



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Lehrer:innenemotionen: eine Frage der Schulleitung?
Ein integratives Modell zur Verbindung von PERMA-Lead
und Kontroll-Wert-Theorie.“

verfasst von / submitted by

Sina Weiss, BSc

gemeinsam mit / in collaboration with

Lea Malina Resch, B.Sc.

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Science (MSc)

Wien, 2023 / Vienna 2023

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. Dipl.-Psych. Dr. Thomas Götz

Erklärung zur gemeinschaftlichen Verfassung dieser Arbeit: Diese Arbeit wurde in Zusammenarbeit von Lea Resch BSc. und Sina Weiss BSc. verfasst. Die in Vorbereitung auf diese Arbeit stattgefundene Projektarbeit, welche unter anderem die Erstellung von Anschauungsmaterial und den Kontakt zu den teilnehmenden Partnerschulen beinhaltet, wurde in gleichen Teilen bearbeitet. Die Erstellung des Fragebogens sowie die Auswertung der Daten stellen ebenfalls eine gemeinschaftliche Leistung dar. Die Erarbeitung des theoretischen Hintergrundes, Interpretation der Daten und Verschriftlichung der Arbeit wurden zu gleichen Teilen und sinngemäß aufgeteilt. Informationen zur Verfasserin finden sich jeweils, in Form des Initialen (R für Resch, W für Weiss), neben der Überschrift des Kapitels beziehungsweise Unterkapitels.

Abstract (W)

Hintergrund – Das Verständnis von Lehrer:innenemotionen ist grundlegend für ein nachhaltig positives Bildungsumfeld. Mit dieser Studie soll der Einfluss der Positiven Führung (PERMA-Lead) von Schulleiter:innen auf die Emotionen des Lehrkollegiums untersucht werden. Die Kontroll-Wert-Theorie wird als integrativer Rahmen verwendet. Das soziale Umfeld sowie die subjektive Wahrnehmung von Kontrolle und Wert werden hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf die Emotionen Freude, Stolz, Wut, Angst und Langeweile untersucht.

Methode – Zur Untersuchung der Forschungsfrage wurde eine Querschnittsstudie mit $N = 426$ Lehrer:innen durchgeführt. Daten wurden mittels eines Onlinefragebogens erhoben. Zur Überprüfung der Forschungshypothesen wurden lineare Regressionen, Moderationsanalysen und Mediationsanalysen eingesetzt.

Ergebnisse – Die Studie fand positive Korrelationen zwischen wahrgenommenem PERMA-Lead und wahrgenommenem Wert sowie wahrgenommener Kontrolle. Darüber hinaus zeigte die Studie Hinweise darauf, dass Emotionen in Beziehung zu Wahrnehmungen von Kontrolle und Wert im Unterricht stehen. Die Ergebnisse weisen weiters drauf hin, dass die Interaktion von Wert und Kontrolle in einem positiven Zusammenhang mit positiven Emotionen steht. Im Rahmen von Mediationsanalysen konnte ein signifikanter Einfluss von Kontrolle und Wert auf den Zusammenhang zwischen Sozialumwelt und Emotionen gefunden werden.

Diskussion – Basierend auf den überwiegend signifikanten Ergebnissen kann die Integration des PERMA-Lead-Modells in die Kontroll-Wert-Theorie als erfolgreich betrachtet werden. Die Ergebnisse dieser Arbeit unterstützen die Annahme, dass sowohl das soziale Umfeld als auch die Beurteilung Auswirkungen auf die Emotionen von Lehrer:innen nehmen. In Zukunft könnte PERMA-Lead in die Ausbildung von neuen Schulleitungen integriert werden. Um tiefergehendes Wissen zu Lehrer:innengesundheit zu generieren, werden Längsschnittstudien empfohlen.

Inhaltsverzeichnis

Abstract (W)	2
Abbildungsverzeichnis	5
Tabellenverzeichnis	5
Einleitung (R)	6
Theoretischer Hintergrund (W)	8
<i>Positive Psychologie (W)</i>	8
Geschichtlicher Hintergrund & Bedeutung (W)	9
PERMA (W)	10
<i>Positive Leadership (W)</i>	11
PERMA-Lead (W)	12
Positive Emotions.....	13
Engagement.....	13
Relationships.....	14
Meaning.....	14
Accomplishment.....	15
<i>Positive Bildung (W)</i>	16
<i>Kontroll-Wert-Theorie (R)</i>	17
Emotionen im Schulkontext (R)	18
Beurteilungen von Kontrolle und Wert (R)	20
Kontrolle.....	20
Wert.....	21
Interaktion von Kontrolle und Wert.	21
Sozialumwelt (R)	21
Die Rolle der Führungskraft.....	22
Kollektive Selbstwirksamkeit.....	22
<i>Verbindung der dargestellten Konstrukte & Hypothesen (R)</i>	23
Beurteilung und Sozialumwelt (R)	23
Beurteilung und Emotionen (R).....	26
Untersuchungen am Gesamtmodell (W).....	28
Explorative Untersuchungen (R)	28
Methode (R)	29
<i>Stichprobenbeschreibung (R)</i>	29
<i>Design der Studie (R)</i>	31
<i>Messinstrumente (R)</i>	32
Demografische Daten.....	32

Positive Führung	32
Kollektive Selbstwirksamkeit	33
Kontrolle: Lehrer:innenselbstwirksamkeit.....	33
Wert.....	34
Tätigkeits- und Leistungsbezogene Emotionen	34
Ergebnisse (W).....	35
<i>Deskriptive Statistik (W)</i>	36
<i>Hypothesenprüfende Analysen (R)</i>	37
Zusammenhang von Sozialumwelt und Beurteilung (H1-H4) (R)	37
Zusammenhang von Beurteilung und Emotionen (H5-H10) (W)	38
Interaktionsanalysen.....	39
Mediation von Sozialumwelt & Emotion durch Beurteilung (W)	41
Mediation durch Kontrolle (H11).....	41
Mediation durch Wert (H12).....	42
Diskussion (W).....	44
<i>Interpretation (W)</i>	44
<i>Limitationen (W)</i>	47
<i>Ausblick (R)</i>	48
Literaturverzeichnis	51
Anhang A (R).....	61
Anhang B (R/W)	74
Anhang C (R).....	77
Anhang D (W).....	86

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	9
Abbildung 2	23
Abbildung 3	42
Abbildung 4	42
Abbildung 5	43
Abbildung 6	44

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	20
Tabelle 2	31
Tabelle 3	36
Tabelle 4	37
Tabelle 5	38
Tabelle 6	39
Tabelle 7	40

Einleitung (R)

In Österreich und Deutschland herrscht Lehrer:innenmangel (Schröder, 2022; Tomaselli, 2022). Das Problem ist nicht neu und scheint global verbreitet zu sein (Hong, 2012; Madigan & Kim, 2021; Weldon, 2018). Die Gründe für eine Distanzierung vom Lehrberuf erscheinen vielfältig. Neben Stress und schwierigen Schüler:innen werden unter anderem erschwerte Ausbildungsbedingungen, Gehaltsstrukturen und Burnout als Faktoren genannt (Hong, 2012; Schröder, 2022; Skaalvik & Skaalvik, 2017). Lehrer:innen, die ihren Beruf noch ausüben, sind oft überlastet. Sie gleichen Personalengpässe aus oder arrangieren sich mit überfüllten Klassenzimmern (Schröder, 2022). Neben anderen können die genannten Faktoren Einfluss auf das Wohlbefinden von Lehrer:innen nehmen (Dreer, 2021).

Die Positive Psychologie betrachtet die Schaffung von Wohlbefinden als eines ihrer Kernziele (Blickhan, 2018; Seligman & Csikszentmihályi). Positive Bildung kann als angewandte Positive Psychologie im Bildungsbereich verstanden werden (Waters, 2011) und stellt als Ergänzung zur Wissensvermittlung die Schaffung von Wohlbefinden bei Schüler:innen als Ziel der Schule heraus (Seligman et al., 2009). Die Forschung zeigt, dass das Wohlbefinden und die Arbeitszufriedenheit bei Lehrer:innen im Zusammenhang mit positiven Emotionen stehen (Dreer, 2021). Nachdem sich die Schule als soziale Institution versteht, kristallisiert sich an dieser Stelle die hohe Bedeutung von Lehrer:innenemotionen heraus. So konnte unter anderem gezeigt werden, dass ein Zusammenhang zur Lehrqualität und der Beziehung zu Schüler:innen besteht (Frenzel, 2014). Auch eine Verbindung mit dem Burnout-Risiko und der Bindung zum Unternehmen konnten nachgewiesen werden (Chang, 2009). Bisher haben die Emotionen von Lehrer:innen in der Forschung nur wenig Beachtung gefunden (Frenzel, et al., 2016).

Neben den eingangs dargestellten externen Bedingungen, auf die einzelne Schulen kaum Einfluss nehmen können, zeigt sich eine Chance in der Beeinflussung von sogenannten sozialen Umweltfaktoren. Die Forschung der letzten Jahre weist vermehrt auf den Einfluss des kollegialen Umfeldes auf das Erleben und Verhalten von Lehrkräften hin. Sowohl die Einschätzung hinsichtlich der Wirksamkeit des Kollegiums (Cansoy & Parlar, 2018; Demir, 2008; Skaalvik & Skaalvik, 2010) als auch der Einfluss durch die Führungskraft, wurden bereits in einigen Studien untersucht (Fackler & Malmberg, 2016; Eliophotou Menon & Lefteri, 2021). Dabei konnte gezeigt werden, dass eine positive Beziehung zu Kollegium und Schulleitung Einfluss auf das Wohlbefinden und Burnout-Risiko nimmt (Skaalvik & Skaalvik, 2017).

Die vorliegende Arbeit versucht eine Integration der Kontroll-Wert-Theorie (Pekrun, 2006, 2018), welche sich mit Emotionen im Schulkontext auseinandersetzt, mit dem Ansatz Positive Leadership – PERMA (Positive Emotions, Engagement, Relationships, Meaning, Accomplishment)-Lead (Ebner, 2019) zu schaffen. Das Ziel von PERMA-Lead liegt, ausgehend von der Positiven Psychologie, im durch die Führungskraft unterstützten Wohlbefinden der Beschäftigten. In dieser Arbeit bildet PERMA-Lead, gemeinsam mit der Wahrnehmung der Fähigkeiten der Schule als Ganzes, die Komponente der sozialen Umweltfaktoren. Diese nehmen Einfluss auf die Emotionen von Lehrkräften und werden gemeinsam mit der Beurteilung in Form von Wert- und Kontrollwahrnehmung untersucht.

PERMA-Lead konnte in anderen Kontexten, beispielsweise dem Handel, Sozial- und Gesundheitswesen, sowie der Industrie, bereits vielversprechende Ergebnisse erzielen (Ebner, 2019). Unter anderem wurde ein Positiver Führungsstil mit Arbeitsleistung und -zufriedenheit, -engagement, Identifikation mit der Organisation und Wohlbefinden in Verbindung gebracht (Ebner, 2019). Im Bereich der Bildungspsychologie wurde das Modell PERMA-Lead nach Ebner (2019) bisher noch nicht untersucht. Innerhalb dieser Studie soll überprüft werden, ob sich PERMA-Lead neben anderen Faktoren positiv auf Lehrer:innenemotionen auswirkt. Es wird gehofft, dass resultierende Ergebnisse einen Ansatz liefern, um Maßnahmen für den Bildungssektor abzuleiten, die nachhaltig über die Führungsperson auf das Wohlbefinden von Lehrer:innen wirken. Auf diese Weise könnte Problemen wie Lehrer:innenmangel und Überlastung entgegengewirkt werden.

Theoretischer Hintergrund (W)

Im Folgenden werden die wichtigsten in dieser Arbeit untersuchten Konstrukte dargestellt. Zunächst wird dazu in die Thematik der Positiven Psychologie eingeleitet. Es folgt eine Erläuterung zur Positiven Führung als zu untersuchendes Führungsmodell, sowie der Positiven Bildung als forschungsübergreifender Kontext. Anschließend wird die Kontroll-Wert-Theorie (Pekrun, 2006, 2018) erläutert. Das Modell dient als Grundlage, um die Positive Führung sowie das Schulumfeld als Einflussfaktoren auf die Emotionalität der Lehrenden zu untersuchen. Die Kontroll-Wert-Theorie lässt sich in die Aspekte Sozialumwelt, Beurteilung und Emotionen unterteilen. Diese drei Aspekte werden in einzelnen Kapiteln ausführlich behandelt. Ein finales Kapitel verknüpft die dargelegten Konzepte. Es wird eine interdisziplinäre Verbindung der Bildungspsychologie mit der Arbeits- und Organisationspsychologie angestrebt.

Positive Psychologie (W)

Obwohl Ansätze der Positiven Psychologie bereits von Aristoteles, Maslow, Rogers und Frankl geprägt wurden, wird die Wahl von Seligman zum Präsidenten der American Psychological Association (APA) im Jahr 1998 im Allgemeinen als Beginn der Positiven Psychologie als empirische Wissenschaft betrachtet (Blickhan, 2018). Somit ist sie eines der jüngsten Forschungsgebiete der akademischen Psychologie.

Es gibt keine allgemeingültige Definition der Positiven Psychologie und deren Inhalte. Unter anderem wird Positive Psychologie als wissenschaftliche Erforschung des Aufblühens von Einzelpersonen und Gemeinschaften betrachtet (IPPA, 2009). Sie setzt sich die Förderung von psychischem Wohlbefinden und persönlicher Entwicklung durch die Anwendung psychologischer Theorien, Forschung und Interventionen als Ziel (Blickhan, 2018).

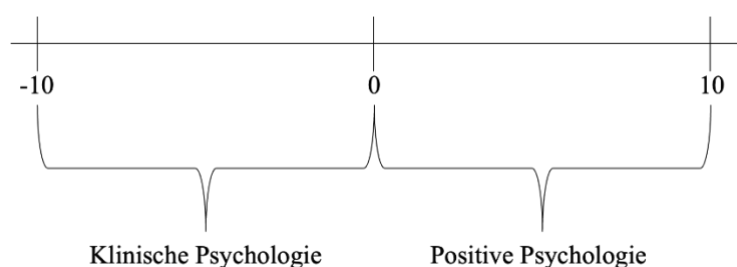
Die Positive Psychologie beinhaltet eine Verpflichtung für wissenschaftlich arbeitende Psycholog:innen, den Ursprung psychischer Gesundheit zu fokussieren und damit nicht nur den bisher üblichen Blickwinkel auf Krankheit und Störung zu verfolgen (Sheldon et al., 2000).

Ein zentraler Aspekt der Positiv Psychologischen Anschauung besteht aus dem Gedanken, dass Gesundheit mehr als die Abwesenheit von Krankheit ist. Diese Definition wurde bereits 1946 im Rahmen der International Health Conference der WHO (World Health Organisation, 2020) betont. So betrachtet die WHO Gesundheit als einen Zustand des

vollständigen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlergehens (World Health Organisation, 2020). Im Gegensatz zur klinischen Psychologie, welche den Abbau negativer Symptome und die Reduktion des Leidensdrucks forciert, möchte die Positive Psychologie somit Menschen zum Aufblühen verhelfen. Insofern leistet sie einen Beitrag dazu, Menschen beim Erkennen und Einsetzen ihrer Stärken zu unterstützen, positive Gefühle zu fördern, Ressourcen zu erkennen und zu einer positiven Gesellschaft beizusteuern. Bezugnehmend auf Unternehmen und Organisationen können mithilfe von Positiv Psychologischen Ansätzen neue Handlungs- und Entwicklungsräume geschaffen werden (Blickhan, 2018).

Abbildung 1

Grafische Darstellung von Klinischer und Positiver Psychologie



Anmerkung. Quelle: Basierend auf Ebner (2019, S. 46)

Im Diskurs zur positiven Psychologie, als junge Wissenschaft (Blickhan, 2018), finden sich auch kritische Stimmen. Auf diese wird im Folgenden knapp eingegangen. Die Positive Psychologie steht beispielsweise in der Kritik, zu populärwissenschaftlich zu sein (Rose, 2019). Zudem wird darauf hingewiesen, dass bislang veröffentlichte Effekte Positiv Psychologischer Studien kleiner sind als in den einzelnen Primärstudien dargestellt. Dies wird unter anderem auf zu kleine Stichproben zurückgeführt. Diese lagen in den im Rahmen der Metaanalyse untersuchten Studien zwischen $N = 12$ und $N = 212$ (White et al., 2017). Die vorliegende Studie versucht, einen Beitrag zur Überwindung dieser Problematik zu leisten. Nachdem für diese Studie die Angaben von $N = 426$ Lehrer:innen untersucht werden, gehen wir davon aus, dass hier zumindest ein Teil der Kritik widerlegt werden kann.

Geschichtlicher Hintergrund & Bedeutung (W)

Nach dem Zweiten Weltkrieg konzentrierte sich die psychologische Forschung aus gesellschaftlichen Gründen primär auf das Erkennen und Heilen psychischer Störungen. Somit wurde die Psychologie mehr und mehr als Gesundheitsberuf betrachtet und orientierte sich am medizinischen Krankheitsmodell (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Diese defizitorientierte Betrachtungsweise brachte die Entwicklung definierter Konzepte

psychischer Störungen und entsprechender evidenzbasierter Behandlungsmethoden mit sich (Seligman, 2002; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Die vor dem Krieg vorhandenen Forschungszweige zur Verbesserung des Lebens von Menschen und Potentialförderung rückten daraufhin in den Hintergrund, obwohl sie in vielen psychologischen Gebieten relevant sind. Vor allem in nicht-therapeutischen Kontexten wie Arbeit und Bildung, die im besten Fall beim gesunden Menschen ansetzen, ist eine ressourcenorientierte Betrachtung wünschenswert. Seligman strebte entsprechend nach einem ressourcenorientierten Paradigma innerhalb der Psychologie. Er kritisierte die vorherrschende psychologische Weltanschauung als „Victimology“ (Opfer-Wissenschaft), bei der die „Reparatur des Menschen“ im Fokus stehe (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Da die Behandlung von Symptomen und Minderung von Leidensdruck nicht mit Wohlbefinden und Lebenszufriedenheit gleichgesetzt werden können, forderten Seligman und Edward Diener eine Neuausrichtung der psychologischen Forschung und Anwendung (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Mittlerweile hat sich die Positive Psychologie zu einem stetig wachsenden Forschungsfeld entwickelt.

