p < .001$. Der direkte Effekt c' der Beziehung zu Schüler*innen unter Einschluss des Mediators Lehrer*innenselbstwirksamkeit auf positive Emotionen betrug $r = .09$ und war signifikant $p < .001$. Der Zusammenhang der Beziehung zu Schüler*innen mit positiven Emotionen wird partiell durch die Lehrer*innenselbstwirksamkeit mediiert und der indirekte Effekt, welcher den eigentlichen Mediationseffekt darstellt, (Pfad $a*b$) betrug $r = .06$ und war signifikant $KI[0.03, 0.08]$. Diese Ergebnisse sprechen für die Verwerfung der Nullhypothese und das Behalten der Alternativhypothese H4.

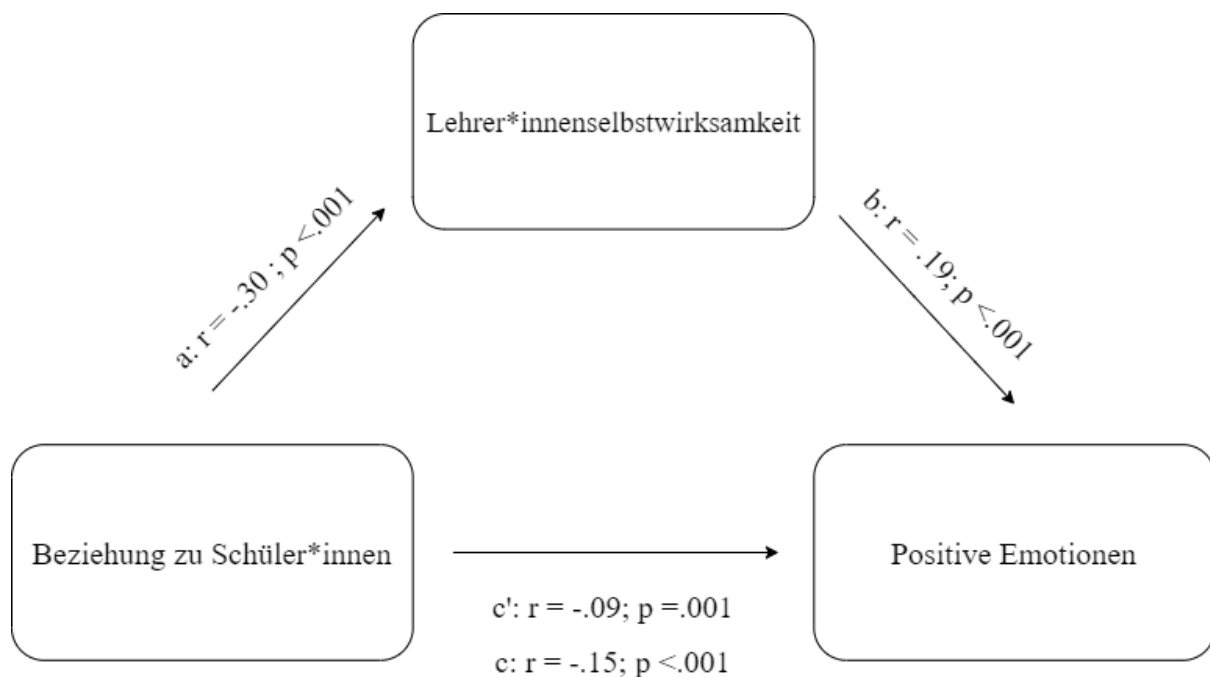


Abbildung 1. Diese Abbildung stellt die Mediation des Zusammenhangs der Beziehung zu Schüler*innen mit positiven Emotionen durch die Lehrer*innenselbstwirksamkeit dar. Alle Regressionskoeffizienten wurden unstandardisiert angegeben. Der totale Effekt der Beziehung zu Schüler*innen auf positive Emotionen ohne Mediator wird über Pfad c dargestellt. Pfad a beschreibt den Zusammenhang der Beziehung zu Schüler*innen mit Lehrer*innenselbstwirksamkeit. Pfad b beschreibt den Zusammenhang der Lehrer*innenselbstwirksamkeit mit positiven Emotionen. Pfad c' beschreibt den direkten Effekt der Beziehung zu Schüler*innen auf positive Emotionen unter Einbezug der Lehrer*innenselbstwirksamkeit als Mediator. Eigene Darstellung.

Regressionskoeffizienten der einzelnen Items der Arbeitsüberforderung

Die Arbeitsüberforderung erreicht in jedem Model den höchsten Regressionskoeffizienten für positive Emotionen. Um einen detaillierteren Einblick in die Beziehung der Arbeitsüberforderung mit positiven Emotionen zu bekommen, wurden in einer explorativen Analyse die einzelnen Items der Arbeitsüberforderung in ein weiteres Model inkludiert. Die Tabelle 6 zeigt die Regressionskoeffizienten der einzelnen Items der Arbeitsüberforderung, kontrolliert auf die anderen Items der Arbeitsüberforderung, sowie alle anderen signifikanten Prädiktoren und Kontrollvariablen. Da die einzelnen Items einer Skala angehören, ist aufgrund der Multikollinearität die erklärte Varianz des gesamten Models nicht mehr aussagekräftig, jedoch können die Unterschiede der Regressionskoeffizienten der Items interpretiert werden.

Die Zustimmung zu der Aussage: „Beim Unterrichten von zu Hause aus fühle/fühlte ich mich häufig überfordert.“ erklärt die meiste Varianz. Danach folgt das Item „...habe/hatte ich selten das Gefühl, einmal richtig abschalten zu können.“. Das Item: „... ist/war der Zeitdruck, unter dem ich arbeite, groß.“ zeigt, kontrolliert auf alle anderen Prädiktoren und Items, keinen signifikanten Zusammenhang mit positiven Emotionen ($\beta = -.03$, $p = .226$).

Tabelle 6

Regressionskoeffizienten der Arbeitsüberforderungsitems

Item: „Beim Unterrichten von zu Hause aus...“	b	SE	β	p
„...fühle/fühlte ich mich häufig überfordert.“	-.17	.02	-.21	<.001
„... habe/hatte ich selten das Gefühl, einmal richtig abschalten zu können.“	-.08	.02	-.12	<.001
„... habe/hatte ich oft ein schlechtes Gewissen gegenüber den Schüler*innen.“	-.05	.02	-.07	.008
„... belastet/e es mich sehr, für andere Menschen verantwortlich zu sein.“	-.07	.02	-.08	<.001

„... ist/war der Zeitdruck, unter dem ich arbeite, groß.“ -.02 .02 -.03 .226

Anmerkungen: Kontrollvariablen und Prädiktoren dieses Modells: Beziehung zu Schüler*innen, Lehrer*innenselbstwirksamkeit, Soziale Eingebundenheit, Sorgen über das Lernen der Schüler*innen, Betreuungspflichten, Alter, Geschlecht; N=1622; SE = Standardfehler; b=unstandardisierter Regressionskoeffizient, β =standardisierter Regressionskoeffizient

Diskussion

Das Ziel dieser Masterarbeit war die Untersuchung des Wohlbefindens von Lehrer*innen beim Unterrichten von zu Hause aus während COVID-19. Sie befasst sich mit der Frage, welche psychologischen Konstrukte in Zusammenhang mit positiven Emotionen der Lehrer*innen beim Unterrichten unter COVID-19 Bedingungen standen.