PERMA (W)

Seligman sieht das Schaffen und Erhalten von Wohlbefinden als eines der Ziele der Positiven Psychologie (Seligman & Csikszentmihályi, 2000). Er widmet seine Arbeit somit unter anderem der Suche nach Faktoren, welche Wohlbefinden maßgeblich beeinflussen und das Aufblühen von Menschen und Gruppen möglich machen. Er hypothesisierte fünf messbare Elemente, die in ihrem Zusammenwirken Wohlbefinden kreieren sollen. Das Konstrukt Wohlbefinden setzt sich laut Seligman (2018) aus Positive Emotions, Engagement, Relationships, Meaning und Accomplishment zusammen. Diese werden laut des Instituts für Positive Psychologie und Mental Coaching als Positive Emotionen, Engagement, positive Beziehungen, Sinn und Zielerreichung übersetzt (IPPM, 2017).

Das Entstehen von Wohlbefinden als Produkt der oben genannten Faktoren wurde bereits empirisch untersucht. Im Rahmen dessen wurden Hinweise zur Unterstützung dieser Theorie gefunden (Butler & Kern, 2016; Goodman et al., 2017). Die fünf Bausteine erheben laut Seligman jedoch keinen Anspruch darauf, Wohlbefinden vollständig und erschöpfend zu erklären. Er ermutigt zur Forschung über PERMA hinaus, um mögliche weitere Elemente zu identifizieren (Seligman, 2018). Mögliche von Seligman genannte Elemente könnten beispielsweise Gesundheit (Health), Vitalität (Vitality) oder Verantwortung (Responsibility)

sein. Zu der Integration des Health Faktors wurde bereits das PERMA-H Modell konzeptualisiert (Butler & Kern, 2016; Kern, 2022), zu welchem auch Fragebögen im Anwendungsgebiet Schule veröffentlicht wurden (Lai et al., 2018).

Zur Messung der PERMA-Faktoren wurde der PERMA-Lead-Profiler entwickelt (Butler & Kern, 2016). Ein zentraler Kritikpunkt des PERMA-Profilers ist die hohe Korrelation zwischen der Messung des subjektiven Wohlbefindens (SWB, Subjective Well-Being; Diener, 1984; Wilson, 1967) und dem PERMA-Profiler. Damit einhergehend eröffnete sich eine Diskussion rund um die mögliche Redundanz des PERMA-Profilers (Goodman et al., 2017; Kashdan, 2017). Kritiker:innen argumentieren, dass PERMA keine eigene Art von Wohlbefinden beschreibt und keine über SWB hinausgehenden Erkenntnisse liefert (Goodman et al., 2017; Kashdan, 2017).

Hierbei muss bedacht werden, dass die oben genannte Studie einige wesentliche Einschränkungen aufweist. So wurden alle Fragebögen auf derselben 5-Punkte-Likert-Skala bewertet und die konfirmatorische Faktorenanalyse auf Facettenebene und nicht auf Item-Ebene durchgeführt (Wammerl et al., 2019). Diese Einschränkungen könnten zu einer Verzerrung der vorgeschlagenen sehr hohen latenten Korrelation zwischen SWB und PERMA führen. (Wammerl et al., 2019). Weitere Ergebnisse deuten darauf hin, dass PERMA und SWB als allgemeines Konstrukt stark miteinander verbunden sind, jedoch aus unterschiedlichen Komponenten bestehen (Chen et al., 2013)

Seligman reagierte auf diese Kritik mit dem Argument, dass PERMA nicht den Anspruch darauf erhebt, eine eigene Art von Wohlbefinden zu beschreiben. Vielmehr solle es als Zusammensetzung von Variablen zum besseren Verständnis von Wohlbefinden dienen (Seligman, 2018). Somit wies er Goodmans und Kashdans Kritikpunkte zurück (Donaldson et al., 2021; Seligman, 2018).

Positive Leadership (W)

Positive Führung findet ihren Ursprung in der Positiven Psychologie. Modelle und Theorien der Positiv Psychologischen Forschung dienen somit als Entwicklungsgrundlage für positive Führungsansätze (Ebner, 2019). Das Adjektiv „positiv“ bezieht sich auf Verhaltensmuster einer Führungskraft, welche dazu beitragen, dass Mitarbeiter:innen sich selbst verwirklichen und bei der Arbeit aufblühen können (Van Dick & Monzani, 2020). Führungskräfte, welche nach Positive Leadership Ansätzen führen, versuchen dementsprechend einen Beitrag zum Wohlbefinden ihrer Mitarbeiter:innen zu leisten (Ebner,

2019). Im Rahmen der Positiven Führung können unterschiedliche Modelle herangezogen werden. Zu einem der bekanntesten Modelle zählt das auf Mikroebene verordnete Modell des psychologischen Kapitals (PsyCap), welches die Dimensionen Selbstwirksamkeit, Optimismus, Hoffnung und Widerstandsfähigkeit beinhaltet (Luthans et al., 2007). In diesem Modell wird angenommen, dass PsyCap sich erst dann zu Positive Leadership entwickelt, wenn es in der Führungskraft selbst stark genug ausgeprägt ist und die Führungskraft auch andere damit beeinflussen will (Ebner, 2019). Ein weiteres Modell stellt das auf Makroebene basierte Positive Organizational Scholarship Modell (POS) dar (Cameron, 2008). Es versteht sich als organisationsfokussiertes Rahmenmodell, das eine leistungsfördernde und menschenfreundliche Kultur als Ziel definiert (Ebner, 2019). Somit stellt dieser Ansatz kein konkret definiertes Führungsverhalten dar, sondern eine Theorie, aus der sich positives Führungsverhalten ableiten lässt (Ebner, 2019). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das PsyCap-Modell (Luthans et al., 2007) die individuelle Mikroebene zentriert, wohingegen das POS-Modell (Cameron, 2008) Fokus auf die Organisationskultur legt. Diese Studie wählt bewusst den Ansatz von PERMA-Lead. PERMA-Lead weist Überschneidungen zu beiden Modellen auf, arbeitet aber mit der Integration von Seligmans PERMA-Modell (Ebner, 2019). Im Folgenden wird PERMA-Lead tiefer erläutert.

PERMA-Lead (W)

PERMA-Lead ist ein integratives, positives Führungsmodell, welches auf dem PERMA-Modell (Seligman, 2011) basiert (Ebner, 2019). Wie bereits angeführt, steht PERMA für Positive Emotions, Engagement, Relationships, Meaning und Accomplishment. Diese Elemente sollen in ihrem Zusammenwirken Wohlbefinden kreieren und zur Förderung von Stärken und Ressourcen beitragen (Seligman, 2011). PERMA-Lead wendet das Modell auf den Führungskontext an und nutzt die fünf Faktoren, um Handlungsmöglichkeiten einer Führungskraft abzuleiten, welche zum Aufblühen der Mitarbeiter:innen beitragen (Ebner, 2019). Eine an PERMA-Lead orientierte Führungsperson strebt entsprechend danach bei ihren Mitarbeiter:innen positive Emotionen zu fördern, zum Engagement zu ermutigen, robuste Beziehungen zu schaffen, Sinn in der Arbeit zu vermitteln und Erreichtes bewusst zu machen (Ebner, 2019). Es existieren bereits empirische Ergebnisse, welche die Relation von PERMA-Lead zu verschiedenen psychologischen Konstrukten belegen. Ein Beispiel dafür stellt die positive Wirkung von PERMA-Lead auf Stress und Burnout bei Mitarbeiter:innen dar. Auch auf Ebene der Führungskraft konnten positive Effekte, wie die Steigerung der Resilienz und Erhöhung der Kreativität, beobachtet werden (Ebner, 2019).

Durch die Entwicklung eines einheitlichen Messinstruments (PERMA-Lead-Profiler) lässt sich sowohl wahrgenommenes als auch erwartetes Führungsverhalten auf jenen Dimensionen empirisch erfassen. Somit werden Studienergebnisse, welche auf dem PERMA-Lead-Profiler basieren, vergleichbar gemacht (Ebner, 2019). Die empirische Fundierung von PERMA-Lead ist besonders hervorzuheben, da mangelnde Evidenzbasierung einen Kritikpunkt bei vielen Führungstrends darstellt (Kieser, 2005).

Im folgenden Abschnitt werden die einzelnen PERMA-Lead-Dimensionen aufgeschlüsselt und mit Augenmerk auf empirische Befunde genauer erläutert.

Positive Emotions. Das Empfinden von positiven Emotionen beeinflusst nicht nur den Arbeitsalltag, sondern die gesamte Lebensqualität. Die aktuelle Forschungslage deutet auf einen Zusammenhang von positiven Emotionen mit dem Aufbau persönlicher sowie organisationaler Ressourcen hin (Diener et al., 2020; Salanova et al., 2006). In Bezug auf Leistung innerhalb eines Unternehmens konnte nicht nur gezeigt werden, dass negative Emotionen in einer Leistungsminderung resultieren. Zusätzlich zeigte sich, dass das gezielte Herbeiführen positiver Emotionen einen leistungssteigernden Effekt nach sich zieht. Durch bewusstes Herstellen positiver Emotionen konnte eine Steigerung der Arbeitsleistung um 12% bei gleichbleibender Qualität erreicht werden (Oswald et al., 2015).

Kooperation und Teamwork werden von den empfundenen Emotionen beeinflusst (Diener et al., 2020). Auch die Gesundheit der Mitarbeiter:innen profitiert von positiven Emotionen. Dies wirkt sich sowohl auf die Lebensqualität der Menschen als auch auf die Krankenstände innerhalb der Organisation aus (Diener & Chan, 2011; Kok et al., 2013). Eine Führungsperson, welche das Empfinden von positiven Emotionen aktiv fördert, beeinflusst somit sowohl das Arbeitsklima als auch die Produktivität innerhalb des Arbeitsplatzes. Es gibt viele Methoden, um als Führungskraft positive Emotionen im Arbeitsalltag zu fördern. Dies könnte beispielsweise so aussehen, externes Lob weiterzugeben, After-Work-Veranstaltungen zu organisieren oder auch Interesse am Privatleben der Mitarbeiter:innen zu zeigen (Ebner, 2019).

Engagement. In der Positiven Psychologie kann Engagement als das erfüllende Gefühl bezeichnet werden, das eine Person empfindet, die komplett in eine bestimmte Aktivität vertieft ist (Seligman, 2011). Im Idealfall resultiert Engagement in einem sogenannten „Flow“. Dieser beschreibt das Gefühl, mit einer Aktivität eins zu werden und das Vergehen der Zeit nicht mehr wahrzunehmen (Seligman, 2011). Die Dimension Engagement im PERMA-Lead-Profiler misst, wie sehr die Führungskraft das Engagement

von Mitarbeiter:innen fördert. Mitarbeiter:innen mit hohem Engagement fühlen sich eher mit ihrer Arbeit verbunden und in der Lage, mit den Herausforderungen des Arbeitsalltags umzugehen (Schaufeli et al., 2006). Zudem korreliert eine hohe Ausprägung in dieser Dimension mit Elan im Arbeitskontext sowie der Vertiefung in eine Arbeitsaufgabe (Schaufeli et al., 2006). Erhöhtes Engagement macht es zudem wahrscheinlicher, dass Mitarbeiter:innen bei Herausforderungen nicht aufgeben (Ebner, 2019). Neben der Steigerung von Arbeitszufriedenheit führt eine hohe Ausprägung dieser Dimension auch zu einer stärkeren Verbindung mit der Organisation und damit einhergehend zu verringerter Fluktuation (Kern et al., 2014). Engagement kann durch Führungspersonen unter anderem durch die stärkenorientierte Verteilung von Aufgaben, das Ermutigen kreativer Ideen und bewusstes Ansprechen und Loben von Stärken gesteigert werden (Ebner, 2019).

Relationships. Soziale Beziehungen erfüllen menschliche Grundbedürfnisse, wie zum Beispiel das Bedürfnis nach Zugehörigkeit und sozialer Unterstützung (Seligman, 2011). Im PERMA-Lead-Modell beschäftigt sich der Faktor Relationships mit positiven sozialen Beziehungen am Arbeitsplatz (Ebner, 2019). Diese Dimension wirkt sich innerhalb der Arbeitswelt positiv auf die Arbeitszufriedenheit sowie die Bindung zur Organisation aus (Kern et al., 2014). Somit gibt es Hinweise darauf, dass die Fluktuation innerhalb eines Unternehmens durch die Förderung und den Erhalt positiver Beziehungen verringert werden kann. Vertrauensvolle Beziehungen innerhalb des Teams fördern zudem die Resilienz der Mitarbeiter:innen (Stephens et al., 2013). Auch die Produktivität sowie die Effizienz können durch positive Beziehungen am Arbeitsplatz gesteigert werden (Podsakoff et al., 2009). Durch das Gestalten von Sozialräumen, gemeinsame Unternehmungen und das Fördern einer offenen Gesprächskultur können positive Beziehungen von Führungskräften vertieft werden (Ebner, 2019).

Meaning. Eine allgemeingültige Definition von Meaning wurde bisher noch nicht festgelegt. Seligman beschreibt Meaning als Zugehörigkeit zu etwas, von dem man glaubt, dass es größer ist als das eigene Selbst (2011). Empirische Befunde weisen auf die Bedeutsamkeit von Meaning hin. So konnte beispielsweise gezeigt werden, dass das Empfinden von Sinn Auswirkungen auf die Lebenserwartung (Hill & Turiano, 2014), das Depressionsrisiko (Steger et al., 2009) und Krankenhausaufenthalte im Alter (Wilson et al., 2017) hat.

Da Arbeit für die meisten Menschen einen großen Teil des Alltags ausmacht, scheint es wichtig, Meaning auch im Arbeitsumfeld zu schaffen. Im Arbeitskontext wird Meaning

unter anderem als Antrieb bezeichnet, welcher intrinsisch motiviertes Handeln ohne Druck von außen möglich macht (Ebner, 2019). Dass das Erleben von Meaning Arbeitskontexte spürbar beeinflusst, spiegelt sich in der Forschung wider. Beispielsweise konnte gezeigt werden, dass mangelnde Sinnkopplung und ein Fehlen an gesellschaftlicher Bedeutsamkeit ein treibender Grund für Fluktuation in Unternehmen sind (Escape the City Ltd., 2015). Zudem wird nicht nur Wohlbefinden (Arnold et al., 2007) von Meaning beeinflusst, sondern auch Leistung (Grant, 2008), Erleben und Folgeerscheinungen von Stress (DeViva et al., 2016) und berufliches Engagement (Jung & Yoon, 2016). Meaning kann im Arbeitsleben einerseits durch die Person selbst, den Arbeitskontext und Spiritualität geschaffen werden. Andererseits kann das Erleben von Bedeutung auch durch andere gefördert werden (Rosso et al., 2010). Somit können Führungskräfte das Erleben von Sinn durch das Schaffen einer sinnorientierten Unternehmensidentität beeinflussen (Ebner, 2019).

Bezugnehmend auf den Lehrkontext haben mehrere Studien herausgefunden, dass das Erleben von Lebenssinn bei Lehrkräften signifikant mit Gesundheit, Lebenszufriedenheit (Kern et al., 2014) und Gewissenhaftigkeit (MacIntyre et al., 2019) zusammenhängt. Als Führungskraft ist es bei der Förderung von Meaning unter anderem wichtig darauf zu achten, dass Gründe für Änderungen und Ziele der Organisation verständlich kommuniziert werden, Austausch zwischen Abteilungen gefördert wird und Mitarbeiter:innen Gestaltungsmöglichkeiten für sinnstiftendes Arbeiten gegeben werden (Ebner, 2019).

Accomplishment. Accomplishment bezieht sich auf die Fähigkeit, erreichte Ziele bewusst wahrzunehmen und diese Erfolge zu feiern (Ebner, 2019). Aus der Wohlbefindensforschung geht hervor, dass diese Dimension signifikant mit hoher Selbstwirksamkeit und niedriger Burnout-Gefährdung (Butler & Kern, 2016) sowie mit der Lebenszufriedenheit und Gesundheit von Lehrkräften (Kern et al., 2014) verbunden ist. Durch das bewusste Sichtbarmachen von Erreichtem kann erlernter Hilflosigkeit entgegengewirkt und selbstwirksames Verhalten gefördert werden (Ebner, 2019).

Führungskräfte können das Erleben dieser Dimension fördern, indem sie ihren Mitarbeitenden Vertrauen darin vermitteln, dass Ziele erreicht werden können. Außerdem legen sie Augenmerk darauf, Lob auszusprechen und ihren Mitarbeitenden zu kommunizieren, wenn sie ein Ziel erreicht haben (Ebner, 2019).

Positive Bildung (W)

Das Aufstreben der Positiven Psychologie in den vergangenen Jahren brachte auch den Ansatz der Positiven Bildung mit sich. Diese kann unter anderem als angewandte Positive Psychologie im Bildungsbereich gesehen werden (Waters, 2011). Positive Bildung sieht neben der Vermittlung von Wissen und der Steigerung von Leistung das Fördern von Wohlbefinden als wichtigste Funktion der Schule an (Seligman et al., 2009). Diesen Ansatz verfolgt sie, indem sie aktuelle Forschungsergebnisse der Positiven Psychologie in die pädagogische Praxis einfließen lässt (Waters & Loton, 2019).

Die Positive Bildung geht davon aus, dass es bestimmte Fähigkeiten gibt, welche positive Emotionen, positive Beziehungen und Stärken fördern. Ein zentrales Ziel der Positiven Bildung ist, diese Fähigkeiten zu erkennen und anzuregen (Bernard & Walton, 2011). Dies kann über die Betonung und Förderung von Konstrukten wie Wertschätzung, Sinn, Zielstrebigkeit, Hoffnung, Selbstwertgefühl, Optimismus, Vergebung und Glück passieren. Die damit einhergehende Steigerung im Wohlbefinden steht in vielen Aspekten in Wechselwirkung mit einer Steigerung positiver psychologischer Zustände. Beispiele dafür sind akademisches Wohlbefinden, akademische Selbstwirksamkeit und akademische Hoffnung (Ramazani & Ahmadi, 2022).