Aus der Perspektive der Positiven Psychologie (Butler & Kern, 2016; M. Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), und in Anlehnung an die Selbstbestimmungstheorie (R. M. Ryan & Deci, 2017) wurde für die Soziale Eingebundenheit, sowie der Beziehung zu Schüler*innen und der Lehrer*innenselbstwirksamkeit ein positiver Zusammenhang mit positiven Emotionen der Lehrer*innen erwartet. Bezüglich der Arbeitsüberforderung, der Sorgen über das Lernen der Schüler*innen, sowie der privaten Betreuungspflichten der Lehrer*innen beim Unterrichten von zu Hause aus wurde ein negativer Zusammenhang mit positiven Emotionen angenommen.

Positive Zusammenhänge mit positiven Emotionen

Die erste Hypothese lautete: „Die Soziale Eingebundenheit, die Lehrer*innenselbstwirksamkeit und die Beziehung zu Schüler*innen stehen positiv in Zusammenhang mit den positiven Emotionen der Lehrer*innen beim Unterrichten unter COVID-19 Bedingungen.“

In diesem Fall kann die Nullhypothese zugunsten der Alternativhypothese verworfen werden. Dieses Ergebnis unterstreicht die Anwendbarkeit bestehender Wohlbefindenstheorien der Positiven Psychologie, auch während der besonderen Situation der COVID-19 Pandemie. Jede einzelne aus der Theorie abgeleitete Variable steht, unter Kontrolle aller anderen Variablen, in einem positiven Zusammenhang mit positiven Emotionen der Lehrer*innen beim Unterrichten unter COVID-19 Bedingungen. Dies unterstreicht vor allem die Multidimensionalität von Wohlbefinden (Butler & Kern, 2016; Diener et al., 2016; R. M. Ryan & Deci, 2017). Allerdings zeigten sich auch einige

Unterschiede in der Höhe der einzelnen Zusammenhänge, auf die im Folgenden eingegangen wird.

Soziale Eingebundenheit

In Anlehnung an die Selbstbestimmungstheorie (Ryan & Deci, 2017) wurde der Zusammenhang der sozialen Eingebundenheit mit positiven Emotionen beim Unterrichten unter COVID-19 Bedingungen untersucht. Nach Ryan und Deci (2017) führt die Erfüllung der drei psychologischen Grundbedürfnisse Soziale Eingebundenheit, Kompetenz und Autonomie zu einem generellen psychologischen Funktionieren und Wohlbefinden, welches positive Emotionen einschließt.

Diese Masterarbeit ermittelte einen kleinen Effekt zwischen der Erfüllung des psychologischen Grundbedürfnisses nach sozialer Eingebundenheit und den positiven Emotionen von Lehrer*innen ($\beta = .22, p < .001$). Dieses Ergebnis steht im Einklang mit Studienergebnissen vor Beginn der Pandemie. Auch eine kulturübergreifende Studie ermittelte kleine Effekte zwischen der Erfüllung des Bedürfnisses nach sozialer Eingebundenheit und Lebensfreude ($\beta = .23, p < .001$), sowie mit Lebenszufriedenheit ($\beta = .22, p < .001$) (B. Chen et al., 2015).

Dieses Ergebnis deutet auf die fortbestehende Relevanz des Bedürfnisses nach sozialer Eingebundenheit für Wohlbefinden, auch in Krisenzeiten während der COVID-19 Pandemie hin. Es ergänzt außerdem die bislang wenigen empirischen Ergebnisse zu diesem Thema während der COVID-19 Pandemie, welche andere Zielgruppen untersuchen, oder nur ähnliche Konstrukte erheben (Cantarero et al., 2020; Holzer et al., 2021; Šakan et al., 2020).

Hervorzuheben ist, dass den Skalen der sozialen Eingebundenheit und der positiven Emotionen in hohem Maße zugestimmt wurde. Auch vorherige Studien ermittelten eine überwiegende Zustimmung zu sozialer Eingebundenheit und Lebensfreude innerhalb vier verschiedener Kulturen (Chen et al., 2015).

Zusammengefasst deuten, neben schon veröffentlichten Studien, auch die Ergebnisse dieser Masterarbeit, auf kleine Zusammenhänge zwischen sozialer Eingebundenheit und positiven Emotionen hin. Die überraschende hohe Zustimmung zu sozialer Eingebundenheit deutet auf einen Kontakt der Lehrer*innen in Österreich mit Bezugspersonen zu Beginn der COVID-19 Pandemie hin. Die hohe soziale Eingebundenheit, trotz der landesweiten Ausgangsbeschränkung im Frühjahr 2020 (DerStandard, 2020), kann möglicherweise durch ein verstärktes Kontakthalten über digitale Kommunikationsmittel und soziale Medien erklärt werden. Jedoch sollte auch in Betracht gezogen werden, dass Selbstbeurteilungsskalen für die

Erhebung nach sozialer Eingebundenheit und positiven Emotionen sozialer Erwünschtheit unterliegen könnten.

Lehrer*innenselbstwirksamkeit

Auch die Lehrer*innenselbstwirksamkeit, gemessen mit der Subskala für Unterrichten und Motivieren, zeigte einen kleinen Effekt für den Zusammenhang mit positiven Emotionen ($\beta = .24$, $p < .001$). Im Einklang mit diesem Ergebnis ermittelten auch Hagenauer und Hascher (2015) einen mittleren Effekt ($\beta = .33$, $p < .001$) zwischen derselben Subskala für Lehrer*innenselbstwirksamkeit und Freude beim Unterrichten der Lehrer*innen in Österreich. Der ermittelte Zusammenhang dieser Masterarbeit deutet auf eine fortwährende Relevanz der Lehrer*innenselbstwirksamkeit für positive Emotionen, auch während des Unterrichtens von zu Hause aus hin. Die Lehrer*innenselbstwirksamkeit erreichte eine mittlere Zustimmung. Dies bietet Ansätze für die zukünftige Gestaltung des Unterrichtens von zu Hause aus. Da die Erhebung ca. einen Monat nach der Umstellung des Unterrichts von zu Hause aus stattfand, können weitere Studien ermitteln, ob sich die Lehrer*innenselbstwirksamkeit möglicherweise durch einen Lerneffekt im Umgang mit dem Unterrichten von zu Hause aus erhöhen konnte.