Auch eine Steigerung der akademischen Leistung konnte im Kontext der Positiven Bildung gezeigt werden. Dementsprechend kann positive Stimmung eine erhöhte Aufmerksamkeitsspanne begünstigen (Rowe et al., 2007) und den Lernerfolg der Schüler:innen steigern (Bernard & Walton, 2011). Zudem gibt es Hinweise darauf, dass in Positiv Psychologischen Kursen erlernte Inhalte und Techniken dazu beitragen, den Prüfungserfolg anzuheben (Durlak et al., 2011).

Da der Fokus der Positiven Bildung bisher zu einem großen Teil auf Schüler:innen gerichtet war, möchte diese Arbeit einen genaueren Einblick in das Wohlbefinden von Lehrkräften und den damit verbundenen Auswirkungen bieten. Obwohl Bildungsprogramme mit Positiv Psychologischem Schwerpunkt gute Erfolge auf Schüler:innenebene erzielen (Bernard & Walton, 2011, Durlak et al., 2011, Ramazani & Ahmadi, 2022, Rowe et al., 2007), ist es wichtig, dass die Prinzipien der Positiven Psychologie in der gesamten Schulstruktur vorgelebt werden.

Wie aus den oberen Abschnitten hervorgeht, gibt es Hinweise, dass das PERMA-Modell von Seligman (2011) als sinnvolle Struktur für die Unterstützung von Schulleiter:innen bei der Förderung von Wohlbefinden in ihrer Institution gesehen werden

kann (Waters, 2011). Diese Vermutung wird auch durch Befunde einer malaysischen Studie bestätigt. Diese konnte bei Sprachlehrer:innen einen signifikanten Zusammenhang zwischen den PERMA-Elementen und Wohlbefinden sowie „Grit“ (Ausdauer und Leidenschaft bei der Zielerreichung) nachweisen (Shanmugam & Hidayat, 2022). Ein weiterer wichtiger Beitrag zur Sinnhaftigkeit von PERMA im Schulkontext wurde von Fredrickson (2001) geäußert. Fredrickson nahm im Rahmen der Broaden-and-Build-Theorie an, dass positive Emotionen das Denk- und Handlungsrepertoire eines Menschen erweitern, was wiederum zur Entwicklung seiner körperlichen, intellektuellen, sozialen und psychologischen Ressourcen beiträgt. Die Förderung von intellektuellen und sozialen Handlungsressourcen hat wiederum positive Auswirkungen auf die Unterrichtsqualität (Shanmugam & Hidayat, 2022). Auf Lehrer:innen-Ebene konnte zudem gezeigt werden, dass diese bezogen auf ein glückliches Arbeitsumfeld dem Beziehungsfaktor des PERMA-Modells den höchsten Stellenwert zuschreiben (Sahin et al., 2019). Diese Erkenntnis ist wichtig, da sie den Einfluss des sozialen Systems hervorhebt.

Der Einfluss des sozialen Systems stellt auch einen zentralen Faktor der Kontroll-Wert-Theorie dar, welche sich mit der Entstehung von Emotionen auseinandersetzt. Positive Emotionen spielen eine große Rolle in der Entstehung und Aufrechterhaltung von Wohlbefinden (Dreer, 2021). Daher ist es essenziell, einen Blick auf das zugrundeliegende emotionale Erleben im Schulalltag zu werfen, um die Förderung eines gesunden Schulsystems möglich zu machen. Wir gehen davon aus, dass der Fokus der Kontroll-Wert-Theorie auf Sozialumwelt, Appraisal (Wahrnehmung von Kontrolle und Wert) und Emotionen eine passende Grundlage darstellt, um unsere Forschungsinteressen zu untersuchen. Wir erwarten dadurch, tieferes Verständnis für das Zusammenwirken von Führung, Schulgemeinschaft und Kontroll- und Werterleben auf die Ausprägung emotionaler Zustände von Lehrkräften zu kreieren.

Kontroll-Wert-Theorie (R)

Die Kontroll-Wert-Theorie von Pekrun (2006, 2018) bildet einen Erklärungsrahmen für die Entstehung von Emotionen im akademischen Kontext. Bisher wurde mit diesem Modell vor allem Emotionalität im Schulkontext auf Schüler:innenebene untersucht (Pekrun, 2018). Die Theorie gliedert sich in die sozial-kognitiven Theorien ein. Kern dieser ist die Annahme, dass menschliches Handeln auf die Interaktion aus kognitiven Prozessen, Verhaltensweisen und Umweltfaktoren zurückzuführen ist (Bandura, 1986). Die

Kontroll-Wert-Theorie (Pekrun, 2006, 2018) geht davon aus, dass die subjektive Bewertung von Kontrolle und Wert, die in einer Situation resultiert, durch das soziale Umfeld beeinflusst wird. Im nächsten Schritt erwächst aus der individuellen Bedeutungszuschreibung ein emotionales Outcome (Pekrun, 2006, 2018). Entsprechend der Theorie von Pekrun (2006, 2018) folgt auf das emotionale Outcome eine Leistung, die wiederum auf die vorangegangenen Komponenten wirkt. Das von Pekrun (2006) postulierte Modell unterscheidet insofern vier Komponenten. In der vorliegenden Arbeit wird lediglich zwischen den drei Komponenten Umwelt, Beurteilung und Emotion unterschieden, wobei impliziert wird, dass die Erfahrung von Erfolg und Misserfolg bei einer Leistung über die Beurteilung in die Emotion mit einfließt.

Nachdem diese Arbeit die Umweltkomponente im Sinne von sozialen Einflüssen untersucht, wird im Folgenden von Sozialumwelt gesprochen. In der jungen Vergangenheit wurden Versuche unternommen, die Kontroll-Wert-Theorie auf Lehrer:innen zu beziehen (Goetz et al., 2023). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit sollen diese Ergebnisse erweitert werden. Im Folgenden werden die drei Komponenten der Kontroll-Wert-Theorie vorgestellt.

Emotionen im Schulkontext (R)

Emotionsdefinitionen sind vielfältig (Goetz et al., 2023). Diese Arbeit orientiert sich an der Idee der Emotion als multikomponentielles Konstrukt (Scherer & Moors, 2019). Entsprechend bilden Emotionen eine evaluierende Reaktion auf einen inneren oder äußeren Reiz, wobei psychologische und physiologische Veränderungen eintreten. Emotionale Reaktionen umfassen neben subjektiven Gefühlen und motorischen Reaktionen das Aufkommen von motivationalen Verhaltensweisen und spezifischen Kognitionen (Scherer & Moors, 2019). Unterrichtsgebundene Emotionen werden in der Kontroll-Wert-Theorie in dreierlei Hinsicht unterschieden. Sie werden nach ihrer Valenz, also ob sie positiv (angenehm) oder negativ (unangenehm) sind, unterschieden. Weiterhin werden sie hinsichtlich der physiologischen Aktivierung in aktivierende und deaktivierende Emotionen unterschieden. Zuletzt werden die Emotionen nach ihrem Objektfokus unterschieden (Pekrun & Perry, 2014; Pekrun & Stephens, 2010).

Der Objektfokus in der Kontroll-Wert-Theorie liegt bei Emotionen, die im Zusammenhang mit Aktivitäten und Leistungen in der Schule auftreten (Pekrun, 2006, 2018). Sie können von weiteren im Schulkontext auftretenden Emotionsarten abgegrenzt werden, bei denen der Objektfokus beispielsweise auf bestimmten Themen oder in sozialen Beziehungen liegt (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014). Die in der Kontroll-Wert-Theorie

untersuchten Emotionen stellen Reaktionen auf laufende Aktivitäten oder deren erwartetes beziehungsweise erlebtes Ergebnis dar (Pekrun, 2006, 2018). Entsprechend liegt der Objektfokus hier entweder auf der Aktivitätsemotion oder der Ergebnisemotion (Pekrun et al., 2023). Zusätzlich bezieht sich der Objektfokus auf das zeitliche Auftreten der Emotion (Pekrun et al., 2023). Aktivitätsgebundene Emotionen können beispielsweise bei der Umsetzung einer geplanten Unterrichtseinheit auftreten. Ergebnisgebundene Emotionen kommen entweder prospektiv oder retrospektiv vor (Pekrun, 2006, 2018). Prospektiv könnte sich die Lehrperson beispielsweise vor den schlechten Ergebnissen ihrer Klasse in einem Test fürchten, retrospektiv könnte sie Stolz hinsichtlich der guten Leistungen ihrer Schüler:innen im Vergleich zur Parallelklasse empfinden. Die im Schulkontext auftretenden Emotionen werden in dieser Arbeit ganz konkret mit den Erfahrungen beim Unterrichten verknüpft. Auf diese Weise bezieht sich ein Großteil der untersuchten Emotionen auf die Aktivität an sich, wobei einzelne Fragen auch direkt mit Leistungen und deren antizipierten oder erlebten Outcomes in Verbindung stehen.

Innerhalb der Bildungsforschung können zentrale Emotionen festgemacht werden, die im Schulalltag besonders häufig vorkommen (Frenzel & Goetz, 2007; Goetz et al., 2015; Hagenauer & Volet, 2014; Keller et al., 2014). Vorausgegangene Studien, die Einflussfaktoren für die Emotionalität von Lehrer:innen untersuchen, weisen auf eine klare Differenzierbarkeit der Emotionen Freude, Ärger und Angst hin (Frenzel & Goetz, 2007; Frenzel et al., 2016). Sowohl Freude als auch Ärger und Angst lassen sich den aktivierenden Emotionen zuordnen. Insofern geht mit ihrem Auftreten eine physiologische Aktivierung einher (Pekrun, 2018). Demgegenüber stehen Emotionen, die mit einer Deaktivierung einhergehen. Hierzu zählt beispielsweise Langeweile (Pekrun, 2018).

Im Rahmen qualitativer sowie quantitativer Forschung konnten einige weitere Emotionen ausgemacht werden, die im Zusammenhang mit dem Unterrichtsgeschehen vermehrt bei Lehrer:innen auftreten. Zu den gefundenen Emotionen zählen Langeweile und Stolz (Goetz et al., 2015; Hagenauer & Volet, 2014). Stolz lässt sich den positiven, aktivierenden Emotionen zuordnen (Pekrun, 2018). Langeweile bildet einen Sonderfall. Sie geht als einzige der fünf dargestellten Emotionen mit einer Deaktivierung einher und kommt zustande, wenn einer Aktivität kein persönlicher Wert zugemessen wird (Pekrun, 2018; Pekrun et al., 2010).

Zur Verständnisförderung findet sich in Tabelle 1 ein Überblick der in dieser Arbeit untersuchten Emotionen, inklusive Valenz, Aktivierungslevel und Objektfokus.

Tabelle 1*Klassifikation der Aktivitäts- und Leistungsemotionen*

Objektfokus	Positive Emotion		Negative Emotion	
	aktivierend	deaktivierend	aktivierend	deaktivierend
Aktivität	Freude		Ärger	Langeweile
Outcome - prospektiv			Angst	
Outcome - retrospektiv	Freude		Ärger	
	Stolz			

Anmerkung. Übernommen und adaptiert aus Pekrun, 2018.

Beurteilungen von Kontrolle und Wert (R)

Im Schulkontext auftretende Aktivitäts- und Leistungsemotionen stehen in engem Zusammenhang mit persönlichen Beurteilungen (Pekrun, 2006, 2018). Es wird angenommen, dass die Ausprägung in der jeweiligen Aktivitäts- und Leistungsemotion, mit der einer Situation zugeschriebenen Kontrolle beziehungsweise dem der Situation zugeschriebenen Wert im Zusammenhang steht (Pekrun, 2018; Pekrun & Perry, 2014). Im Folgenden wird erläutert, in welcher Weise die wahrgenommene Kontrolle und der individuelle persönliche Wert Einfluss nehmen.

Kontrolle. Kontrolle bezieht sich in diesem Kontext auf die Wahrnehmung einzelner Personen, in der Lage zu sein, Aktivitäten und deren Ergebnisse zu beeinflussen (Pekrun, 2006, 2018). Die Einschätzung der Kontrollierbarkeit kann auf Selbstwirksamkeitserwartung, Ergebniserwartungen, sowie Kompetenzeinschätzungen zurückgeführt werden (Pekrun, 2018).

In dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass sich die im Schulkontext empfundene Kontrolle über das Konstrukt Lehrer:innenselbstwirksamkeit abbilden lässt.

Selbstwirksamkeit wird unter anderem definiert als der Glaube eines Individuums, eine Aufgabe erfolgreich bewältigen zu können (Bandura, 1977). Bandura (2006) definiert für Lehrer:innenselbstwirksamkeit einige Hauptdimensionen, zu denen unter anderem die Einflussnahme auf Entscheidungsprozesse, sowie die didaktische und disziplinäre Selbstwirksamkeit zählen. Daran angelehnt kann Lehrer:innenselbstwirksamkeit im Schulsetting als der Glaube der Lehrperson definiert werden, die nötige Kompetenz zu besitzen, um Lernziele mit Schüler:innen zu erreichen (Cansoy et al., 2020).

Lehrer:innenselbstwirksamkeit äußert sich weiterhin als die Einschätzung der Lehrperson,

Klassenmanagement-Skills und Lehrmethoden effektiv und zielführend einsetzen zu können (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Wert. Wert bezieht sich auf die individuelle Beurteilung einer Tätigkeit oder eines Ergebnisses als mehr oder weniger wünschenswert beziehungsweise als von höherer oder geringerer persönlicher Relevanz (Pekrun, 2006, 2018). Wert kann so interpretiert werden, dass die Tätigkeit einer Person eine konkrete Bedeutung für sie einnimmt und sie in ihrem Tun einen Sinn sieht (Ebner, 2019; Schnell & Hoffmann, 2020). Bezogen auf den individuell wahrgenommenen Wert kann zwischen intrinsisch und extrinsisch unterschieden werden. Wenn eine konkrete Aktivität beziehungsweise ein bestimmtes Ergebnis eine Bedeutung für eine Person hat, wird von intrinsischem Wert gesprochen (Pekrun & Perry, 2014). Wenn eine Aktivität oder ihr Ergebnis insofern von Wert ist, dass sie eine Funktion einnimmt, die gewünschte Konsequenzen nach sich zieht, wird von extrinsischem Wert gesprochen (Pekrun & Perry, 2014).

Interaktion von Kontrolle und Wert. Kontrolle und Wert stehen in einem engen Zusammenhang und wirken gemeinsam auf Aktivitäts- und Leistungsempfindungen (Pekrun, 2018; Pekrun & Perry, 2014). Im Schulsetting kann es beispielsweise vorkommen, dass eine Lehrkraft während der Umsetzung einer Unterrichtseinheit ein niedriges Maß an Kontrolle empfindet. Gleichzeitig kann der Wert für diese Situation hoch sein, weil es der Lehrkraft wichtig ist, dass sie immer als kompetent betrachtet wird. Ein anderes Szenario wäre, dass eine Lehrkraft, die sich sehr für das Fach Geschichte begeistert (Wert), Kompetenz bei der Erstellung der Unterrichtsmaterialien empfindet (Kontrolle). In beiden Situationen wirken Kontrolle und Wert aufeinander ein. Beide Situationen resultieren in einem anderen emotionalen Outcome. Die Verbindung der Beurteilungs- mit der Emotionskomponente wird im Rahmen der Hypothesenherleitung erläutert.

Sozialumwelt (R)

Innerhalb der Kontroll-Wert-Theorie wird davon ausgegangen, dass Umgebungsfaktoren, die Informationen über die mögliche Kontrolle und den akademischen Wert enthalten, Einfluss auf die (Schüler:innen-)Emotionen nehmen (Pekrun, 2018). Wesentliche Faktoren, die als Sozialumwelt wirken, sind die Qualität des Unterrichts, die Unterstützung von Autonomie, Zielstrukturen und externe Erwartungen, sowie die Vermittlung von Werten und mit der Leistung verbundenes Feedback (Pekrun, 2006). Nachdem sich die Kontroll-Wert-Theorie in dieser Arbeit auf Lehrende bezieht, werden

sowohl die Führungskraft in Form der Direktion als auch die Einschätzung der Fähigkeiten der Schule als Ganzes als geeignete Parameter betrachtet, um den Einfluss der Sozialumwelt zu untersuchen.

Die Rolle der Führungskraft. Wie bereits zuvor im Text angeführt, bildet Positive Führung, in Form von PERMA-Lead, einen mit den Grundsätzen der Positiven Bildung im Einklang stehenden Ansatz, der sich positiv auf das Wohlbefinden der Mitarbeiter:innen auswirken sollte (Ebner, 2019). Eine möglichst gute Passung zwischen dem erhofften Führungsverhalten und der wahrgenommenen Realität ist dabei wünschenswert, da Diskrepanzen mit der Entstehung von Burnout in Verbindung gebracht werden konnten (Longinus & Ebner, 2020). Studien zum Führungsverhalten, die einen transformationalen beziehungsweise instruktionalen Führungsstil von Direktionen untersuchen, konnten positive Einflüsse auf Lehrer:innen durch Faktoren wie Vorbildwirkung, Feedbackgabe, Optimismus sowie die Vision der Führungskraft nachweisen (Fackler & Malmberg, 2016; Eliophotou Menon & Lefteri, 2021). Es wurde bereits argumentiert, dass es einer Kombination verschiedener Führungsstile bedarf, um optimal auf die Lehrer:innenselbstwirksamkeit zu wirken (Eliophotou Menon & Lefteri, 2021).