Die Selbstwirksamkeit weist außerdem hohe Ähnlichkeit mit dem Kompetenzerleben der Selbstbestimmungstheorie auf (Bandura, 1997; Krapp & Ryan, 2002). Nach Rogers et al. (2014) werden die Konzepte jedoch oft fälschlicherweise synonym zueinander verwendet, denn Personen können auch für Verhaltensweisen Selbstwirksamkeit erfahren, welche das Bedürfnis nach Kompetenz nicht erfüllen. Auch Lehrer*innenselbstwirksamkeit, gemessen mit der Subskala „Unterrichten und Motivieren“ aus Hagenauer & Hascher (2018) deckt eventuell nicht alle möglichen Lebensbereiche ab, die das Bedürfnis nach Kompetenz der Lehrer*innen erfüllen können. Passend dazu ermittelten mehrere Forschungsarbeiten mittlere Zusammenhänge zwischen Wohlbefinden und Kompetenzerleben (Chen et al., 2015; Šakan et al., 2020). Diese unterschiedlich hohen Effekte untermauern die theoretische Unterscheidung zwischen Kompetenzerleben und Lehrer*innenselbstwirksamkeit. Zukünftige Forschungsarbeiten sollten die Abgrenzung und Unterscheidung dieser theoretischen Konstrukte weiterhin untersuchen.

Beziehung zu Schüler*innen

Die Beziehung zu Schüler*innen erreichte in dem Model aller Prädiktoren, sowie in dem Model ausschließlich positiver Prädiktoren einen kleinen Regressionskoeffizienten ($\beta =$

.09, $p = .001$). Dieses Ergebnis widerspricht den Annahmen in Spilt et al. (2011), welche die Beziehung zu Schüler*innen als wichtigsten Faktor für Emotionen bei Lehrer*innen bewerteten. Der kleine gemessene Effekt der Beziehung zu Schüler*innen steht außerdem im Widerspruch zu dem großem gemessenen Effekt ($\beta = .67$, $p = .001$) in Hagenauer und Hascher (2018) obwohl für die Erhebung der Beziehung zu Schüler*innen zwei der Items der Skala aus Hagenauer und Hascher (2018) verwendet wurden und die Autor*innen, wie in der vorliegenden Masterarbeit, auch auf den Zusammenhang mit Lehrer*innenselbstwirksamkeit kontrolliert haben. Jedoch bezog sich die gemessene Freude bei ihnen nur auf das Unterrichten, und die vorliegende Masterarbeit untersuchte positive Emotionen im Allgemeinen. Eine mögliche Erklärung für diese divergierenden Ergebnisse bietet der Umstieg auf digitale Kommunikation beim Unterrichten von zu Hause aus. Interessanterweise wurde in der vorliegenden Erhebung die Beziehung zu Schüler*innen auch beim Unterrichten von zu Hause aus auf einer 4-stufigen Likert Skala als besonders positiv eingeschätzt ($M = 3.3$, $SD = 0.6$). Trotzdem zeigt diese einen niedrigen Zusammenhang mit positiven Emotionen. Eine mögliche Erklärung ist die fehlende persönliche Interaktion im Klassenraum. Nach O'Connor (2008) stellen die Hauptquellen des Emotionserlebens von Lehrer*innen der Unterricht und die Interaktionen mit den Schüler*innen dar. Eventuell ist die persönliche Interaktion eine notwendige Voraussetzung für einen hohen Zusammenhang der Beziehung zu Schüler*innen mit positiven Emotionen und die digitale Kommunikation konnte diese nicht ersetzen.

Lehrer*innenselbstwirksamkeit als Mediator

Weiterhin wurde eine partielle Mediation des Zusammenhangs der Beziehung zu Schüler*innen mit positiven Emotionen durch die Lehrer*innenselbstwirksamkeit ermittelt (Abbildung 1). Die Annahmen dieser Mediation basierten vor allem auf vorherigen empirischen Ergebnissen, welche Zusammenhänge der Beziehung zu Schüler*innen mit Lehrer*innenselbstwirksamkeit ermittelten. Dies stellt eine notwendige Voraussetzung für eine mögliche Mediation dar (Hagenauer & Hascher, 2018; Hamre et al., 2008; Mashburn et al., 2006). So zeigte sich bei Hagenauer und Hascher (2018), welche dieselben Erhebungsinstrumente verwendeten, eine Interkorrelation der Lehrer*innenselbstwirksamkeit und der Beziehung zu Schüler*innen ($r = .21$). Im Einklang damit ermittelte auch die vorliegende Masterarbeit einen Zusammenhang dieser Konstrukte ($r = .30$).

Obwohl die Beziehung zu Schüler*innen in der vorliegenden Masterarbeiten einen eher niedrigeren Zusammenhang mit positiven Emotionen zeigte, stand sie auch indirekt über

Lehrer*innenselbstwirksamkeit mit positiven Emotionen in Verbindung. Der totale Effekt ($r = .15$) verstärkte sich durch den indirekten Effekt unter Einbezug der Lehrer*innenselbstwirksamkeit und erreichte dabei einen ähnlich hohen Zusammenhang mit positiven Emotionen, wie die Lehrer*innenselbstwirksamkeit allein. Diese Mediation zeigt, dass die Beziehung der Lehrer*innen zu den Schüler*innen trotz des kleinen Effektes im ersten Model (Tabelle 2) nicht vernachlässigt werden sollte, denn sie steht indirekt über die Lehrer*innenselbstwirksamkeit in Zusammenhang mit positiven Emotionen. Die Beziehung zu Schüler*innen stellte somit trotz der fehlenden persönlichen Interaktion im Klassenraum zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen einen nicht zu vernachlässigenden Faktor in Zusammenhang mit positiven Emotionen während der COVID-19 Pandemie dar.

Negative Zusammenhänge mit positiven Emotionen

Die zweite Hypothese lautete: „Die Arbeitsüberforderung, die Sorgen über das Lernen der Schüler*innen und die privaten Betreuungspflichten der Lehrer*innen stehen negativ in Zusammenhang mit den positiven Emotionen der Lehrer*innen beim Unterrichten unter COVID-19 Bedingungen.“

In diesem Fall kann die Nullhypothese zugunsten der Alternativhypothese verworfen werden. Jede der drei Variablen steht jeweils, unter Kontrolle aller anderen Variablen, in einem negativen Zusammenhang mit positiven Emotionen der Lehrer*innen beim Unterrichten unter COVID-19 Bedingungen. Auch dies unterstreicht die Multidimensionalität von Wohlbefinden (Butler & Kern, 2016; Diener et al., 2016; R. M. Ryan & Deci, 2017).

Arbeitsüberforderung

Die Arbeitsüberforderung wies mit einem mittleren Zusammenhang mit Abstand den größten Effekt der Varianzerklärung der positiven Emotionen auf ($\beta = -.42$, $p < .001$).

Aus diesem Grund wurden in einer explorativen Analyse die Regressionskoeffizienten der einzelnen Items der Arbeitsüberforderung für die Varianzerklärung der positiven Emotionen betrachtet (Tabelle 6). Das Item „Ich fühle mich häufig überfordert“ wies dabei den höchsten Regressionskoeffizienten auf. Die Items: „Ich hatte selten das Gefühl, einmal richtig abschalten zu können.“, „Ich hatte oft ein schlechtes Gewissen gegenüber den Schüler*innen.“ und „Es belastete mich sehr, für andere Menschen verantwortlich zu sein.“, wiesen halb so große signifikante Regressionskoeffizienten auf. Interessanterweise wies das Item: „Der Zeitdruck, unter dem ich arbeitete, war groß.“ den kleinsten und nicht signifikanten Regressionskoeffizienten auf. Die deskriptive Statistik zeigt,

dass die Lehrer*innen besonders selten das Gefühl hatten, einmal richtig abschalten zu können ($M = 3.5$, $SD = 1.4$). Die anderen Items erreichten eine eher durchschnittliche bis unterdurchschnittliche Zustimmung. Zusammengefasst scheint das Gefühl des Nicht-Abschaltens eine besonders große Rolle in Zusammenhang mit positiven Emotionen zu spielen. Diese Erkenntnis kann genutzt werden, um Lehrer*innen beim Unterrichten von zu Hause aus zukünftig besser zu unterstützen. Beispielsweise können Diensthandys eingeführt werden, um die konstante Belastung durch ständige Erreichbarkeit zu mindern oder psychologische Unterstützung und Trainings angeboten werden. Das Unterrichten von zu Hause aus wurde seit der Erhebung im Mai 2020 noch länger fortgeführt. Im Juli 2020 veröffentlichte das Bildungsministerium nach dieser Erhebung einen 8-Punkte-Plan für einen digitalen Unterricht (BMBWF, 2020c). Zukünftige Studien sollten genauer untersuchen, wie sich die Arbeitsüberforderung in der Zeit nach dieser Erhebung verändert hat und auf welchen Faktoren sie beruht.

Sorgen über das Lernen der Schüler*innen

Auch die Sorgen über das Lernen der Schüler*innen zeigten einen negativen Zusammenhang mit positiven Emotionen der Lehrer*innen. Jedoch war dieser Effekt bedeutend kleiner als der Effekt der Arbeitsüberforderung ($\beta = -15.$, $p < .001$).

Interessanterweise nahm der Zusammenhang dieser Variable mit positiven Emotionen in einem Gesamtmodell ab ($\beta = -07.$, $p = .003$), welches auch die Soziale Eingebundenheit, die Beziehung zu Schüler*innen und die Lehrer*innenselbstwirksamkeit beinhaltet. Dies spricht für eine mögliche Interkorrelation dieser Variablen und sollte in zukünftigen Studien beachtet werden. Während in einer Untersuchung vor Beginn der COVID-19 Pandemie keine direkte negative Beziehung zwischen der Freude und der Angst beim Unterrichten gefunden wurde (Chen, 2016), deuten die Ergebnisse der Masterarbeit auf eine Beziehung zwischen Sorgen über das Lernen der Schüler*innen und positiven Emotionen der Lehrer*innen hin.

Im Einklang mit vorherigen Ergebnissen stimmten auch die Lehrer*innen in Österreich eher zu, dass sie sich um das Lernen der Schüler*innen Sorgen machten (Bergdahl & Nouri, 2020; Kim & Asbury, 2020; Wong & Moorhouse, 2020). Zukünftige Forschungsarbeiten können, wie auch bei der Arbeitsüberforderung, den Verlauf dieser Zusammenhänge mit positiven Emotionen untersuchen. So können Implikationen für die weitere Unterstützung der Lehrer*innen beim Unterrichten während und nach der COVID-19 Pandemie abgeleitet werden.

Gegenüberstellung der Modelle

Eine besondere Stärke dieser Masterarbeit ist die Gegenüberstellung der Faktoren, welche in einem positiven Zusammenhang mit positiven Emotionen standen, gegenüber den Faktoren, welche in einem negativen Zusammenhang mit positiven Emotionen standen. Es zeigten sich Unterschiede der Varianzerklärung eines Modells mit negativen Prädiktoren ($R^{2adjust}=.24$) gegenüber einem Modell mit ausschließlich positiven Prädiktoren ($R^{2adjust}=.17$). Dies deutet darauf hin, dass positive Emotionen, während der COVID-19 Pandemie, mehr mit der Abwesenheit negativer Faktoren zusammenhängen, als mit der Anwesenheit positiver Faktoren.

Dieses Ergebnis ist überraschend, denn einige Studien untersuchten neben Zusammenhängen mit positiven Emotionen auch Zusammenhänge mit negativen Emotionen (Chen, 2016; Hagenauer & Hascher, 2018). Dabei standen negative Emotionen eher mit negativen Faktoren in Verbindung als mit positiven Faktoren. Umgekehrt standen positive Emotionen eher mit positiven Faktoren in Verbindung als mit negativen Faktoren. Beispielsweise standen negative Emotionen von Lehrer*innen eher mit unausgeglichener Work-Life-Balance, Druck der Gesellschaft, sowie Politik und durch pädagogische Veränderungen in Verbindung. Positive Emotionen dagegen standen mehr als negative Emotionen in Zusammenhang mit Interaktionen mit Schüler*innen und Kolleg*innen und Anerkennung der Schule, Familien und Öffentlichkeit (Chen, 2016).

Auch die Emotionale Erschöpfung, welche als Teil von Burnout beschrieben wird (Pitura, 2015; Schaufeli & Enzmann, 1998), zeigte bei Hagenauer und Hascher (2018) nur halb so große Zusammenhänge mit Freude, wie die Beziehung zu Schüler*innen.

In der vorliegenden Erhebung wiesen positive Emotionen jedoch stärkere Zusammenhänge mit Arbeitsüberforderung auf als mit Lehrer*innenselbstwirksamkeit oder sozialer Eingebundenheit. Auch die erklärte Varianz eines Modells mit ausschließlich negativen Zusammenhängen war mit 24% größer, als die erklärte Varianz eines Modells mit ausschließlich positiven Zusammenhängen (17%). Anders als in vorherigen Studien sind die negativen Zusammenhänge mit positiven Emotionen insgesamt größer als die positiven Zusammenhänge mit positiven Emotionen. Was bedeuten diese Ergebnisse für den vorliegenden Zusammenhang der Arbeitsüberforderung mit positiven Emotionen?

Eventuell wirken sich die negativen Folgen der COVID-19 Pandemie, wie gedrückte Stimmung, Stress und emotionale Erschöpfung (Brooks, 2020) auch besonders stark auf den Zusammenhang der Arbeitsüberforderung mit positiven Emotionen aus. Diese Ergebnisse

sind beunruhigend. Wie sich die Arbeitsüberforderung auf negative Emotionen auswirkt, kann mit den vorliegenden Ergebnissen noch nicht abgeschätzt werden, und es ist notwendig, in weiteren Erhebungen auch den Zusammenhang der Arbeitsüberforderung auf negative Emotionen betrachten.

Vergleich des Models mit negativen Zusammenhängen mit einem Gesamtmodel

Die dritte Hypothese lautete: „Durch Hinzunahme der Sozialen Eingebundenheit, der Lehrer*innenselbstwirksamkeit und der Beziehung zu Schüler*innen zu einem Model mit den negativen Prädiktoren Arbeitsüberforderung, Sorgen über das Lernen der Schüler*innen und private Betreuungspflichten erhöht sich der Anteil der erklärten Varianz für positive Emotionen der Lehrer*innen beim Unterrichten unter COVID-19 Bedingungen.“

Das erste Modell erklärte 24% der Varianz der positiven Emotionen und durch Hinzunahme der weiteren positiven Prädiktoren stieg die erklärte Varianz signifikant um 7%. Dies spricht für das Verwerfen der Nullhypothese und das Behalten der Alternativhypothese. Die Zunahme der erklärten Varianz durch positive Zusammenhänge mit Wohlbefinden untermauert die Multidimensionalität des Wohlbefindens aus Perspektive der Positiven Psychologie (Butler & Kern, 2016; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Die Abwesenheit negativer Funktionen bedeutet nicht dasselbe für Wohlbefinden, wie die Anwesenheit positiver Funktionen (Butler & Kern, 2016).