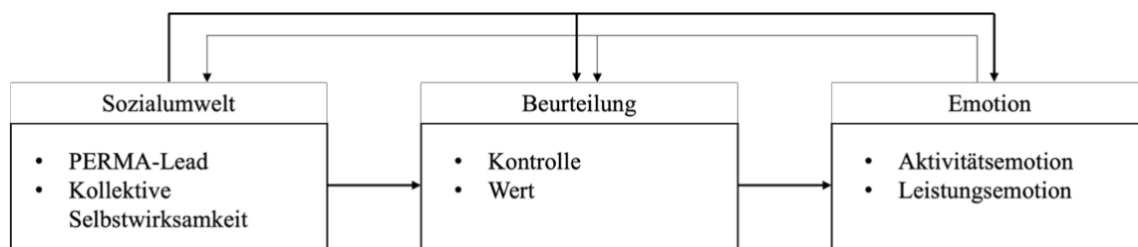
Kollektive Selbstwirksamkeit. Den zweiten Aspekt der Sozialumwelt bildet in dieser Studie die kollektive Selbstwirksamkeit. Allgemein betrachtet steht Selbstwirksamkeit für die Erwartung eines Individuums, mit der Ausführung einer Aufgabe erfolgreich zu sein (Bandura, 1977). Selbstwirksamkeit lässt sich insofern kategorisieren, dass die Erfolgserwartung entweder auf individueller oder kollektiver Ebene besteht. Auf kollektiver Ebene wird dann von kollektiver Selbstwirksamkeit gesprochen (Goddard & Goddard, 2001). Kollektive Selbstwirksamkeit von Lehrkräften bezieht sich auf soziale Wahrnehmungen, basierend auf der Einschätzung der Fähigkeiten der Schule als Ganzes (Goddard & Goddard, 2001). In Abgrenzung dazu bezieht sich Lehrer:innenselbstwirksamkeit auf individuelle Glaubenssätze (Goddard & Goddard, 2001). Goddard und Goddard (2001) konnten einen signifikanten positiven Zusammenhang zwischen kollektiver Selbstwirksamkeit und Lehrer:innenselbstwirksamkeit nachweisen. Dies kann so interpretiert werden, dass eine höhere Kompetenzerwartung betreffend die Schule als Ganzes dazu führt, dass es auch auf Seiten der individuellen Lehrkraft zu einer höheren Kompetenzerwartung kommt (Goddard & Goddard, 2001).

Verbindung der dargestellten Konstrukte & Hypothesen (R)

Nachdem die zentralen Konstrukte vorgestellt wurden, werden im nächsten Schritt Theorie und empirische Ergebnisse angeführt, die auf Verknüpfungen der Konstrukte untereinander hinweisen und als Grundlage der untersuchten Fragestellungen dienen können. Übergeordnet wird ein Modell postuliert, das aus den drei Komponenten Sozialumwelt, Beurteilungen und Emotionen besteht (Abbildung 2) und in angepasster Form die Aspekte der Kontroll-Wert-Theorie (Pekrun, 2006, 2018) abbildet. Besonders an dem hier dargestellten Modell ist die Einbettung des Führungsstils PERMA-Lead in die Umweltfaktoren. In dieser Arbeit wird postuliert, dass PERMA-Lead einen geeigneten Ansatz darstellt, um den Führungseinfluss in der Schule zu untersuchen und auf Grundlage der Ergebnisse Interventionen abzuleiten.

Abbildung 2

Darstellung des in dieser Studie untersuchten Gesamtmodells



Beurteilung und Sozialumwelt (R)

Die Forschung weist darauf hin, dass in die emotionale Beurteilung von Situationen zahlreiche Faktoren hineinspielen (Scherer & Moors, 2019). Pekrun (2006, 2018) führt an, dass im Schulsystem Umweltfaktoren Hinweise auf die für das Individuum mögliche Kontrolle sowie den wahrgenommenen Wert liefern. Nachdem Ort und Kontrollierbarkeit einer Situation Einfluss auf das wahrgenommene Maß an Kontrolle nehmen (Pekrun, 2006), wird postuliert, dass an dieser Stelle auch die kollektive Selbstwirksamkeit sowie das wahrgenommene Führungsverhalten, in Form von Umgebungsfaktoren, auf die Situation einwirken sollten.

In dieser Arbeit wird Kontrolle durch Lehrer:innenselbstwirksamkeit dargestellt. Einige Studien, die sich mit den Auswirkungen von Führungsstilen auf Lehrer:innen beschäftigen, untersuchen dies im Zusammenhang mit Lehrer:innenselbstwirksamkeit (Eliophotou Menon & Lefteri, 2021; Fackler & Malmberg, 2016; Kurt et al., 2011). Wie bereits angeführt, konnten hier positive Einflüsse nachgewiesen werden. Diese standen unter

anderem im Zusammenhang mit der Vorbildwirkung, sowie einer visionären Führungsperspektive (Eliophotou Menon & Lefteri, 2021; Fackler & Malmberg, 2016;). Positive Führung steht in einem positiven Zusammenhang mit Arbeitsleistung und -zufriedenheit, Engagement, Identifikation mit der Organisation und Wohlbefinden (Ebner, 2019).

Die einzelnen PERMA-Faktoren finden sich in der Selbstwirksamkeitsforschung im Schulbereich wieder. Bezogen auf Engagement konnten wechselseitige Zusammenhänge mit Selbstwirksamkeit gefunden werden (Granziera & Perera, 2019; Skaalvik & Skaalvik, 2019). Auch für den Faktor Meaning weisen Forschungsergebnisse auf einen Zusammenhang hin. Es konnte gezeigt werden, dass mangelnde Wertübereinstimmung mit einer geringeren Selbstwirksamkeit verbunden ist (Skaalvik & Skaalvik, 2016). Wertübereinstimmung kann als ein Gefühl der Passung zwischen persönlichen Werten von Lehrer:innen und Werten der Schule beschrieben werden (Skaalvik & Skaalvik, 2016). Der Einfluss des Faktors Relationships zeigt sich bei der Untersuchung von Zugehörigkeit im Sinne von Akzeptanz und Unterstützung durch das Kollegium. Auch hier zeigte sich ein positiver Zusammenhang mit Lehrer:innenselbstwirksamkeit (Aldridge & Fraser, 2016; Skaalvik & Skaalvik, 2019).

Die dargestellten Ergebnisse legen nahe, dass PERMA-Lead einen geeigneten Parameter darstellt, um den Einfluss des Führungsstils auf die Lehrer:innenselbstwirksamkeit zu untersuchen. Es wird angenommen, dass ein positiver Zusammenhang zwischen Positiver Führung und Kontrolle besteht.

Hypothese 1: Die wahrgenommene Ausprägung von PERMA-Lead bei der Direktion steht in einem positiven Zusammenhang mit der wahrgenommenen Kontrolle (Lehrer:innenselbstwirksamkeit).

Eine Führungskraft kann Wert vermitteln, indem sie ihren Mitarbeiter:innen regelmäßig kommuniziert, dass ihre Arbeit wichtig und wertvoll ist (Ebner, 2019). Zusätzlich kann die Führungskraft die Befriedigung des Wertes unterstützen, indem sie der Lehrkraft freie Entscheidungen, beispielsweise zu der im Unterricht verwendeten Didaktik ermöglicht (Lambersky, 2016). In der Bildungsforschung zeigt sich, dass die Unterstützung durch die Führungskraft Einfluss auf die Wertübereinstimmung ihrer Mitarbeiter:innen nimmt (Skaalvik & Skaalvik, 2019). Die Komponente Meaning aus dem PERMA-Lead-Modell (Ebner, 2019) bezieht sich direkt auf den durch die Führungskraft zu vermittelnden Wert. In der Kontroll-Wert-Theorie werden beispielsweise auch die Gabe von

Feedback und die Belohnung von Erfolgen als wichtige Komponenten betrachtet, die die Wahrnehmung und das Ausmaß von Kontrolle und Wert beeinflussen (Pekrun & Perry, 2014). Dieser Aspekt würde die Komponente Accomplishment aus PERMA-Lead adressieren (Ebner, 2019). In dieser Arbeit wird postuliert, dass positive Emotionen, Arbeitsengagement, gute Beziehungen und das Erreichen von Leistungszielen auf die Wertkomponente einzahlen (Ebner, 2019) und somit mehrere Faktoren, also PERMA-Lead im Ganzen, positiv auf den wahrgenommenen Wert wirken sollte.

Hypothese 2: Die wahrgenommene Ausprägung von PERMA-Lead bei der Direktion steht in einem positiven Zusammenhang mit dem wahrgenommenen Wert.

Kollektive Selbstwirksamkeit, als die Einschätzung der Handlungsfähigkeit der Schule als Ganzes (Goddard & Goddard, 2001), wird in einigen Studien untersucht, die sich mit Lehrer:innenselbstwirksamkeit beschäftigen (Cansoy & Parlar, 2018; Demir 2018; Kurt, Duyar und Çalık, 2011). Die Forschung weist auf einen positiven Zusammenhang zwischen kollektiver Selbstwirksamkeit und Lehrer:innenselbstwirksamkeit hin (Cansoy & Parlar, 2018; Demir 2018; Kurt et al., 2011). Neben dem Einfluss auf die Lehrer:innenselbstwirksamkeit, zeigt sich die Bedeutung von kollektiver Selbstwirksamkeit für das Schulsystem darin, dass kollektive Selbstwirksamkeit in einem positiven Zusammenhang mit Schüler:innenleistungen steht (Mitchell & Tarter, 2016; Ross et al., 2004), welche wiederum im Zusammenhang mit Lehrer:innenselbstwirksamkeit stehen (Caprara et al., 2006; Fackler & Malmberg, 2016). Schlussfolgernd wird angenommen, dass kollektive Selbstwirksamkeit ein wichtiges Konstrukt innerhalb der Umweltfaktoren darstellt. Basierend auf den dargelegten Forschungsergebnissen wird ein positiver Zusammenhang zwischen kollektiver Selbstwirksamkeit und wahrgenommener Kontrolle postuliert.

Hypothese 3: Kollektive Selbstwirksamkeit steht in einem positiven Zusammenhang mit der wahrgenommenen Kontrolle (Lehrer:innenselbstwirksamkeit).

Aus der Theorie von PERMA-Lead geht hervor, dass Beziehungen im Arbeitsumfeld eine wichtige Rolle für das Wohlbefinden und die Stärkenentfaltung des Individuums spielen (Ebner, 2019). Bezogen auf die Meaning-Komponente weist Ebner (2019) auf die Bedeutung des beruflichen Umfeldes für die Schöpfung von Wert hin. Kollektive Selbstwirksamkeit wurde unter anderem als Aspekt innerhalb des Konstrukts

gemeinschaftliche Lehrerkultur untersucht (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Gemeinschaftliche Lehrerkultur kann als gemeinsamer Normen- und Werterahmen des Schulkollegiums definiert werden und ist Teil der verschiedenen Arbeitsressourcen (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Studien zur gemeinschaftlichen Lehrerkultur weisen auf die Bedeutung von kollektiv geteilten Werten für das Zugehörigkeitsgefühl zum Unternehmen und die Arbeitszufriedenheit hin (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Eine positive Beziehung zum Kollegium und der Schulleitung konnte weiterhin mit einem erhöhten Wohlbefinden und einer geringeren Burnout-Rate in Verbindung gebracht werden (Skaalvik & Skaalvik, 2017).

Für diese Arbeit wird entsprechend postuliert, dass sich nicht nur die Führungskraft, sondern auch die Einschätzung der Wirksamkeit des beruflichen Umfelds auf die Wahrnehmung von Wert auswirken sollte.

Hypothese 4: Kollektive Selbstwirksamkeit steht in einem positiven Zusammenhang mit dem wahrgenommenen Wert.

Beurteilung und Emotionen (R)

In der Kontroll-Wert-Theorie werden die Beurteilungskomponenten Wert und Kontrolle mit den Ausprägungen in Aktivitäts- und Leistungsemotionen in Verbindung gebracht. In dieser Studie werden die im Unterricht aufkommenden Emotionen Freude, Ärger, Angst, Stolz und Langeweile betrachtet.

Bezogen auf die wahrgenommene Kontrolle, die über eine Leistung empfunden wird, geht die Theorie (Pekrun, 2018) von einem positiven Zusammenhang mit positiven Emotionen und einem negativen Zusammenhang mit negativen Emotionen aus. Forschungsergebnisse aus Studien an Studierenden sowie Schüler:innen, konnten diesen Zusammenhang ebenfalls nachweisen (Ahmed et al., 2010; Frenzel et al., 2007; Pekrun et al., 2011). Für diese Arbeit ergeben sich daraus die folgenden Hypothesen:

Hypothese 5: Je höher die Ausprägung von wahrgenommener Kontrolle, desto höher die Ausprägung in der positiven Emotion.

Hypothese 6: Je höher die Ausprägung von wahrgenommener Kontrolle, desto niedriger die Ausprägung in der negativen Emotion.

Hinsichtlich des wahrgenommenen Wertes einer Leistung besagt die Theorie, dass Wert positiv mit positiven und negativen Emotionen korreliert. Dies würde implizieren, dass beide Arten von Emotionen durch Erfolg und Misserfolg verstärkt würden (Pekrun, 2018).

Dieser Zusammenhang konnte in Studien bezogen auf positive Emotionen gefunden werden (Ahmed et al., 2010; Frenzel et al., 2007; Pekrun et al., 2011).

Bezogen auf die Verbindung von Wert und negativen Emotionen ist der Zusammenhang nicht eindeutig. Teilweise wird der theoretisch angenommene Zusammenhang empirisch unterstützt (Frenzel et al., 2007). Andere Studien, die sich auf den Wert der Aufgabe beziehen, weisen allerdings darauf hin, dass zwischen wahrgenommenem Wert und negativen Emotionen ein negativer Zusammenhang besteht. Entsprechend würden bei einem hohen wahrgenommenen Wert die negativen Emotionen geringer werden (Ahmed et al., 2010; Pekrun et al., 2011).

Bei der Emotion Langeweile, die zu den deaktivierenden Emotionen zählt, geht die Theorie davon aus, dass sich Wert negativ auf Langeweile auswirkt (Pekrun, 2018). Insofern würde mit einem höheren wahrgenommenen Wert das Ausmaß der Langeweile reduziert werden. Dieser Zusammenhang wird durch die Forschung gestützt (Pekrun et al., 2010). Basierend auf den theoretischen Implikationen wird für diese Studie postuliert:

Hypothese 7: Je höher die Ausprägung des wahrgenommenen Wertes, desto höher die Ausprägung in der aktivierenden positiven Emotion und in der aktivierenden negativen Emotion.

Hypothese 8: Je höher die Ausprägung des wahrgenommenen Wertes, desto niedriger die Ausprägung in der deaktivierenden negativen Emotion Langeweile.

Es wird angenommen, dass Wert und Kontrolle im Unterrichtsgeschehen nicht isoliert auftreten, sondern gemeinsam wirken (Pekrun, 2018). Um die Wechselwirkung von Kontrolle und Wert zu untersuchen, wurden Student:innen zu positiven Emotionen sowie Wert und Kontrolle in Alltagssituationen befragt. Die Studie weist auf einen positiven Zusammenhang des multiplikativen Effekts von Kontrolle und Wert mit positiven Emotionen hin, wobei Wert den Moderator darstellt (Goetz et al., 2010). Hinsichtlich der negativen Emotionen weisen erste Forschungsergebnisse darauf hin, dass bei Schüler:innen bei einem hohen wahrgenommenen Wert und niedriger Kontrolle die negative Emotion Angst verstärkt wird. In diesem Fall moderierte Kontrolle den Zusammenhang (Lauermann et al., 2017). Aus den dargestellten Ergebnissen resultieren die folgenden Annahmen:

Hypothese 9: Die Interaktion von wahrgenommener Kontrolle und wahrgenommenem Wert steht in einem positiven Zusammenhang mit positiven Emotionen.

Hypothese 10: Die Interaktion von hohem wahrgenommenem Wert und niedriger wahrgenommener Kontrolle steht in einem positiven Zusammenhang mit negativen Emotionen.

Untersuchungen am Gesamtmodell (W)

Schulen stellen ein soziales System dar, in welchem unterschiedliche Einflussfaktoren Wirkung auf das emotionale Erleben von Lehrkräften nehmen. Dies spiegelt sich in Studien wider, deren Ergebnisse auf einen positiven Einfluss des Führungsstils auf die kollektive Selbstwirksamkeit hinweisen (Cansoy & Parlar, 2018; Demir, 2008).

Auch das Vorhandensein indirekter Effekte wurde bereits empirisch untersucht. Beispielsweise wurde gezeigt, dass Emotionen im schulischen Kontext durch den Einfluss von Selbstwirksamkeit und Problemlösestrategien beeinflusst werden, wobei eine partielle Mediation durch Selbstwirksamkeit festgestellt werden konnte (Stephanou & Oikonomou, 2018). Darüber hinaus gibt es Hinweise auf eine medierende Wirkung von Kontroll- und Wertempfinden auf den Einfluss der Sozialumwelt (Pekrun, 2018). Nachdem eine Mediation der Wirkung der Sozialumwelt auf das emotionale Erleben durch Kontroll- und Wertempfinden angenommen werden kann, sind diese Faktoren für die Direktion besonders relevant. So könnten Interventionen durch die Führungskraft in diesen Bereichen zu einem positiven Emotionserleben von Lehrkräften beitragen. Folglich ist es wichtig, die medierende Wirkung von Kontrolle und Wert genauer zu betrachten.

Basierend auf den genannten Befunden werden in dieser Studie Mediationsanalysen herangezogen, um zu überprüfen, ob der Zusammenhang von Sozialumwelt und Emotion im Lehrkontext durch Kontrolle und Wert signifikant beeinflusst wird. Dementsprechend werden folgende Hypothesen postuliert:

Hypothese 11: Kontrolle mediert den Zusammenhang von Sozialumwelt und positiven sowie negativen Emotionen.

Hypothese 12: Wert mediert den Zusammenhang von Sozialumwelt und positiver sowie negativer Emotion.

Explorative Untersuchungen (R)

Auf explorativer Ebene soll der Einfluss der Interaktion von Wert und Kontrolle auf das Gesamtmodell untersucht werden. Explorative Untersuchungen, die die Interaktion am

Gesamtmodell, weitere Aspekte von PERMA-Lead und demografische Einflüsse untersuchen, sind in Anhang A zu finden.

Methode (R)

Zur Untersuchung der Fragestellung wurde eine Querschnittstudie durchgeführt. Um die Hypothesen zu testen, wurde ein deutschsprachiger Online-Fragebogen entwickelt. Dieser wurde in SoSci Survey (Leiner, 2019) erstellt und den teilnehmenden Schulen und Lehrer:innen über einen Link zur Verfügung gestellt.