Konkret erklären das Fehlen der Arbeitsüberforderung, die Sorgen über das Lernen der Schüler*innen und die Betreuungspflichten, trotz der besonders herausfordernden Situation der COVID-19 Pandemie, nicht denselben Varianzanteil der positiven Emotionen, wie die soziale Eingebundenheit, die Lehrer*innenselbstwirksamkeit und die Beziehung zu Schüler*innen. Dieses Ergebnis ist von besonderer Bedeutung, denn die Arbeitsüberforderung zeigte den größten negativen Zusammenhang mit positiven Emotionen der Lehrer*innen beim Unterrichten unter COVID-19 Bedingungen. Zusätzlich wiesen weitere empirische Ergebnisse auf die unzähligen negativen Auswirkungen der COVID-19 Pandemie hin. Die dreifache Belastung für Lehrer*innen während der COVID-19 Pandemie, bestehend aus Maßnahmen zur Eindämmung der Verbreitung des Virus (Brooks et al., 2020; Casagrande et al., 2020), den direkten psychologischen Konsequenzen einer Pandemie (Fiorillo & Gorwood, 2020) und der Umstellung des Berufes der Lehrer*innen auf Unterrichten von zu Hause aus (Trültzsch-Wijnen & Trültzsch-Wijnen, 2020b) spiegelt sich auch in den vorliegenden Ergebnissen dieser Masterarbeit wieder.

Trotzdem erhöhte sich die erklärte Varianz der positiven Emotionen durch die Hinzunahme der positiven Prädiktoren. Dies deutet darauf hin, dass auch in Krisenzeiten mit besonderen Belastungen die Anwesenheit positiver Funktionen mit Wohlbefinden in Verbindung steht. Mihaly Csikszentmihalyi, einer der Begründer der Positiven Psychologie, erkannte den Bedarf dieser neuen Forschungsrichtung auch zu dem Zeitpunkt einer Krise, während dem zweiten Weltkrieg in Europa. Trotz der starken Auswirkungen der Krise gab es einige wenige Menschen, welche ihre Integrität und Gelassenheit behielten. Er fragte sich, auf welchen Quellen die Stärke dieser Menschen basierte (M. Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Es scheint, als wären wir nun, während der Krise der COVID-19 Pandemie, Jahre nach der Krise des zweiten Weltkrieges, der Antwort auf diese Frage ein wenig näher gekommen. Die Positive Psychologie entwickelte in dieser Zeit Theorien und Messinstrumente zur Erhebung dieser Faktoren, deren Anwendbarkeit und Universalität nun auch während dieser globalen Krise untermauert werden konnten.

Vor allem die Zusammenhänge der sozialen Eingebundenheit und der Lehrer*innen Lehrer*innenselbstwirksamkeit mit positiven Emotionen bei Lehrer*innen bieten vielversprechende Ansätze für die zukünftige Gestaltung des Unterrichtens von zu Hause aus unter COVID-19 Bedingungen. Das Unterrichten von zu Hause aus wurde im April 2021 in den Bundesländern Burgenland, Wien und Niederösterreich um eine weitere Woche verlängert (BMBWF, 2021). Da die Dauer der Maßnahmen auch die Auswirkungen dieser auf psychologisches Wohlbefinden verstärkte (Cantarero et al., 2020), sollte unter Berücksichtigung der zusammenhängenden Faktoren mit positiven Emotionen auch die langfristige Durchführbarkeit des Unterrichtens von zu Hause aus beachtet werden.

Zusätzlich deuten Ergebnisse darauf hin, dass das Wohlbefinden auch nach Beendigung von Lebensereignissen nachhaltig beeinflusst wird (Clark et al., 2001). Aus diesen Gründen ist es sehr wichtig, auch in zukünftigen Untersuchungen über psychologische Auswirkungen der Pandemie den Fokus auch auf positive Faktoren, wie positive Emotionen und auf deren aufrechterhaltende Faktoren, wie zum Beispiel die Erfüllung der psychologischen Grundbedürfnisse zu legen.

Zusammengefasst stehen die Ergebnisse dieser Masterarbeit im Einklang mit Wohlbefinden aus Perspektive der Positiven Psychologie. Wohlbefinden inkludiert neben der Abwesenheit negativer Funktionen auch die Anwesenheit positiver Funktionen. Jedoch sollten die negativen Zusammenhänge, vor allem, während der COVID-19 Pandemie nicht außer Acht gelassen werden.

Limitationen

Die Datenerhebung erfolgte kurz nach Beginn der COVID-19 Maßnahmen in Österreich, um noch während der ersten Schulschließungen erheben zu können. Dies erforderte eine rasche Auswahl der zu untersuchenden Skalen und Items, Dieses Vorgehen schränkte eine ausgiebige Literaturanalyse und Erarbeitung einer detaillierten Fragestellung ein.

Eine wichtige Limitation betrifft die fehlende Erhebung des Psychologischen Grundbedürfnisses nach Autonomie in Zusammenhang mit positiven Emotionen Dies erschwerte die Vergleichbarkeit der Ergebnisse mit vorherigen empirischen Studien, sowie die vollständige Bezugnahme zu einer einzigen Theorie über Wohlbefinden Nach der Kognitiven Bewertungstheorie (Ryan & Deci, 2017) entsteht intrinsische Motivation, und infolgedessen Wohlbefinden, durch die Erfüllung des Kompetenzbedürfnisses nur in Verbindung mit einem Autonomiegefühl. Alle im Rahmen der Masterarbeit diskutierten Studien über psychologische Grundbedürfnisse erhoben auch die Erfüllung des Bedürfnisses nach Autonomie. Sie ermittelten teilweise divergente Ergebnisse bezüglich des Zusammenhangs des Autonomiegefühls mit Wohlbefinden vor und während der COVID-19 Pandemie (Cantarero et al., 2020; B. Chen et al., 2015; Holzer et al., 2021; Šakan et al., 2020; Van den Broeck et al., 2016) und zukünftige Forschungsarbeiten sollten auch diesen Zusammenhang wieder untersuchen.

Weiterhin musste der Fragebogen, welcher zwei verschiedene Masterarbeitsthemen behandelt, in kurzer Zeit bearbeitbar sein, um möglichst viele Lehrer*innen aus Österreich zu erreichen und die Abbruchquote gering zu halten. Dies erforderte die Beschränkung auf weniger Items in den jeweiligen Skalen.

Die Beschränkung der Masterarbeit auf weniger Items führt auch zu besonderen Stärken dieser. Die Masterarbeit konnte mit einer sehr großen Stichprobe arbeiten, was die statistische Aussagekraft erhöhte. Zusätzlich wurde die Erhebung als eine der frühesten zu Beginn der COVID-19 Pandemie durchgeführt und liefert somit erste Ergebnisse über das Wohlbefinden der Lehrer*innen zu Beginn der COVID-19 Pandemie. Die Daten dieser Erhebung können als Grundlage für weitere Erhebungen derselben Zielgruppe dienen, um das Wohlbefinden von Lehrer*innen im Verlauf der COVID-19 Pandemie zu untersuchen.