Stichprobenbeschreibung (R)

Die Stichprobe wurde über direkte Kontakte zu Kooperationsschulen, Bildungsministerien, sowie soziale Netzwerke (Whatsapp, Linked-In, Facebook, lehrerforen.de) rekrutiert. Die vorausgehende Fallzahlplanung wurde mit dem Programm G*Power 3.1.9.4 (Faul et al., 2017) durchgeführt. Basierend auf vorangegangenen Studien, die den Zusammenhang von Führungsverhalten und Lehrer:innenselbstwirksamkeit untersuchen (Fackler & Malmberg, 2016; Kurt et al., 2011), wurde von einem geringen Effekt ($\beta = 0.029$) ausgegangen. Entsprechend wurde ein Power-Maß von .9 gewählt, um vorhandene Effekte auch wirklich zu finden. Das Alpha-Level wurde auf $\alpha = .05$ gesetzt und es wurde ein Prädiktor ausgewählt. Die daraus resultierende optimale Stichprobengröße lag bei $N = 365$.

Die Datenerhebung fand zwischen dem 19. September und dem 23. Dezember 2022 statt. Innerhalb dieses Zeitraums gab es drei Erhebungsphasen mit unterschiedlichen Startzeitpunkten. Die Startzeiten richteten sich nach den Ferienzeiten der teilnehmenden Kooperationsschulen. Im Rahmen der zweiten Erhebungsphase bekamen auch Einzelpersonen die Möglichkeit, an der Befragung teilzunehmen. Für die teilnehmenden Lehrer:innen wurden keine Teilnahme-Incentives vergeben. Auf Schulebene lag der Anreiz bei dem Erhalt einer individuellen Auswertung, die als Grundlage für Interventionen genutzt werden kann. Die Schulleitungen der Kooperationsschulen erhielten ausführliches Informationsmaterial sowie ein Informationsschreiben für das Lehrpersonal. Es wurde darauf geachtet, dass Lehrkräfte, sowohl von Kooperationsschulen als auch Einzelpersonen, lediglich jene Informationen erhalten, die die Beantwortung des Fragebogens nicht beeinflussen (siehe Anhang B).

Insgesamt wurde der Fragebogen von $N = 446$ Personen vollständig ausgefüllt. Davon wurden 14 Personen ausgeschlossen, weil sie die Frage nach der Ernsthaftigkeit ihrer Teilnahme negativ beantworteten. 6 Personen wurden nachträglich ausgeschlossen, da sie entweder konkret zugaben, die Fragestellung nicht verstanden zu haben, oder ihr Antwortverhalten insofern grob auffällig war, dass sie besonders niedrige Werte (0%) im gewünschten PERMA-Lead angaben. Schlussendlich ergab sich eine Stichprobengröße von $N = 426$ Teilnehmer:innen. Davon hatten 342 Personen (80.3%) über den Teilnahmelink für Partnerschulen teilgenommen und 84 Personen über den Link für Einzelpersonen (19.7%).

Von den 426 Teilnehmer:innen identifizierten sich 340 als weiblich und 75 als männlich, 2 Personen gaben bei ihrem Geschlecht divers an, 9 Personen wollten keine Angabe zu ihrem Geschlecht machen. Im Durchschnitt waren die Teilnehmenden 44.6 Jahre alt ($M = 44.63$, $SD = 10.25$). Die jüngste teilnehmende Person war 24 Jahre alt, die älteste Person war 67 Jahre alt. Der Großteil der Teilnehmenden kam aus Deutschland ($n = 239$), nachfolgend Österreich ($n = 189$) und ein kleiner Teil der Teilnehmenden kam aus der Schweiz ($n = 4$).

Hinsichtlich der Schulformen bewies sich die Stichprobe als sehr heterogen, wobei berufsbildende Schulen am häufigsten vertreten waren (37.1%). Folgend waren Volks- beziehungsweise Grundschule (21.6%) und Gymnasium (19.0%). Unter „Berufsbildende Schulen“ sind unterschiedliche Schulzweige, unter anderem das Berufskolleg, die Handelsakademie und die Fachschule, zusammengefasst. Es wird angenommen, dass sich der hohe Anteil an Berufsschullehrer:innen durch die Art der Rekrutierung der Stichprobe ergibt. Von den 22 Partnerschulen ließen sich sechs den berufsbildenden Schulen zuordnen. Alle sechs Schulen hatten eine gute Rückmeldequote. Zusätzlich ging aus dem vorbereitenden Austausch mit den Schulen hervor, dass diese über ein großes Lehrerkollegium verfügen. Ein Überblick zur Verteilung über die Schulformen findet sich in Tabelle 2.

Tabelle 2*Auflistung der vertretenen Schulformen*

Schulform	N (426)	%
Berufsbildende Schulen	158	37.1%
Volksschule / Grundschule	92	21.6%
Gymnasium / AHS	81	19.0%
Mittelschule / Haupt- /Real- /Gesamtschule	56	13.1%
Förderschule	35	8.2%
Keine Angabe	3	0.7%
Andere (Montessori)	1	0.2%

Die Anzahl der von den Lehrer:innen absolvierten Dienstjahre lag im Mittel bei $M = 15.35$ Jahre ($SD = 10.03$), wobei die kürzeste Dienstdauer bei 0 Jahren und die längste bei 40 Jahren lag. Für die Anzahl der Interaktionen mit der Führungskraft berichtete circa die Hälfte aller Teilnehmer:innen (50.7%), dass sie mehrmals wöchentlich mit ihrer Führungskraft interagieren würden. Ungefähr ein Viertel (26.1%) der Teilnehmenden gab an, zumindest wöchentlich im Austausch mit der Führungskraft zu sein. Die restlichen Teilnehmenden berichteten über Interaktionen, die einmal monatlich (11.3%), beziehungsweise zwei bis dreimal im Monat (23.2%) stattfinden.

Design der Studie (R)

Der Link zur Umfrage wurde den teilnehmenden Lehrer:innen entweder direkt von der jeweiligen Schuldirektion oder im Falle von unabhängigen Teilnehmer:innen über soziale Medien zur Verfügung gestellt. Die Teilnehmenden gelangten über eine kurze Einstiegsseite auf einen Projektüberblick, der Informationen zur Datenverarbeitung und Ansprechpersonen enthielt und das Einverständnis zur Teilnahme abfragte.

Nach der Zustimmung zur Datenverarbeitung wurden zunächst demografische Daten erhoben. Im nächsten Schritt wurden die Konstrukte zur Sozialumwelt abgefragt. Dazu wurden das gewünschte und wahrgenommene Führungsverhalten nach PERMA-Lead sowie kollektive Selbstwirksamkeit erhoben. Anschließend wurden die Kontrolle, in Form der Lehrer:innenselbstwirksamkeit, sowie der durch die Arbeit vermittelte Wert erhoben. Zuletzt sollten die Proband:innen Aussagen zu den im Unterricht empfundenen Emotionen Freude,

Ärger, Angst, sowie Stolz und Langeweile tätigen. Eine Auflistung aller genutzten Items findet sich in Anhang C.

Am Ende der Studie wurde die Ernsthaftigkeit der Teilnahme abgefragt und die Möglichkeit zu Kommentaren gegeben.

Messinstrumente (R)

Um das Design einheitlich zu gestalten und Forced-choice-Effekte zu verhindern, wurde das Antwortformat in den verschiedenen Konstrukten einheitlich auf eine 5-stufige Likert-Skala angepasst. Aus diesem Vorgehen ausgeschlossen sind die Skalen aus dem PERMA-Lead-Profiler, hier wurde wie vorgegeben mit einer 11-stufigen Skala gearbeitet. Abgesehen von der kollektiven Selbstwirksamkeit, waren alle genutzten Skalen und somit auch Reliabilitäten bereits in der deutschen Sprache vorhanden. Die Items für kollektive Selbstwirksamkeit wurden mit dem Tool DeepL übersetzt.

Demografische Daten

Die abgefragten demografischen Daten beziehen sich auf das Alter und Geschlecht der Lehrkraft, Land und absolvierte Dienstjahre der Arbeitstätigkeit, die Schulform sowie die Anzahl der Interaktionen mit der Führungskraft.

Positive Führung

Die Skalen zum Positiven Führungsverhalten wurden von Ebner (2019) übernommen. Der Fragebogen PERMA-Lead-Profiler adressiert die PERMA-Faktoren in einem Führungskontext. Die Skala enthält 15 Items. Für diese Arbeit wird das Konstrukt zunächst auf Verhaltensebene abgefragt (PERMA-Lead wahrgenommen). Zusätzlich wird mit Hilfe der Skala die Erwartungshaltung abgefragt (PERMA-Lead gewünscht). Kennwerte und explorative Analysen, die das gewünschte Positive Führungsverhalten berücksichtigen (PERMA-Lead gewünscht), finden sich in Anhang A. Die Zustimmung zu den einzelnen Items wird anhand einer 11-stufigen Likert-Skala (0% = *minimale Zustimmung*, 100% = *maximale Zustimmung*) überprüft. Folgend werden beispielhaft zwei Items aus dem PERMA-Lead-Profiler angeführt: „Meine Führungskraft trägt dazu bei, dass ich mich am Arbeitsplatz wohl fühle (positive Emotions).“, „Meine Führungskraft sorgt dafür, dass wir uns in unserem Team gegenseitig unterstützen (Relationships).“ In der vorliegenden Studie erreichte die Skala für das wahrgenommene Führungsverhalten eine Reliabilität von Cronbachs $\alpha = .98$.

Kollektive Selbstwirksamkeit

Im nächsten Schritt wurde die kollektive Selbstwirksamkeit der Proband:innen erhoben. Das Konstrukt bezieht sich auf die Einschätzung der Lehrer:innen bzgl. der Fähigkeiten der Schule als Ganzes (Goddard & Goddard, 2001). Als Messinstrument wird dazu die 12 Item Collective Efficacy Scale von Goddard (2002) herangezogen. Die 5-stufige Likert-Skala (1 = *stimme überhaupt nicht zu*, 5 = *stimme vollkommen zu*) fragt die kollektive Selbstwirksamkeit über 12 Items ab. Unter anderem sollen die folgenden Aussagen bewertet werden: „Die Lehrer:innen an dieser Schule sind in der Lage, zu schwierigen Schüler:innen durchzudringen.“, „Die Schüler:innen hier sind einfach nicht motiviert, zu lernen (invertiertes Item).“. Die Items wurden mit dem Tool DeepL aus dem Englischen ins Deutsche übersetzt. Die Reliabilität der englischsprachigen Skala wurde von Goddard (2002) als Cronbachs $\alpha = .94$ angegeben. In der vorliegenden Studie konnte, für die ins Deutsche übersetzte Skala, eine Reliabilität von Cronbachs $\alpha = .82$ erreicht werden.

Kontrolle: Lehrer:innenselbstwirksamkeit

Zur Untersuchung der durch die Lehrer:innen empfundenen Kontrolle wurde die Lehrer:innenselbstwirksamkeit abgefragt. Dazu wurde die Scale for Teacher Self-Efficacy von Pfitzner und Eden (2016), in der deutschen adaptierten Fassung (ZPID, 2019), herangezogen. Die ursprünglich 9-stufige Likert-Skala wurde auf eine 5-stufige Likert-Skala (1 = *stimme überhaupt nicht zu*, 5 = *stimme vollkommen zu*) angepasst. Die Scale for Teacher Self-Efficacy von Pfitzner und Eden (2016) unterscheidet drei Kategorien für Lehrer:innenselbstwirksamkeit, wobei jeder Kategorie vier Items zukommen. Über insgesamt 12 Items wird zwischen Lehrstrategien, Klassenraum-Management und Schüler:innen-Engagement unterschieden. Alle Fragen zur Einschätzung der Lehrer:innenselbstwirksamkeit werden durch die Phrase „Wie überzeugt sind Sie davon, dass Sie...“ eingeleitet. Zugehörige Items, sind beispielsweise: „Wie überzeugt sind Sie davon, dass Sie eine alternative Erklärung oder ein anderes Beispiel finden können, wenn Schüler:innen etwas nicht verstehen (Lehrstrategien)?“, „Wie überzeugt sind Sie davon, dass Sie Schüler:innen dazu bringen können, Regeln im Unterricht zu folgen (Klassenraum-Management)?“, „Wie überzeugt sind Sie davon, dass Sie Schüler:innen, die wenig Interesse am Unterricht haben, motivieren können (Schüler:innen-Engagement)?“. Für die Reliabilität der Gesamtskala ergibt sich in der vorliegenden Studie ein Cronbachs Alpha von $\alpha = .84$.

Wert

Der bei der Ausführung der Lehrtätigkeit empfundene Wert wurde über die ME-Work-Skala von Schnell und Hoffmann (2020) abgefragt. Die Skala dient als Inventar zur Messung der individuellen Bedeutung von Arbeit. Sie basiert strukturell und inhaltlich auf der Theory of Meaning in Life (Schnell, 2014, 2020) und stellt damit eine Verbindung des Arbeitskontexts zu Erkenntnissen der Lebenssinnforschung her. Auch in diesem Fall wurde die Likert-Skala angepasst, von ursprünglich sechs auf fünf Abstufungen (1 = *stimme überhaupt nicht zu*, 5 = *stimme vollkommen zu*). Die ME-Work-Skala unterscheidet vier Unterkategorien: Kohärenz, Bedeutsamkeit, Sinnvolle Arbeit sowie Beruf als Sinnquelle. Je Unterkategorie sind vier Fragen zu beantworten. Fragen aus den Unterskalen waren beispielsweise „Meine beruflichen Tätigkeiten passen gut zu dem, was ich mir im Leben vorgenommen habe (Kohärenz).“, „Ich kann mich in meinem Beruf selbst verwirklichen (Beruf als Sinnquelle)“. Für die Gesamtskala konnte in dieser Studie eine Reliabilität von Cronbachs $\alpha = .93$ ermittelt werden.

Tätigkeits- und Leistungsbezogene Emotionen

Um die im Unterrichtsgeschehen empfundenen Emotionen zu adressieren, fragt diese Studie Einschätzungen zu Freude, Ärger, Angst, sowie Stolz und Langeweile ab. Für die Abfrage der Emotionen Freude, Ärger und Angst wurden die Teacher Emotions Scales (TES) von Frenzel und Kolleg:innen (2016) herangezogen. Diese enthalten je Emotion vier Items. Nach Rücksprache mit Anne Frenzel wurde für die Ärgerskala noch ein zusätzliches Item ergänzt. Die Forscherin begründet dies damit, dass über die physiologische Komponente noch eine weitere Facette von Ärger abgebildet werden kann (A. Frenzel, persönliche Kommunikation, 14. Juli 2022). Die ursprünglich 4-stufige Likert-Skala wurde auch hier auf eine 5-stufige Likert-Skala (1 = *stimme überhaupt nicht zu*, 5 = *stimme vollkommen zu*) angepasst. Beispielitems sind: „Im Allgemeinen macht mir Unterrichten Freude (Freude).“, „Beim Unterrichten werde ich gelegentlich richtig sauer (Ärger)“, „Beim Unterrichten ärgere ich mich gelegentlich so sehr, dass ich merke, wie mein Puls hoch geht (ergänzendes Item von A. Frenzel, Ärger).“, „Ich mache mir oft Sorgen, dass das Unterrichten nicht so richtig klappt (Angst)“. Diese Studie erreichte für alle drei Emotionen gute Reliabilitäten. Für Freude wurde eine Reliabilität von Cronbachs $\alpha = .87$ erreicht. Für Ärger beträgt Cronbachs $\alpha = .82$. Für Angst wurde ein Cronbachs Alpha von $\alpha = .79$ erreicht.

Die Konstrukte Stolz und Langeweile sind bei Lehrer:innen bisher noch wenig erforscht. Es wurden innerhalb der Recherche keine passenden Skalen zur Überprüfung

gefunden. Aus diesem Grund wurden eigene Items zur Erfassung der unterrichtsbezogenen Langeweile sowie des unterrichtsbezogenen Stolzes bei Lehrer:innen entwickelt. Als Grundlage fast aller Items dienten die Langeweile- und Stolzskalen aus dem Achievement Emotions Questionnaire (AEQ) von Pekrun und Kolleg:innen (2011). Dieses Testinstrument bezieht sich allerdings auf Schüler:innen und musste daher zunächst angepasst werden. Zur Erstellung der Langeweile Items wurden weiterhin die Dutch Boredom Scale (Reijseger et al., 2013) sowie die short boredom proneness scale (Struk et al., 2017) berücksichtigt. Weiterhin wurde der Fragestil für Langeweile und Stolz an das Frageformat der Teacher Emotions Scales (TES) von Frenzel und Kolleg:innen (2016) angepasst. Eine zusätzliche Quelle war der Austausch mit Lehrpersonen. Diese wurden im Rahmen der Itemkonstruktion gefragt, wann sie im Unterricht Langeweile beziehungsweise Stolz empfinden. Basierend auf den unterschiedlichen Quellen wurden die Items formuliert und gemeinsam mit den Expert:innen Dr. Anne Frenzel sowie Dr. Thomas Götz diskutiert und angepasst. Aus diesem Vorgehen ergaben sich insgesamt sieben Items zur Erhebung des Stolzes bei Lehrer:innen und sieben Items zur Erhebung der Langeweile bei Lehrer:innen. Beispielitems aus der Langeweileskala sind: „Während des Unterrichtens habe ich oft Grund mich zu langweilen.“, „In Stilllernphasen / Selbstlernphasen wird mir gelegentlich langweilig.“. Beispiele für die Stolzskala sind: „Ich bin stolz, wenn meine Schüler:innen den Stoff verstehen und anwenden können.“, „Ich bin manchmal stolz auf die Art und Weise, wie ich unterrichte.“. Die Zustimmung zu den Items wurde ebenfalls aufgrund einer 5-stufigen Likert-Skala (1 = *stimme überhaupt nicht zu*, 5 = *stimme vollkommen zu*) abgefragt. Im Rahmen dieser Studie wurden die beiden Skalen in Bezug auf ihre Reliabilität evaluiert. Für die Reliabilität von Langeweile ergab sich in dieser Studie ein Cronbachs α von .87. Für die Reliabilität der Stolz-Skala ergab sich in dieser Studie ein Cronbachs α von .90.

Ergebnisse (W)

Für die Auswertung wurde das Statistikprogramm IBM SPSS Statistics 28 genutzt. Zur Berechnung der Moderations- und Mediationsanalysen wurde das Makro PROCESS vs 3.5 for SPSS verwendet (Hayes, 2017). Im Anschluss an die Bereinigung der Daten wurden diese auf diverse Auffälligkeiten kontrolliert (Extrema und Ausreißer, Antwortverhalten). Im nächsten Schritt wurden die Daten über Mittelwertbildung für die verwendeten Skalen aggregiert. Die Variable PERMA-Lead setzt sich aus den Mittelwerten der 5 Unterskalen (Positive Emotions, Engagement, Relationships, Meaning, Accomplishment) zusammen.

Für spätere Analysen wurde aus PERMA-Lead (PLW) und kollektive Selbstwirksamkeit (CTE) das neue Item Sozialumwelt (SU) zusammengesetzt. Dazu wurde zunächst eine z-Transformation durchgeführt und anschließend ein gemeinsamer Mittelwert berechnet.

Deskriptive Statistik (W)

Die zentralen erhobenen Variablen sind mit ihren Mittelwerten, Standardabweichungen, erreichten und möglichen Minima und Maxima, sowie Reliabilitäten in Tabelle 3 aufgeführt.

Tabelle 3

Deskriptive Statistiken und Reliabilitäten

Skala	<i>M</i>	<i>SD</i>	Range	Cronbachs α
Sozialumwelt				
PERMA-Lead (PLW)	7.33	2.85	1.00 - 11.00*	.98
Kollektive Selbstwirksamkeit (CTE)	3.69	0.53	1.75 - 5.00**	.82
Beurteilung				
Lehrer:innenselbstwirksamkeit (TSE)	3.88	0.49	1.50 - 5.00**	.84
Me-Work (VA)	4.12	0.68	1.08 - 5.00**	.93
Emotionen				
Freude	4.38	0.64	1.50 - 5.00**	.87
Stolz	4.21	0.67	1.00 - 5.00**	.90
Ärger	1.89	0.70	1.00 - 5.00**	.82
Angst	1.51	0.63	1.00 - 4.25**	.79
Langeweile	1.56	0.67	1.00 - 4.86**	.87

Anmerkung. *Skala von 1(0%-Zustimmung) bis 11(100%-Zustimmung). **Skala von 1(stimme überhaupt nicht zu) bis 5 (stimme vollkommen zu).

Korrelationen der untersuchten Konstrukte sind in Tabelle 4 dargestellt. Die signifikanten Korrelationen sind im niedrigen ($|r|=.10$) bis mittleren ($|r|=.30$, Cohen, 1988) Bereich. Bei Wert und Freude zeigt sich ein starker Zusammenhang ($r = .67, p < .001$).

Tabelle 4

Interkorrelationsmatrix

	PLW	CTE	TSE	VA	Freude	Stolz	Ärger	Angst	Lange- weile
PLW	-				.22*	.18*	-.18*	-.09	-.17*
CTE	.40*	-			.37*	.26*	-.33*	-.18*	-.24*
TSE	.14*	.23*	-		.44*	.36*	-.35*	-.32*	-.24*
VA	.38*	.44*	.34*	-	.67*	.48*	-.37*	-.35*	-.38*

Anmerkung. PLW = PERMA-Lead, CTE = Kollektive Selbstwirksamkeit, TSE = Lehrer:innenselbstwirksamkeit, VA = Wert.

* $p < .01$ (2-seitig).

Hypothesenprüfende Analysen (R)

Im Folgenden werden die Ergebnisse der untersuchten Forschungshypothesen dargestellt. Die Darstellung gliedert sich in drei Hypothesenblöcke, die verschiedene Pfade aus dem angenommenen Modell und deren Zusammenspiel berücksichtigen.

Zusammenhang von Sozialumwelt und Beurteilung (H1-H4) (R)

Zunächst wurde der Zusammenhang zwischen Sozialumwelt und Beurteilungen betrachtet. Um zu überprüfen, ob die wahrgenommene Ausprägung von PERMA-Lead bei der Direktion positiv mit der wahrgenommenen Kontrolle und dem wahrgenommenen Wert im Zusammenhang steht, wurden zwei Regressionen mit PERMA-Lead als Prädiktor und Kontrolle (H1) beziehungsweise Wert (H2) als Kriterien berechnet. Es zeigte sich ein signifikanter, positiver Einfluss von PERMA-Lead auf Lehrer:innenselbstwirksamkeit sowie von PERMA-Lead auf Wert.

Als nächstes wurde untersucht, ob ein positiver Zusammenhang zwischen kollektiver Selbstwirksamkeit und wahrgenommene Kontrolle (H3) sowie kollektiver Selbstwirksamkeit und wahrgenommener Wert (H4) besteht. Dazu wurden zwei Regressionen mit kollektiver Selbstwirksamkeit als Prädiktor und jeweils Kontrolle und Wert als Kriterien gerechnet. Es zeigte sich signifikanter positiver Einfluss von kollektiver Selbstwirksamkeit auf die Lehrer:innenselbstwirksamkeit. Weiters konnte ein signifikanter, positiver Einfluss von kollektiver Selbstwirksamkeit auf den wahrgenommenen Wert gefunden werden. Tabelle 5 zeigt die Ergebnisse für die Hypothesen 1 bis 4.

Tabelle 5*Einfache lineare Regressionen Sozialumwelt und Beurteilung*

Prädiktor	Kriterium	β	SE	$t(424)$	p	r^2
PLW	TSE	.14	.01	2.86	.005	.02
	VA	.38	.01	8.41	< .001	.14
CTE	TSE	.23	.04	4.78	< .001	.05
	VA	.44	.06	9.94	< .001	.19

Anmerkung. PLW = PERMA-Lead, CTE = Kollektive Selbstwirksamkeit, TSE =

Lehrer:innenselbstwirksamkeit, VA = Wert.

Richtwerte für Varianzaufklärung nach Cohen (1988): klein $|r^2|=.02$, mittel $|r^2|=.13$, groß $|r^2|=.26$.

Zusammenhang von Beurteilung und Emotionen (H5-H10) (W)

Als nächstes wurden die Zusammenhänge zwischen Emotionen und Beurteilungen untersucht. Dazu wurden zehn einfache lineare Regressionen durchgeführt. Bei der Überprüfung, wie das Ausmaß von wahrgenommener Kontrolle mit der Ausprägung in den einzelnen Emotionen zusammenhängt, wird die Kontrolle als Prädiktor betrachtet, die einzelnen Emotionen werden jeweils als Kriterium betrachtet. Bezogen auf die positiven Emotionen konnte ein positiver Einfluss von Kontrolle auf Freude (H5a) gefunden werden. Es zeigte sich, dass auch Stolz von Kontrolle positiv und signifikant beeinflusst wird (H5b). Bezogen auf die negativen Emotionen zeigten sich für Ärger (H6a), Angst (H6b) und Langeweile (H6c) jeweils statistisch signifikante Ergebnisse, die auf einen negativen Einfluss von Kontrolle hinweisen.

Im nächsten Schritt wurde überprüft, wie das Ausmaß des wahrgenommenen Werts mit der Ausprägung in den einzelnen Emotionen zusammenhängt. In diesem Fall ist Wert der Prädiktor, die einzelnen Emotionen bilden jeweils das Kriterium. Bezogen auf die positiven Emotionen konnten Hinweise auf einen signifikanten positiven Einfluss von Wert auf Freude (H7a) sowie von Wert auf Stolz (H7b) gefunden werden. Bei den aktivierenden negativen Emotionen zeigten sich ebenfalls signifikante Ergebnisse. Es wurde ein signifikanter negativer Einfluss von Wert auf Ärger (H7c) und ein signifikanter negativer Einfluss von Wert auf Angst (H7d) gefunden. Die Richtung des Zusammenhangs entsprach nicht der postulierten Annahme.

Der Einfluss von Wert auf die deaktivierende negative Emotion Langeweile (H8) war negativ und signifikant.

In Tabelle 6 findet sich ein Überblick der Ergebnisse von Hypothese 5 bis 8.

Tabelle 6

Einfache lineare Regressionen Beurteilung und Emotionen

Prädiktor	Kriterium	β	<i>SE</i>	<i>t</i> (424)	<i>p</i>	<i>r</i> ²
Kontrolle	Freude	.44	.06	10.13	< .001	.20
	Stolz	.36	.06	8.00	< .001	.13
	Ärger	-.35	.07	-7.59	< .001	.12
	Angst	-.32	.06	-7.00	< .001	.10
	Langeweile	-.24	.07	-4.99	< .001	.06
Wert	Freude	.67	.03	18.49	< .001	.45
	Stolz	.48	.04	11.29	< .001	.23
	Ärger	-.37	.05	-8.21	< .001	.14
	Angst	-.35	.04	-7.67	< .001	.12
	Langeweile	-.38	.05	-8.55	< .001	.15

Anmerkung. Richtwerte für Varianzaufklärung nach Cohen (1988): klein $|r^2|=.02$, mittel $|r^2|=.13$, groß $|r^2|=.26$.

Interaktionsanalysen. Um zu überprüfen, ob die Interaktion zwischen wahrgenommene Kontrolle und wahrgenommener Wert das Empfinden positiver Emotionen signifikant vorhersagt, wurden zwei Moderationsanalysen mithilfe von PROCESS (Hayes, 2018) durchgeführt. Es wurde angenommen, dass eine höhere Ausprägung der wahrgenommenen Kontrolle und des wahrgenommenen Werts zu einer höheren Ausprägung in den positiven Emotionen führt. Hierbei wurde Wert als Moderatorvariable betrachtet.

Zunächst wurde die Interaktion von Wert und Kontrolle für die Emotion Freude betrachtet. Das Gesamtmodell war signifikant, $F(3, 422) = 148.66, p < .001, R^2 = 51\%$. Die Interaktion stand in einem negativen Zusammenhang mit dem Empfinden von Freude, $\beta = -0.17, SE = 0.05, t(422) = -3.60, p < .001$. Der Anteil der durch den Interaktionsterm aufgeklärten Varianz ist $\Delta R^2 = 1.5\%, F(1, 422) = 12.99, p < .001, 95\% \text{ KI } [0.080, 0.309]$. Als Nächstes wurde die Interaktion für die unabhängige Variable Stolz berechnet. Auch hier wurde das Gesamtmodell signifikant $F(3, 422) = 62.81, p < .001, R^2 = 31\%$. Die Interaktion stand in einem negativen Zusammenhang mit dem Empfinden von Stolz, $\beta = -0.26,$

$SE = 0.06$, $t(422) = -4.46$, $p < .001$. Der Anteil der durch den Interaktionsterm aufgeklärten Varianz ist $\Delta R^2 = 3.3\%$, $F(1, 422) = 19.87$, $p < .001$, 95% KI [-0.380, -0.147].

In H10 wurde angenommen, dass niedrige wahrgenommene Kontrolle und hoher wahrgenommener Wert zu einer höheren Ausprägung in den negativen Emotionen beitragen. Um den Einfluss der Interaktion auf das Empfinden negativer Emotionen zu überprüfen, wurden weitere Moderationsanalysen mittels PROCESS (Hayes, 2018) durchgeführt. Es konnte für keine der negativen Emotionen Ärger, Angst und Langeweile ein signifikanter Interaktionseffekt gefunden werden. Ärger: $\Delta R^2 = 0.4\%$, $F(1, 422) = 2.25$, $p = .134$, 95% KI [-0.031, 0.233], Angst: $\Delta R^2 = 0.6\%$, $F(1, 422) = 2.92$, $p = .088$, 95% KI [-0.223, 0.016], Langeweile: $\Delta R^2 = 0.1\%$, $F(1, 422) = 0.40$, $p = .527$, 95% KI [-0.088, 0.171]. Eine Übersicht der Ergebnisse findet sich in Tabelle 7.

Tabelle 7

Einfluss der Interaktion von Wert und Kontrolle auf positive und negative Emotionen

Prädiktor	R^2	β	SE	$t(422)$	p
Freude	.51				
(Konstante)		-1.67	0.73	-2.28	.023
Kontrolle (TSE)		1.01	0.20	5.10	< .001
Wert (VA)		1.18	0.18	6.63	< .001
Interaktion		-0.17	0.05	-3.60	< .001
Stolz	.31				
(Konstante)		-2.56	0.91	-2.78	.005
Kontrolle (TSE)		1.38	0.25	5.57	< .001
Wert (VA)		1.37	0.22	6.17	< .001
Interaktion		-0.26	0.06	-4.46	< .001
Ärger	.20				
(Konstante)		6.01	1.04	5.78	<.001
Wert (VA)		-0.67	0.25	-2.65	.008
Kontrolle (TSE)		-0.77	0.28	-2.73	.006
Interaktion		0.10	0.07	1.50	.134

Angst	.17				
(Konstante)		2.14	0.94	2.28	.023
Wert (VA)		0.13	0.23	0.58	.563
Kontrolle (TSE)		0.13	0.25	0.50	.618
Interaktion		-0.10	0.06	-1.71	.088
Langeweile	.16				
(Konstante)		4.23	1.02	4.16	< .001
Wert (VA)		-0.50	0.25	-2.00	.046
Kontrolle (TSE)		-0.33	0.28	-1.21	.226
Interaktion		0.04	0.07	0.63	.527

Anmerkung. Richtwerte für Varianzaufklärung nach Cohen (1988): klein $|R^2|=.02$, mittel $|R^2|=.13$, groß $|R^2|=.26$.

Nachdem die einfachen Zusammenhänge zwischen Beurteilung und negativen Emotionen bereits in Hypothese 5-8 mit Hilfe von Regressionsanalysen untersucht worden sind, werden diese an dieser Stelle nicht weiter diskutiert.

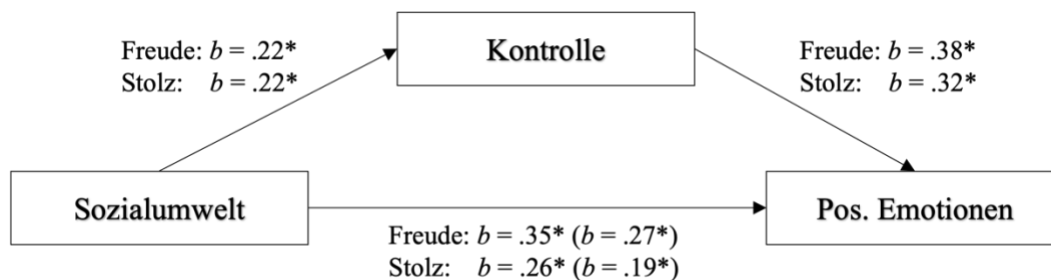
Mediation von Sozialumwelt & Emotion durch Beurteilung (W)

Zur Verbesserung der Übersichtlichkeit werden Hypothese 11 und 12, die die Mediation von Sozialumwelt und Emotion durch Beurteilung untersuchen, jeweils in einzelnen Abschnitten dargestellt.

Mediation durch Kontrolle (H11). Um zu überprüfen, ob Kontrolle eine mediierende Rolle zwischen Sozialumwelt und positiven Emotionen (H11a) einnimmt, wurden zwei Mediationsanalysen gerechnet. Sowohl für Freude als auch für Stolz weisen die Ergebnisse auf eine partielle Mediation hin. Die Ergebnisse für die einzelnen Pfadkoeffizienten sind Abbildung 3 zu entnehmen. Der komplett standardisierte indirekte Effekt für die Mediation des Zusammenhangs von Sozialumwelt und Freude ist signifikant und beträgt $ab = .08$, 95% KI [0.035, 0.140]. Für die Emotion Stolz ist der komplett standardisierte indirekte Effekt ebenfalls signifikant und beträgt $ab = .07$, 95% KI [0.026, 0.124]. In beiden Fällen liegt ein kleiner Effekt nach Cohen (1988) vor.

Abbildung 3

Mediationsmodell für H11a: Freude & Stolz



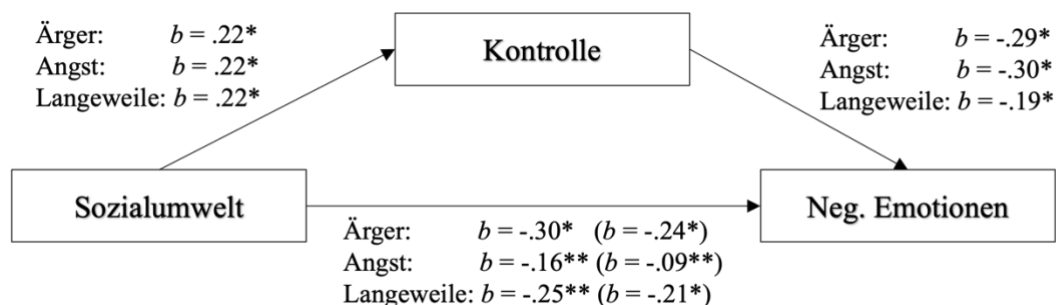
Anmerkung. Koeffizient in Klammern für c'-Pfad.

* $p < .001$.

Weiters wurde analysiert, ob Kontrolle den Zusammenhang zwischen Sozialumwelt und negativen Emotionen mediiert. Um H11b zu untersuchen, wurden drei Mediationsanalysen gerechnet. Die Ergebnisse indizieren für alle drei negativen Emotionen partielle Mediationen. Für die Emotion Ärger beträgt der signifikante komplett standardisierte indirekte Effekt für die Mediation des Zusammenhangs von Sozialumwelt und Ärger $ab = -.06$, 95% KI $[-.115, -.025]$. Für die Emotion Angst beträgt der signifikante komplett standardisierte indirekte Effekt $ab = -.07$, 95% KI $[-.108, -.027]$. Für Langweile liegt der signifikante komplett standardisierte indirekte Effekt bei $ab = -.04$, 95% KI $[-.078, -.014]$. Es handelt sich jeweils um einen kleinen Effekt (Cohen, 1988). Abbildung 4 sind die Pfadkoeffizienten zu entnehmen.

Abbildung 4

Mediationsmodell für H11b: Ärger, Angst, Langweile



Anmerkung. Koeffizient in Klammern für c'-Pfad.