Bei der Generalisierbarkeit der Ergebnisse auf Österreich muss beachtet werden, dass ein großer Teil der Stichprobe in dem Bundesland Salzburg unterrichtet. Zusätzlich wirkt sich, wie in den meisten Umfragestudien, die Selbstselektion auf die

Stichprobenzusammensetzung aus, da die Teilnahme an der Studie freiwillig erfolgte (Heckman, 1990).

Weiterhin unterliegt die Methode der Selbstbeurteilungsskalen verschiedenen Limitationen, wie der sozialen Erwünschtheit (Chan, 2010). Vor allem bei der sozialen Eingebundenheit und der Beziehung zu ihren Schüler*innen stimmten die Lehrer*innen eher zu, als nicht zu. Auch eine Erhebung der positiven Emotionen könnte sozialer Erwünschtheit unterliegen und es sollte in Betracht gezogen werden, dass der hohe Zusammenhang zwischen positiven Emotionen und sozialer Eingebundenheit auch durch ähnlich hohe Anfälligkeit für soziale Erwünschtheit verstärkt sein könnte. Zukünftige Erhebungen könnten eine zusätzliche Kontrollskala für soziale Erwünschtheit in Erwägung ziehen.

Fazit

Die vorliegende Masterarbeit untersuchte das Wohlbefinden von Lehrer*innen beim Unterrichten unter COVID-19 Bedingungen aus der Perspektive der Positiven Psychologie. Mehrere Faktoren standen sowohl in positivem als auch in negativem Zusammenhang mit positiven Emotionen der Lehrer*innen. Die Ergebnisse unterstreichen die Multidimensionalität von Wohlbefinden und die Annahme, dass Wohlbefinden nicht nur die Abwesenheit negativer Funktionen beschreibt, sondern auch die Anwesenheit positiver Funktionen während der COVID-19 Pandemie.

Im Einklang mit der Selbstbestimmungstheorie zeigte die Erfüllung des psychologischen Grundbedürfnisses einen mittleren positiven Zusammenhang mit positiven Emotionen. Auch die Lehrer*innenselbstwirksamkeit wies einen mittleren positiven Zusammenhang mit positiven Emotionen auf. Eine partielle Mediation deutete auf einen direkten und einen indirekten Zusammenhang der Beziehung zu Schüler*innen mit positiven Emotionen über die Lehrer*innenselbstwirksamkeit hin. Den stärksten negativen Zusammenhang zeigte die Arbeitsüberforderung der Lehrer*innen. Eine detaillierte Analyse der Items lieferte Hinweise, dass diese Arbeitsüberforderung besonders auf dem Gefühl basierte, nicht abschalten zu können. Diese Ergebnisse sollten bei der zukünftigen Gestaltung der Arbeitsbedingungen von Lehrer*innen während Krisenzeiten in Betracht gezogen werden, um deren Wohlbefinden zu unterstützen.

Ein Vergleich der Modelle mit negativen und mit positiven Zusammenhängen zeigte, dass die Varianz positiver Emotionen stärker durch ein Model mit negativen Zusammenhängen erklärt werden konnte. Trotzdem konnte sich durch die Hinzunahme der

Lehrer*innenselbstwirksamkeit, der sozialen Eingebundenheit und der Beziehung zu Schüler*innen die Varianzerklärung für positive Emotionen signifikant erhöhen.

Dieses Ergebnis ist vor allem für die Positive Psychologie von Bedeutung. Es untermauert die Universalität der Definition von Wohlbefinden, auch während der COVID-19 Pandemie. Nach der Positiven Psychologie bedeutet das Fehlen von Einsamkeit, Unsicherheit, Depression und Krankheit nicht dasselbe, wie die Anwesenheit von positiven Emotionen, Glück, Sozialer Eingebundenheit und Vertrauen. Zukünftige Studien sollten weiterhin der Komplexität und Multidimensionalität des Wohlbefindens aus Perspektive der Positiven Psychologie Beachtung verleihen.

Literaturverzeichnis

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control* (S. ix, 604). W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Barak, Y. (2006). The immune system and happiness. *Autoimmunity Reviews*, 5(8), 523–527.
<https://doi.org/10.1016/j.autrev.2006.02.010>
- Bergdahl, N., & Nouri, J. (2020). Covid-19 and crisis-prompted distance education in Sweden. *Technology, Knowledge and Learning*, 1–17.
<https://doi.org/10.1007/s10758-020-09470-6>
- BMBWF (2020a, März 12). Umgang des Bildungssystems mit dem Coronavirus – Eckpunkte. Abgerufen am 05. Dezember 2020, von
https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:3a65bb8b-0dfa-449c-bbef71fed2080b92/corona_ep.pdf
- BMBWF(2020b, März 26) Coronavirus (COVID-19): Leitlinien für die Fernlehre/das Distance Learning. Abgerufen am 15. März 2021, von
https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:9ba26998-866b-4341-8c19-6d152804a70d/corona_fernlehre_20230326.pdf
- BMBWF(2020c, Juni 19) Digitalisierung an Schulen: 8-Punkte-Plan für einen digitalen Unterricht: Schreiben von Herrn Bundesminister Faßmann. Abgerufen am 15. März 2021, von
https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:1980c3ee-8fba-4801-9d9d-3e09155500de/corona_8_punkte_plan_20200619.pdf
- BMBWF(2021, April 6) Erlass: Schulbetrieb ab 6. April. Abgerufen am 01. April 2021, von
https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:264e3dc9-639f-483f-8e89-2281a5103341/schulbetrieb20210406_erlass.pdf
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence. *The Lancet*, 395(10227), 912–920.
[https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
- Butler, J., & Kern, M. L. (2016). The PERMA-Profiler: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 6(3), Article 3.
<https://doi.org/10.5502/ijw.v6i3.526>
- Cantarero, K., Tilburg, W. A. P. van, & Smoktunowicz, E. (2020). Affirming Basic Psychological Needs Promotes Mental Well-Being During the Covid-19 Outbreak. PsyArXiv. <https://doi.org/10.31234/osf.io/pyhce>