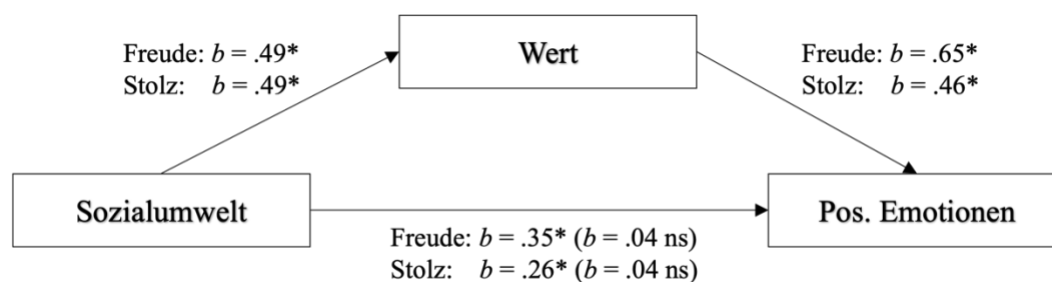
* $p < .001$. ** $p < .05$.

Mediation durch Wert (H12). Im nächsten Schritt wurde der mediiierende Einfluss von Wert auf die Beziehung zwischen Sozialumwelt und Emotionen betrachtet. Dafür wurde

zunächst die Auswirkung auf positive Emotionen (H12a) über zwei Mediationsanalysen untersucht. Die Ergebnisse weisen für Freude und Stolz auf vollständige Mediationen hin. Der signifikante komplett standardisierte indirekte Effekt für die Mediation des Zusammenhangs von Sozialumwelt und Freude beträgt $ab = .32$, 95% KI [.243, .392]. Für die Emotion Stolz beträgt der signifikante komplett standardisierte indirekte Effekt $ab = .22$, 95% KI [.158, .299]. Beides entspricht einem mittleren Effekt nach Cohen (1988). Die Ergebnisse für die Pfadkoeffizienten, finden sich in Abbildung 5.

Abbildung 5

Mediationsmodell für H12a



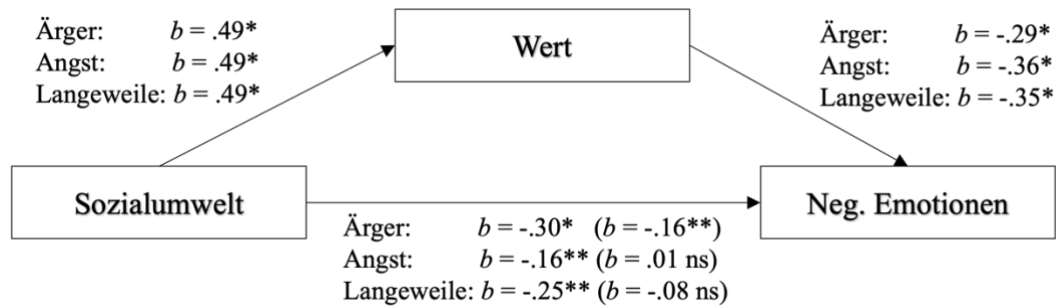
Anmerkung. Koeffizient in Klammern für c'-Pfad.

* $p < .001$.

Um zu überprüfen, ob Wert den Zusammenhang zwischen Sozialumwelt und negativen Emotionen mediiert (H12b) wurden drei Mediationsanalysen gerechnet. Die Ergebnisse für die einzelnen Pfade sind Abbildung 6 zu entnehmen. Der Zusammenhang von Sozialumwelt und Ärger wurde durch Wert partiell mediiert. Der signifikante komplett standardisierte indirekte Effekt ab beträgt für Ärger $-.14$, 95% KI [-.213, -.078]. Bei den Emotionen Angst und Langeweile, stellt Wert einen vollständigen Mediator dar. Für die Emotion Angst beträgt der signifikante komplett standardisierte indirekte Effekt $ab = -.17$, 95% KI [-.228, -.123]. Für Langeweile beträgt der signifikante komplett standardisierte indirekte Effekt $ab = -.17$, 95% KI [-.232, -.107]. Es handelt sich jeweils um einen kleinen Effekt (Cohen, 1988).

Abbildung 6

Mediationsmodell für H12b



Anmerkung. Koeffizient in Klammern für c'-Pfad.

* $p < .001$. ** $p < .05$.

Diskussion (W)

Ziel der vorliegenden Arbeit war die Verknüpfung des Positiven Führungsstils PERMA-Lead mit der Kontroll-Wert-Theorie, um Effekte auf die Emotionen von Lehrer:innen zu untersuchen. Es wurde vorab angenommen, dass sich PERMA-Lead, neben der kollektiven Selbstwirksamkeit, auf die im Unterrichtsgeschehen wahrgenommene Kontrolle und den wahrgenommenen Wert auswirken würde. Dies sollte wiederum im Zusammenhang mit den Ausprägungen in den positiven und negativen unterrichtsgebundenen Emotionen stehen. Mit Hilfe der durchgeführten Online-Studie konnte diese Annahme neben weiteren unterstützt werden. Im Folgenden werden die Ergebnisse dieser Arbeit im Detail dargestellt und vor dem Forschungskontext besprochen. Zudem wird evaluiert, welche Konsequenzen die Ergebnisse auch für zukünftige Forschungsvorhaben schaffen.

Interpretation (W)

Vorbereitend auf die Untersuchung des Gesamtmodells, wurde im Rahmen eines ersten Hypothesenblocks die Verbindung zwischen Sozialumwelt und Beurteilungen untersucht. Die Annahme eines positiven Zusammenhangs zwischen wahrgenommenem PERMA-Lead und Kontrolle konnte hierbei bestätigt werden. Dies steht in Einklang mit vorangegangenen Studienergebnissen zu dem Einfluss des Führungsstils auf Kontrollempfinden (Eliophotou Menon & Lefteri, 2021; Fackler & Malmberg, 2016; Kurt et al., 2011). Ebenfalls stützen die Daten die Annahme eines positiven Zusammenhangs zwischen kollektiver Selbstwirksamkeit und Kontrolle. Diese Ergebnisse können insofern

interpretiert werden, dass sich das soziale Umfeld der Lehrkraft auf die Kontrollwahrnehmung im Kontext der Lehrtätigkeit auswirkt. Es ist anzunehmen, dass die Wahrnehmung der Selbstwirksamkeit der Schule als Ganzes auch durch die Führungskraft geprägt wird. Bei der Betrachtung des Einflusses von kollektiver Selbstwirksamkeit und PERMA-Lead im Einzelnen können etwas höhere Effekte auf Seiten der kollektiven Selbstwirksamkeit gefunden werden. Nachdem sich die kollektive Selbstwirksamkeit auf die Einschätzung der Fähigkeiten der Schule als Ganzes bezieht, scheint das umfangreichere Konstrukt einen etwas höheren Einfluss zu nehmen.

Die Annahme eines positiven Zusammenhangs zwischen sowohl wahrgenommenem PERMA-Lead und wahrgenommenem Wert als auch kollektiver Selbstwirksamkeit und wahrgenommenem Wert, konnte bestätigt werden. Die gefundenen Ergebnisse unterstützen die Vermutung, dass sich Annahmen innerhalb des PERMA-Lead-Modells mit Theorien der Kontroll-Wert-Theorie decken. So konnte in dieser Arbeit gezeigt werden, dass ein an PERMA-Lead angelehnter Führungsstil einen positiven Einfluss auf das Emotionserleben der Lehrkräfte hat. Neben der Bestätigung der beiden Annahmen, zeigt sich im Vergleich mit den beiden Hypothesen, die sich auf Kontrolle beziehen, dass Wert einen höheren Einfluss zu nehmen scheint. Insofern wird bei der Betrachtung des ersten Hypothesenblocks eine höhere Varianzerklärung durch den wahrgenommenen Wert deutlich. Das Ergebnis legt die Vermutung nahe, dass der Wert einer Situation einen höheren Einfluss für Lehrkräfte nimmt als das hineinspielende Ausmaß an empfundener Kontrolle.

Bezogen auf den Zusammenhang von Beurteilung und Emotionen stützt diese Arbeit im Großteil die Theorie von Pekrun (2006, 2018). Der angenommene positive Zusammenhang zwischen wahrgenommener Kontrolle und positiven Emotionen konnte in dieser Arbeit gefunden werden. Ebenfalls unterstützen die Daten die Hypothese, dass mit einer hohen wahrgenommenen Kontrolle niedrigere Ausprägungen in den negativen Emotionen einhergehen. Bei der Betrachtung des Zusammenhangs von Wert und Emotionen zeigte sich bereits in der Vergangenheit, dass nicht alle Forschungsergebnisse mit der Theorie (Pekrun 2006, 2018) übereinstimmen. Bezogen auf die positiven Emotionen, werden die Annahmen der Theorie durch diese Arbeit unterstützt. Es konnte gezeigt werden, dass ein positiver Zusammenhang zwischen Wert und positiven Emotionen besteht. Bezogen auf die negativen Emotionen weisen die vorliegenden Daten ebenfalls auf einen Zusammenhang hin, allerdings weist dieser nicht in die von Pekrun (2006, 2018) postulierte Richtung. Stattdessen weisen die Ergebnisse dieser Studie darauf hin, dass ein hoher Wert mit

niedrigen Ausprägungen in negativen Emotionen einhergeht. Dies kann so interpretiert werden, dass eine hohe Ausprägung im Wertempfinden als Abschwächungsmechanismus bei dem Empfinden negativer Emotionen fungiert. Betrachten Proband:innen ihre Arbeit als besonders wertvoll, werden Ärger, Angst und Langeweile in einem geringeren Ausmaß empfunden. Dieses Ergebnis steht im Einklang mit vorangegangenen Forschungsergebnissen (Ahmed et al., 2010; Pekrun et al., 2011). Ein negativer Zusammenhang zwischen der deaktivierenden Emotion Langeweile und dem wahrgenommenen Wert konnte entsprechend der Annahme nachgewiesen werden.

Zur Untersuchung der Interaktion der Beurteilungsvariablen Wert und Kontrolle, sowie deren gemeinsamen Einfluss auf das Emotionserleben, wurden Moderationen gerechnet. Hier zeigte sich, dass Wert den Zusammenhang von Kontrolle und Freude sowie von Kontrolle und Stolz moderiert. Der negative Interaktionseffekt lässt sich insofern interpretieren, dass mit zunehmendem Wert das wahrgenommene Ausmaß an Kontrolle beim Empfinden der positiven Emotionen etwas weniger ins Gewicht fällt. Das Ergebnis steht im Einklang mit vorangegangenen Ergebnissen dieser Arbeit, die auf die Bedeutung von Wert in Schulsituationen hinweisen.

Bezogen auf den Zusammenhang von Kontrolle und Wert bei negativen Emotionen konnten in dieser Arbeit keine signifikanten Interaktionseffekte gefunden werden. Es wurde vorab angenommen, dass die Kombination aus niedriger wahrgenommener Kontrolle und hohem wahrgenommenem Wert zu einer höheren Ausprägung in negativen Emotionen beiträgt. Der durch Kontrolle moderierte Zusammenhang von Wert und Angst wurde in dieser Studie marginal signifikant. Sowohl für Angst als auch für Langeweile wurde die Moderation nicht signifikant. Die Inspektion der Daten gibt Hinweise darauf, dass der Zusammenhang dennoch in Richtung der angenommenen Hypothese geht. Dies würde bedeuten, dass bei einem hohen Wert und niedriger Kontrolle negative Emotionen verstärkt würden.

Zuletzt wurden Untersuchungen am Gesamtmodell durchgeführt. Dazu wurde die Mediation von Sozialumwelt und positiven sowie negativen Emotionen über Beurteilung betrachtet. Es zeigte sich, dass Wert als Mediator zu einer vollständigen Mediation führte, wobei es bei Kontrolle nur zu einer partiellen Mediation kam. Es wird also deutlich, dass Wert den Zusammenhang zwischen Sozialumwelt und positiven Emotionen sowie den negativen Emotionen Angst und Langeweile vermittelt. Auch dies stellt ein weiteres Indiz für die wichtige Funktion von Wert im Schul- und Unterrichtsgeschehen dar. Das Ergebnis

unterstützt weiterhin die These, dass PERMA-Lead eine wichtige Funktion beim Emotionserleben zukommt. PERMA-Lead enthält die Dimension Meaning und sollte auf diese Weise direkt Einfluss auf das Wertempfinden der Lehrkraft nehmen (Ebner, 2019). Diese Annahme konnte im Rahmen einer multiplen Regressionsanalyse bestätigt werden, welche einen signifikanten Zusammenhang zwischen der PERMA-Dimension Meaning und dem wahrgenommenen Wert zeigte (siehe Anhang A).

Limitationen (W)

Am Ende des Fragebogens wurde den Teilnehmenden die Möglichkeit gegeben, Kommentare zu hinterlassen. Einige Teilnehmende gaben dabei an, die Bedeutung einzelner Items aus der Skala für kollektive Selbstwirksamkeit nicht klar verstanden zu haben. Für die Erhebung des Konstrukts wurde eine Skala aus dem Jahre 2002 verwendet. Zusätzlich musste die Skala übersetzt werden, da sich keine geeignete deutsche Version fand. Die Skala versucht kollektive Selbstwirksamkeit als breites Konstrukt abzufragen. Dazu wurde unter anderem das Empfinden der „Kommune“ und Erfahrungen mit Gewalt und Drogen abgefragt. Die Kommentare weisen darauf hin, dass das Erhebungsinstrument möglicherweise nicht optimal geeignet war.

Auch in Bezug auf die PERMA-Lead-Skala äußerten Lehrkräfte Kritik. Diese empfanden die Bezeichnung der Institution als Abteilung/Unternehmen als unpassend für den Schulkontext. Dies sollte bei weiterer Forschung zu PERMA-Lead im Bildungsbereich angepasst werden.

Weiterhin wurde erwähnt, dass die Einschätzung zum Verhalten der Führungskraft teilweise schwierig zu beantworten sei. Dies geht darauf zurück, dass Lehrer:innen, die an berufsbildenden Schulen unterrichten, teilweise über mehrere Führungspersonen verfügen, die sich je nach Fach- und Aufgabenbereich unterscheiden. Es besteht daher die Möglichkeit, dass sich Einschätzungen zum Führungsverhalten auch auf mehrere Personen gleichzeitig beziehen könnten.

Ein weiterer Aspekt, der durch teilnehmende Lehrer:innen angemerkt wurde, war der Fokus der Arbeit auf das Unterrichtsgeschehen. Die Fragen zu Kontrolle, Wert und Emotionen beziehen sich ganz konkret auf die Tätigkeit des Unterrichtens. Es besteht die Möglichkeit, dass die von Lehrer:innen empfundenen Emotionen auch durch Faktoren wie Überarbeitung oder schwierige Schüler:innen beeinflusst werden.

Die untersuchte Stichprobe wurde über verschiedene Kanäle rekrutiert. So erfolgte die Rekrutierung für Einzelpersonen über lehrerforen.de und persönliche Kontakte des Forschungsteams. Die Kontaktaufnahme mit Partnerschulen fand mit Hilfe von Bildungsministerien in Österreich sowie durch soziale Kontakte des Zweitbetreuers statt. An dieser Stelle soll erwähnt werden, dass es sich hierbei um Dr. Markus Ebner handelt, aus dessen Feder das untersuchte Modell PERMA-Lead (Ebner, 2019) stammt. Aufgrund der unmittelbaren Nähe des Betreuenden zum PERMA-Lead-Modell und aufgrund von sozialen Erwartungen der teilnehmenden Schulleitungen, könnte geschlussfolgert werden, dass untersuchte Schulen bereits gute Werte in Positiver Führung nach PERMA-Lead mitbringen, was sich auf die Repräsentativität der Ergebnisse auswirken könnte. An der durchgeführten Studie nahmen insgesamt 22 Partnerschulen teil. Als Partnerschulen gelten alle Schulen, deren Teilnahmequote bei mindestens fünf Lehrer:innen lag. Von den 22 Schulen wurden sieben Schulen in Österreich über Ministerien angeworben. Insgesamt ergibt sich aus diesem Pool eine Teilnehmerzahl von 342 Personen (80.3%) aus Partnerschulen, dazu kommen 84 Einzelpersonen (19.7%). Durch das Mitwirken von Einzelpersonen und die durch Ministerien angeworbenen Schulen wird erwartet, dass trotz des möglichen Einflusses der von Dr. Ebner rekrutierten Schulen, eine diverse und möglichst repräsentative Stichprobe erreicht werden konnte.

Ausblick (R)

Die Ergebnisse dieser Arbeit stützen die Annahme, dass sich sowohl das Verhalten der Schulleitung als auch die Wahrnehmung der Fähigkeiten der Schule als Ganzes, auf die Emotionen von Lehrer:innen auswirken. Die Integration von Kontroll-Wert-Theorie (Pekrun, 2006, 2018) und PERMA-Lead (Ebner, 2019) kann als geglückt betrachtet werden, was sich in den überwiegend signifikanten Ergebnissen widerspiegelt. Vorangegangene Forschung hatte sich bereits mit den Auswirkungen anderer Führungsstile auf beispielsweise Lehrer:innenselbstwirksamkeit auseinandergesetzt (Eliophotou Menon & Lefteri, 2021; Fackler & Malmberg, 2016). Dabei wurde für ein Modell plädiert, das positive Aspekte mehrerer Führungsstile vereint (Eliophotou Menon & Lefteri, 2021). Die Ergebnisse dieser Arbeit weisen auf die Bedeutung von PERMA-Lead für die Bildungspsychologie hin.

Weiters liefern sie Hinweise für die Bedeutung von Wert für die Emotionen der Lehrkräfte. PERMA-Lead enthält Meaning als eigene Dimension. In dieser Arbeit wurden explorative Untersuchungen zum Einfluss der PERMA-Lead-Faktoren auf Wert

durchgeführt (Anhang A). Sie zeigen, dass Wert und Meaning signifikant miteinander korrelieren. Entsprechend ist anzunehmen, dass sich PERMA-Lead im Besonderen eignet, um auf das Wertempfinden der Lehrkräfte zu wirken. Ausgehend von dieser Beobachtung könnte in einem nächsten Schritt untersucht werden, welche konkreten Verhaltensweisen Schulleitungen zeigen, die das Wertempfinden ihres Kollegiums unterstützen. Darauf aufbauend könnten konkrete Interventionen für die Schule erstellt werden, die das Ziel haben, Wert bei Lehrer:innen zu stärken.