- Casagrande, M., Favieri, F., Tambelli, R., & Forte, G. (2020). The enemy who sealed the world: Effects quarantine due to the Covid-19 on sleep quality, anxiety, and psychological distress in the Italian population. *Sleep Medicine*, 75, 12–20. <https://doi.org/10.1016/j.sleep.2020.05.011>
- Chan, D. (2010). So why ask me? Are self-report data really that bad? In *Statistical and methodological myths and urban legends* (S. 329–356). Routledge. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.60.6.767>
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., Duriez, B., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Soenens, B., Van Petegem, S., & Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39(2), 216–236. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1>
- Chen, J. (2016). Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion inventory. *Teaching and Teacher Education*, 55, 68–77. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.001>
- Clark, A., Georgellis, Y., & Sanfey, P. (2001). Scarring: The Psychological Impact of Past Unemployment. *Economica*, 68(270), 221–241. <https://doi.org/10.1111/1468-0335.00243>
- Csikszentmihalyi, M., & Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience* (Bd. 1990). Harper & Row New York.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). *Handbook of self-determination research*. University Rochester Press.
- Der Standard (2020, März 15). Corona-Gesetz im Nationalrat beschlossen, Regierung ruft „Ausgangsbeschränkungen“ für Österreich aus. Abgerufen am 05. Dezember 2020, von <https://apps.derstandard.at/privacywall/jetzt/livebericht/2000115756921/parlament-beschliesst-am-sonntag-gesetze-fuer-corona-massnahmen?responsive=false.html>
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American psychologist*, 55(1), 34. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>
- Diener, E., & Chan, M. Y. (2011). Happy People Live Longer: Subjective Well-Being Contributes to Health and Longevity. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 3(1), 1–43. <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2010.01045.x>

- Diener, E., Heintzelman, S., Kushlev, K., Tay, L., Wirtz, D., Lutes, L., & Oishi, S. (2016). Findings All Psychologists Should Know From the New Science on Subjective Well-Being. *Canadian Psychology*, 58. <https://doi.org/10.1037/cap0000063>
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). New Well-being Measures: Short Scales to Assess Flourishing and Positive and Negative Feelings. *Social Indicators Research*, 97(2), 143–156. <https://doi.org/10.1007/s11205-009-9493-y>
- Ditzen, B., & Heinrichs, M. (2014). Psychobiology of social support: The social dimension of stress buffering. *Restorative Neurology and Neuroscience*, 32(1), 149–162. <https://doi.org/10.3233/RNN-139008>
- Dodge, R., Daly, A. P., Huyton, J., & Sanders, L. D. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), Article 3. <https://doi.org/10.5502/ijw.v2i3.4>
- Donaldson, S. I., Heshmati, S., Lee, J. Y., & Donaldson, S. I. (2020). Examining building blocks of well-being beyond PERMA and self-report bias. *The Journal of Positive Psychology*, 0(0), 1–8. <https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1818813>
- Enzmann, D., & Kleiber, D. (1989). *Helfer-Leiden: Streß und Burnout in psychosozialen Berufen*. Asanger.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. sage.
- Fiorillo, A., & Gorwood, P. (2020). The consequences of the Covid-19 pandemic on mental health and implications for clinical practice. *European Psychiatry*, 63(1), e32. <https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2020.35>
- Forgeard, M., Eranda, J., Kern, M., & Seligman, M. (2011). Doing the Right Thing: Measuring Well-Being for Public Policy. *International Journal of Wellbeing*, 1. <https://doi.org/10.5502/ijw.v1i1.15>
- Goodman, F., Disabato, D., Kashdan, T., & Kauffman, S. (2017). Measuring well-being: A comparison of subjective well-being and PERMA. *The Journal of Positive Psychology*, 1–12. <https://doi.org/10.1080/17439760.2017.1388434>
- Hagenauer, G., Gläser-Zikuda, M., & Moschner, B. (2018). University students' emotions, life-satisfaction and study commitment: A self-determination theoretical perspective. *Journal of Further and Higher Education*, 42(6), 808–826. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1323189>

- Hagenauer, G., & Hascher, T. (2018). Bedingungsfaktoren und Funktionen von Emotionen von Lehrpersonen im Unterricht. In *Unterrichtswissenschaft* (Bd. 46, Nummer 2, S. 141–164) <https://doi.org/10.1007/s42010-017-0010-8>
- 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., Downer, J. T., & Mashburn, A. J. (2008). Teachers' Perceptions of Conflict with Young Students: Looking beyond Problem Behaviors. *Social Development*, 17(1), 115–136. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00418.x>
- Hascher, T., & Hagenauer, G. (2016). Openness to theory and its importance for pre-service teachers' self-efficacy, emotions, and classroom behaviour in the teaching practicum. *International Journal of Educational Research*, 77, 15–25. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.02.003>
- Heckman, J. J. (1990). Selection Bias and Self-selection. In J. Eatwell, M. Milgate, & P. Newman (Hrsg.), *Econometrics* (S. 201–224). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1007/978-1-349-20570-7_29
- Holzer, J., Lüftenegger, M., Korlat, S., Pelikan, E., Salmela-Aro, K., Spiel, C., & Schober, B. (2021). Higher Education in Times of Covid-19: University Students' Basic Need Satisfaction, Self-Regulated Learning, and Well-Being. *AERA Open*, 7,. <https://doi.org/10.1177/23328584211003164>
- Huber, S. G., Günther, P. S., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Schneider, J. A., & Pruitt, J. (2020). *Covid-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Münster; New York: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830942160>
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20(2), 178–187. <https://doi.org/10.1108/02683940510579803>
- Karademas, E. C. (2006). Self-efficacy, social support and well-being: The mediating role of optimism. *Personality and Individual Differences*, 40(6), 1281–1290. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.10.019>
- Kern, Benson, Steinberg, Steinberg, K., Benson, Steinberg, Steinberg, & Kern, M. L. (2016). The EPOCH Measure of Adolescent Well-Being. *Psychological assessment*, 28(5), 586–597. <https://doi.org/10.1037/pas0000201>

- Kim, L. E., & Asbury, K. (2020). 'Like a rug had been pulled from under you': The impact of Covid-19 on teachers in England during the first six weeks of the UK lockdown. *British Journal of Educational Psychology*, 90(4), 1062–1083.
<https://doi.org/10.1111/bjep.12381>
- Korlat, S., Kollmayer, M., Holzer, J., Lüftenegger, M., Pelikan, E. R., Schober, B., & Spiel, C. (2021). Gender Differences in Digital Learning During Covid-19: Competence Beliefs, Intrinsic Value, Learning Engagement, and Perceived Teacher Support. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.637776>
- Körner, S. C. (2003). Das Phänomen Burnout am Arbeitsplatz Schule. Ein empirischer Beitrag zur Beschreibung des Burnout-Syndroms und seiner Verbreitung sowie zur Analyse von Zusammenhängen und potentiellen Einflussfaktoren auf das Ausbrennen von Gymnasiallehrern. <https://doi.org/966450779/34>
- Krapp, A. (2005). Das Konzept der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse. Ein Erklärungsansatz für die positiven Effekte von Wohlbefinden und intrinsischer Motivation im Lehr-Lerngeschehen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(5), 626–641.
- Krapp, A., & Ryan, R. M. (2002). Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. *Zeitschrift für Pädagogik. Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*, 44, 54–82.
- Kuijter, R. G., & de Ridder, D. T. D. (2003). Discrepancy in illness-related goals and quality of life in chronically ill patients: The role of self-efficacy. *Psychology & Health*, 18(3), 313–330. <https://doi.org/10.1080/0887044031000146815>
- Lades, L. K., Laffan, K., Daly, M., & Delaney, L. (2020). Daily emotional well-being during the COVID-19 pandemic. *British Journal of Health Psychology*, 25(4), 902–911.
<https://doi.org/10.1111/bjhp.12450>
- lernencovid19(2020, April 27) Studie "Lernen unter COVID-19-Bedingungen". Abgerufen am 05. Dezember 2020, von <https://lernencovid19.univie.ac.at/>
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (2020). Language teachers' coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions. *System*, 94, 102352.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102352>
- MacIntyre, P. D., Ross, J., Talbot, K., Mercer, S., Gregersen, T., & Banga, C. A. (2019). Stressors, personality and wellbeing among language teachers. *System*, 82, 26–38.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2019.02.013>

- Mashburn, A., Hamre, B., Downer, J., & Pianta, R. (2006). Teacher and Classroom Characteristics Associated With Teachers' Ratings of Prekindergartners' Relationships and Behaviors. *Journal of Psychoeducational Assessment - J PSYCHOEDUC ASSESS*, 24, 367–380. <https://doi.org/10.1177/0734282906290594>
- McLean, L., & McDonald Connor, C. (2015). Depressive symptoms in third-grade teachers: Relations to classroom quality and student achievement. *Child Development*, 86(3), 945–954. <https://doi.org/10.1111/cdev.12344>
- Milatz, A., Lüftenegger, M., & Schober, B. (2015). Teachers' Relationship Closeness with Students as a Resource for Teacher Wellbeing: A Response Surface Analytical Approach. *Frontiers in Psychology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01949>
- O'Connor, K. E. (2008). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 117–126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.008>
- Pelikan, E. R., Lüftenegger, M., Holzer, J., Korlat, S., Spiel, C., & Schober, B. (2021). Learning during Covid-19: The role of self-regulated learning, motivation, and procrastination for perceived competence. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01002-x>
- Pitura, J. (2015). Stress and occupational burnout in Polish teachers of English—An empirical study. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1022.2802>
- Rodgers, W., Markland, D., Selzler, A.-M., Murray, T., & Wilson, P. (2014). Distinguishing Perceived Competence and Self-Efficacy: An Example From Exercise. *Research quarterly for exercise and sport*, 85, 527–539. <https://doi.org/10.1080/02701367.2014.961050>
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *The American psychologist*, 55, 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. *Guilford Publications*.
- Šakan, D., Žuljević, D., & Rokvić, N. (2020). The Role of Basic Psychological Needs in Well-Being During the Covid-19 Outbreak: A Self-Determination Theory Perspective. *Frontiers in Public Health*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2020.583181>
- Schaufeli, W., & Enzmann, D. (1998). *The Burnout Companion To Study And Practice: A Critical Analysis*. CRC Press.

- Seligman, M. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 13(4), 333–335. <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1437466>
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *The American psychologist*, 55, 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Seligman, M. E. (2011). Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being. *Policy*, 27(3), 60–61.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68–77. Scopus. <https://doi.org/10.2466/14.02.PR0.114k14w0>
- SosciSurvey(2020, März 17) Zusätzliche Variablen in der Datenabfrage. Abgerufen am 25. Februar 2021, von <https://www.soscisurvey.de/help/doku.php/de:results:variables>
- 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>
- Trültzsch-Wijnen, C. W., & Trültzsch-Wijnen, S. (2020a). Kids digital devices in COVID-19 times: digital practices, safety and well-being of the 6-12 years old: a qualitative study: *KiDiCoTi National Report austria*. <https://doi.org/10.25598/KiDiCoTi-AT-2020-5>
- Trültzsch-Wijnen, C. W., & Trültzsch-Wijnen, S. (2020b). remote schooling during the COVID-19 lockdown in austria (Spring 2020): *KiDiCoTi National Report*. <https://doi.org/10.25598/KiDiCoTi-AT-2020-1>
- Unterbrink, T., Hack, A., Pfeifer, R., Buhl-Grießhaber, V., Müller, U., Wesche, H., Frommhold, M., Scheuch, K., Seibt, R., Wirsching, M., & Bauer, J. (2007). Burnout and effort–reward-imbalance in a sample of 949 German teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 80(5), 433–441. <https://doi.org/10.1007/s00420-007-0169-0>
- Van den Broeck, A., Ferris, D. L., Chang, C.-H., & Rosen, C. C. (2016). A Review of Self-Determination Theory’s Basic Psychological Needs at Work. *Journal of Management*, 42(5), 1195–1229. <https://doi.org/10.1177/0149206316632058>
- Vansteenkiste, M. (2013). On Psychological Growth and Vulnerability: Basic Psychological Need Satisfaction and Need Frustration as a Unifying Principle. *Journal of psychotherapy integration*, 23(3), 263–280. <https://doi.org/10.1037/a0032359>

- Wong, K. M., & Moorhouse, B. L. (2020b). The Impact of Social Uncertainty, Protests, and COVID-19 on Hong Kong Teachers. *Journal of Loss and Trauma*, 25(8), 649–655. <https://doi.org/10.1080/15325024.2020.1776523>
- Zee, M., Koomen, H. M. Y., Jellesma, F. C., Geerlings, J., & de Jong, P. F. (2016). Inter- and intra-individual differences in teachers' self-efficacy: A multilevel factor exploration. *Journal of School Psychology*, 55, 39–56. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.12.003>

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Deskriptive Kenngrößen der verwendeten Skalen und Items.....	20
Tabelle 2: Regressionskoeffizienten des Models mit positiven Prädiktoren und Kontrollvariablen.....	24
Tabelle 3: Regressionskoeffizienten des Models mit negativen Prädiktoren und Kontrollvariablen	25
Tabelle 4: Modellvergleich eines Models mit negativen Prädiktoren gegenüber dem Gesamtmodel.....	26
Tabelle 5: Regressionskoeffizienten des Models mit positiven und negativen Prädiktoren....	27
Tabelle 7: Regressionskoeffizienten der Arbeitsüberforderungsitems.....	29

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Strukturgleichungsmodell der Mediation des Zusammenhangs der Beziehung zu Schüler*innen mit positiven Emotionen durch die Lehrer*innenselbstwirksamkeit	28
---	----

Anhang

Abstract

Measures to contain the COVID-19 pandemic required teachers in Austria to transition to teaching from home in March 2020. To support teachers' well-being, this master's thesis identifies several factors that were associated with positive emotions when teaching under COVID-19 conditions. From the perspective of Positive Psychology, well-being includes the presence of positive functioning in addition to the absence of negative functioning. Based on this assumption and following self-determination theory it was hypothesized that teachers' positive emotions would be positively related to the fulfillment of the basic psychological need for social relatedness, teacher self-efficacy, and the teacher-student relationship. Furthermore, positive emotions were hypothesized to be negatively related to work overload, concerns about student learning, and private caregiving responsibilities. Data were collected in May 2020 from 1735 teachers in Austria using self-report scales in an online questionnaire. The results of the multiple regression analyses supported the hypotheses. All predictors explained a significant amount of variance in positive emotions when controlling for gender and age. The variance of positive emotions explained by negative predictors was 24%. Teachers work overload showed the strongest negative association with positive emotions. 17% of the variance of positive emotions was explained by positive predictors. Social connectedness and teacher self-efficacy showed the largest positive correlations of the tested variables with positive emotions. The relationship between the teacher-student relationship and positive emotions was mediated by teacher self-efficacy.

Keywords: COVID-19, Positive Psychology, Well-being, Distance-Teaching, Teacher's Well-being