Zukünftige Projekte könnten weiterhin an die Ergebnisse anknüpfen, indem die Forschungsfragen auf Bundesländerebene untersucht werden. Das Modell PERMA-Lead eignet sich für Interventionen und wurde bereits in anderen Branchen weitgehend untersucht (Ebner, 2019). Ein Blick in die Praxis zeigt, dass die guten Ergebnisse aus anderen Branchen bereits als Inspiration für die Arbeit mit dem Schulsystem genutzt werden. So bietet die Pädagogische Hochschule Vorarlberg, neben PERMA-Beratungen für Schulleitungen auch spezifische Weiterbildungen an, die PERMA in den Unterricht und das Schulsystem integrieren sollen (Positive Schulentwicklung, o.D). Weiters wird bereits mit dem Potential eines an PERMA angelehnten Schulsystems gearbeitet. Unterstützungsangebote richten sich direkt an Direktionen und Steuerungsteams, und sollen diese dabei unterstützen, einen positiven Schulentwicklungsprozess einzuleiten (Lichtinger, 2022). Es kann angenommen werden, dass diese Maßnahmen direkt und indirekt ein Führungsverhalten nach PERMA-Lead unterstützen.

Für die wissenschaftliche Praxis ergibt sich ein hoher Bedarf nach weiterer Forschung. Im Rahmen von Interventionsstudien könnte der Einfluss von PERMA-Lead an Schulen näher untersucht werden, wozu die vorgestellten vorhandenen Konzepte genutzt werden könnten. Es könnten Vergleiche zwischen Schulen, die sich bereits an einem Positiv Psychologischen Schulbild orientieren, und klassischen Schulen durchgeführt werden. Hier könnte mitunter auch ein Vergleich zwischen wahrgenommenem und gewünschtem Führungsverhalten spannende Ergebnisse liefern.

Diese Studie hat einen ersten Versuch unternommen, das Modell PERMA-Lead (Ebner, 2019) evidenzbasiert auf den Bildungssektor zu übertragen. Wie bereits erwähnt, kann angenommen werden, dass PERMA-Lead ein geeignetes Konstrukt darstellt, um den Einfluss des Sozialumfelds innerhalb der Kontroll-Wert-Theorie (Pekrun, 2006, 2018) zu untersuchen. Wir gehen davon aus, dass diese Arbeit als Inspiration dienen kann, um die Verbindung noch tiefer zu evaluieren. Auf lange Sicht könnten die Ergebnisse vorhandene

Interventionen stützen und neue Interventionen schaffen, die dem Lehrer:innenwohlbefinden zuträglich sind. Noch weiter in die Zukunft geblickt, könnten solche Ergebnisse positive Lehrer:innenemotionen fördern. Den einleitend genannten Problemen, wie Burnout und Lehrer:innenmangel, könnte auf diese Weise entgegengesteuert werden. Dies könnte ein erster Schritt sein, um ein an vielen Stellen überlastetes Schulsystem von innen heraus zu stärken und damit nachhaltig nicht nur auf das Schulpersonal, sondern auch auf die nächste Generation an Schüler:innen zu wirken.

Literaturverzeichnis

- Ahmed, W., Minnaert, A., van der Werf, G., & Kuyper, H. (2010). The role of competence and value beliefs in students' daily emotional experiences: A multilevel test of a transactional model. *Learning and Individual Differences*, 20(5), 507-511. <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1007/s10964-008-9367-7>
- Aldridge, J.M. & Fraser, B.J. (2016). Teachers' views of their school climate and its relationship with teacher self-efficacy and job satisfaction. *Learning Environ Res* 19, 291-307. <https://doi.org/10.1007/s10984-015-9198-x>
- Arnold, K. A., Turner, N., Barling, J., Kelloway, E. K., & McKee, M. C. (2007). Transformational leadership and psychological well-being: The mediating role of meaningful work. *Journal of Occupational Health Psychology*, 12(3), 193–203. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.12.3.193>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. *Englewood Cliffs, NJ*, 1986, 23-28.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In T. Urban & F. Pajares (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 307-337.
- Bernard, M., & Walton, K. (2011). The effect of You Can Do It! Education in six schools on student perceptions of wellbeing, teaching, learning and relationships. *Journal of Student Wellbeing*, 5, 22-37. <https://doi.org/10.21913/JSW.v5i1.679>
- Blickhan, Daniela. (2018) *Positive Psychologie: Ein Handbuch für die Praxis*. Junfermann Verlag.
- Butler, J., & Kern, M. L. (2016). The PERMA-profiler: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 6, 1–48. <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.5502/ijw.v6i3.1->
- Cameron, K. S. (2008). *Positive Leadership: Strategies for Extraordinary Performance*. Berrett-Kohler Publishers.
- Cansoy, R., & Parlar, H. (2018). Examining the relationship between school principals' instructional leadership behaviors, teacher self-efficacy, and collective teacher efficacy. *International Journal of Educational Management*, 32(4), 550-567. <https://doi.org/10.1108/IJEM-04-2017-0089>
- Cansoy, R., Parlar, H., & Turkoglu, M. E. (2020). A Predictor of Teachers' Psychological Well-Being: Teacher Self-Efficacy. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(4), 41-55.

- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of school psychology, 44*(6), 473-490. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review, 21*, 193–218. <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1007/s10648-009-9106-y>
- Chen, F. F., Jing, Y., Hayes, A., & Lee, J. M. (2013). Two concepts or two approaches? A bifactor analysis of psychological and subjective well-being. *Journal of Happiness Studies, 14*(3), 1033–1068. <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1007/s10902-012-9367-x>
- Demir, K. (2008). Transformational leadership and collective efficacy: The moderating roles of collaborative culture and teachers' self-efficacy. *Eurasian Journal of Educational Research, 33*(1), 93-112.
- DeViva, J. C., Sheerin, C. M., Southwick, S. M., Roy, A. M., Pietrzak, R. H. & Harpaz-Rotem, I. (2016). Correlates of VA mental health treatment utilization among OEF/OIF/OND veterans: Resilience, stigma, social support, personality, and beliefs about treatment. *Psychological trauma: theory, research, practice, and policy, 8*(3), 310–318. <https://doi.org/10.1037/tra0000075>
- Diener, E., Thapa, S., & Tay, L. (2020). Positive emotions at work. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 7*(1), 451–477. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-012119-044908>
- Dreer, B. (2021). Teachers' well-being and job satisfaction: The important role of positive emotions in the workplace. *Educational studies, 1*-17. <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1080/03055698.2021.1940872>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Ebner, M. (2019). *Positive Leadership: Erfolgreich führen mit PERMA-Lead: die fünf Schlüssel zur High Performance*. Facultas Verlags-und Buchhandels AG.
- Eliophotou Menon, M., & Lefteri, A. (2021). The Link between Transformational Leadership and Teacher Self-Efficacy. *Education, 142*(1), 42-52.
- Escape the City Ltd. (2015). *Escaping the City: Diagnosing job dissatisfaction*.
- Fackler, S., & Malmberg, L. E. (2016). Teachers' self-efficacy in 14 OECD countries: Teacher, student group, school and leadership effects. *Teaching and teacher education, 56*, 185-195. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.002>

- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A. G., & Buchner, A. (2007). G* Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39(2), 175-191. <https://doi.org/10.3758/BF03193146>
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218 – 226. <https://doi.org/10.1037//0003-066X.56.3.218>
- Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. In E. A. Linnenbrink-Garcia & R. Pekrun (Eds.), *International Handbook of Emotions in Education*, 494–519. Routledge.
- Frenzel, A. C., & Goetz, T. (2007). Emotionales Erleben von Lehrkräften beim Unterrichten [Teachers' emotional experiences during teaching]. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21, 283–295.
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., & Goetz, T. (2007). Girls and mathematics—A “hopeless” issue? A control-value approach to gender differences in emotions towards mathematics. *European Journal of Psychology of Education*, 22(4), 497-514.
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Durksen, T. L., Becker-Kurz, B., & Klassen, R. (2016). Measuring teachers' enjoyment, anger, and anxiety: The Teacher Emotions Scales (TES). *Contemporary Educational Psychology*, 46, 148-163. <https://doi:10.1016/j.cedpsych.2016.05.003>
- Goddard, R. (2002). A theoretical and empirical analysis of the measurement of collective efficacy: The development of a short form. *Educational and Psychological measurement*, 62(1), 97-110. <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1177/001316440206200100>
- Goddard, R. D., & Goddard, Y. L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 807-818. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00032-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00032-4)
- Goetz, T., Becker, E. S., Bieg, M., Keller, M. M., Frenzel, A. C., & Hall, N. C. (2015). The glass half empty: How emotional exhaustion affects the state-trait discrepancy in self-reports of teaching emotions. *PLoS ONE*, 10(9), e0137441. <https://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0137441>
- Goetz, T., Frenzel, A. C., Stockinger, K., Lipnevich, A. A., Stempfer, L., & Pekrun, R. (2023). Emotions in education. In: R. J. Tierney, F. Rizvi., & K. Erkican (Eds.), *International Encyclopedia of Education*, 6(4), 149-161. Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.14032-1>
- Goetz, T., Frenzel, A. C., Stoeger, H., & Hall, N. C. (2010). Antecedents of everyday positive emotions: An experience sampling analysis. *Motivation and Emotion*, 34(1), 49-62. <https://doi.org/10.1007/s11031-009-9152-2>

- Goodman, F. R., Disabato, D. J., Kashdan, T. B., & Kauffman, S. B. (2018). Measuring well-being: A comparison of subjective well-being and PERMA. *The Journal of Positive Psychology*, 13(4), 321–332.
<https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1080/17439760.2017.1388434>
- Grant, A. M. (2008). Employees without a cause: The motivational effects of prosocial impact in public service. *International Public Management Journal*, 11(1), 48–66.
<https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1080/10967490801887905>
- Granziera, H., & Perera, H. N. (2019). Relations among teachers' self-efficacy beliefs, engagement, and work satisfaction: A social cognitive view. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 75–84. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.02.003>
- Hagenauer, G., & Volet, S. E. (2014a). 'I don't think I could, you know, just teach without any emotion': Exploring the nature and origin of university teachers' emotions. *Research Papers in Education*, 29(2), 240–262.
<https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1080/02671522.2012.754929>
- Hill, P. L. & Turiano, N. A. (2014). Purpose in life as a predictor of mortality across adulthood. *Psychological science*, 25(7), 1482–1486.
<https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1177/095679761453179>
- Hong, J. Y. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and teaching*, 18(4), 417–440. <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1080/13540602.2012.696044>
- International Positive Psychology Association. (2009). Abgerufen von <https://www.ippanetwork.org/> am 14.09.2022
- Institut für Positive Psychologie und Mental Coaching. (2017). Abgerufen von https://www.ippm.at/wp-content/uploads/2019/11/PERMA_Profiler_Druckversion.pdf am 20.12.2022
- Jung, H. S., & Yoon, H. H. (2016). What does work meaning to hospitality employees? The effects of meaningful work on employees' organizational commitment: The mediating role of job engagement. *International Journal of Hospitality Management*, 53, 59–68.
<https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2015.12.004>
- Kashdan, T. (2017). How many ways can we measure well-being? *Psychology Today*.
- Keller, M. M., Frenzel, A. C., Goetz, T., Pekrun, R., & Hensley, L. (2014). Exploring teacher emotions: A literature review and an experience sampling study. In P. W. Richardson, S. Karabenick, & H. M. G. Watt (Eds.), *Teacher Motivation: Theory and Practice*, 69–82. Routledge.
- Kern, M. L. (2022). PERMAH: A useful model for focusing on wellbeing in schools. In A. Kelly-Ann, F. J. Michael, V.-B. Dianne, & S. M. Shannon (Hrsg.), *Handbook of positive psychology in schools. Supporting process and practice* (3. Aufl., S. 24). Routledge.

- Kern, M. L., Waters, L., Adler, A., & White, M. (2014). Assessing employee wellbeing in schools using a multifaceted approach: Associations with physical health, life 46 satisfaction, and professional thriving. *Psychology (Irvine, Calif.)*, 5(6), 500–513. <https://doi.org/10.4236/psych.2014.56060>
- Kieser, A. (2005). *Wissenschaft und Beratung* (2. Aufl.). Universitätsverlag.
- Kurt, T., Duyar, I. & Çalık, T. (2011). Are we legitimate yet?: A closer look at the casual relationship mechanisms among principal leadership, teacher self-efficacy and collective efficacy. *Journal of Management Development*. 31. 71-86. <https://doi.org/10.1108/02621711211191014>
- Kok, B. E., Coffey, K. A., Cohn, M. A., Catalino, L. I., Vacharkulksemsuk, T., Algoe, S. B., et al. (2013). How positive emotions build physical health: Perceived positive social connections account for the upward spiral between positive emotions and vagal tone. *Psychological science*, 24(7), 1123–1132. <https://doi.org/10.1177/0956797612470827>
- Lai, M. K., Leung, C., Kwok, S. Y. C., Hui, A. N. N., Lo, H. H. M., Leung, J. T. Y., & Tam, C. H. L. (2018). A multidimensional PERMA-H positive education model, general satisfaction of school life, and character strengths use in Hong Kong senior primary school students: Confirmatory factor analysis and path analysis using the APASO-II. *Frontiers in Psychology*, 9, 1090. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01090>
- Lambersky, J. (2016). Understanding the Human Side of School Leadership: Principals' Impact on Teachers' Morale, Self-Efficacy, Stress, and Commitment. *Leadership and Policy in Schools*, 15(4), 379–405. <https://doi.org/10.1080/15700763.2016.1181188>
- Lauermann, F., Eccles, J. S., & Pekrun, R. (2017). Why do children worry about their academic achievement? An expectancy-value perspective on elementary students' worries about their mathematics and reading performance. *ZDM*, 49(3), 339-354. <https://doi.org/10.1007/s11858-017-0832-1>
- Leibniz-Institut für Psychologie (ZPID). (2019). Open Test Archive: STSE. Scale for Teacher Self-Efficacy - deutsche adaptierte Fassung. Verfügbar unter: <https://www.testarchiv.eu/de/test/9007043>
- Leiner, D. J. (2019). SoSci Survey (Version 3.4.09) [Computer software]. Available at <https://www.soscisurvey.de>
- Lichtinger, U. (2022). *Positive Schulentwicklung: positive Psychologie in der Schulentwicklung für die Beratung und Prozessbegleitung*. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Longinus, A., & Ebner, M. (2020). Führung als Burn-out-Prävention. *CNE Pflegemanagement*, 7(06), 7-10. <https://doi.org/10.1055/a-1289-4559>

- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60(3), 541–572. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x>
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S., & Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4(1), 84–99. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.4.1.84>
- 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>
- Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Towards an understanding of teacher attrition: A meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers' intentions to quit. *Teaching and teacher education*, 105, 103425. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103425>.
- Mitchell, R. M., & Tarter, C. J. (2016). A path analysis of the effects of principal professional orientation towards leadership, professional teacher behavior, and school academic optimism on school reading achievement. *Societies*, 6(1), 5. <https://doi.org/10.3390/soc6010005>
- Oswald, A.J., Proto, E. & Sgroi, D. (2015). Happiness and productivity. *Journal of Labor Economics*, 33(4), 789–822.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review* 18, 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R. (2018). Control-value theory: A social-cognitive approach to achievement emotions. *Big theories revisited*, 2, 162-190.
- Pekrun, R., Hall, N. C., Goetz, T., & Perry, R. P. (2014). Boredom and academic achievement: Testing a model of reciprocal causation. *Journal of educational Psychology*, 106(3), 696.
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control–value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of educational psychology*, 102(3), 531.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary educational psychology*, 36(1), 36-48. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.002>
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). Introduction to emotions in education. In *International handbook of emotions in education*, 11-20. Routledge.
- Pekrun, R., Marsh, H. W., Elliot, A. J., Stockinger, K., Perry, R. P., Vogl, E., Goetz, T., van Tilburg, W. A. P., Lüdtke, O., & Vispoel, W. P. (2023). A three-dimensional taxonomy of achievement emotions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 124(1), 145-178. <https://doi.org/10.1037/pspp0000448>

- Pekrun, R., & Perry, R. P. (2014). Control-value theory of achievement emotions. *International handbook of emotions in education, 1*, 120-141.
- Pekrun, R., & Stephens, E. J. (2010). Achievement emotions: A control-value approach. *Social and Personality Psychology Compass, 4*, 238–255.
<https://doi.org/10.1111/j.17519004.2010.00259.x>
- Pfitzner-Eden, F. (2016). STSE. Scale for Teacher Self-Efficacy - deutsche adaptierte Fassung [Verfahrensdokumentation aus PSYNDEX Tests-Nr. 9007043 und Fragebogen]. In Leibniz-Zentrum für Psychologische Information und Dokumentation (ZPID) (Hrsg.), Elektronisches Testarchiv. Trier: ZPID.
<https://doi.org/10.23668/psycharchives.451>
- Pfitzner-Eden, F., Thiel, F. & Horsley, J. (2014). An adapted measure of teacher self-efficacy for preservice teachers: Exploring its validity across two countries. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 28*(3), 83-92.
<https://dx.doi.org/10.1024/1010-0652/a000125>
- Podsakoff, N. P., Whiting, S. W., Podsakoff, P. M. & Blume, B. D. (2009). Individual and organizational level consequences of organizational citizenship behaviors: A meta-analysis. *Journal of applied Psychology, 94*(1), 122–141.
- Positive Schulentwicklung (o.D). PH-Vorarlberg.
<https://www.ph-vorarlberg.ac.at/schulentwicklung>
- Ramazani, A., & Ahmadi, S. (2022). The Effectiveness Of Positive Education On Students' Academic Well-Being, Self-Efficacy And Hope. *Journal of Positive School Psychology, 3778-3786*.
- Rose, N. (2019). Arbeit besser machen, Positive Psychologie für Personalarbeit und Führung. Haufe.
- Reijseger, G., Schaufeli, W. B., Peeters, M. C. W., Toon, W. T., Van Beek, I. & Ouwenel, E. (2013) Watching the paint dry at work: psychometric examination of the Dutch Boredom Scale, Anxiety, Stress & Coping. *An International Journal, 26*(5), 508-525.
<https://doi.org/10.1080/10615806.2012.720676>
- Ross, J. A., Hogaboam-Gray, A., & Gray, P. (2004). Prior student achievement, collaborative school processes, and collective teacher efficacy. *Leadership and Policy in Schools, 3*(3), 163-188.
<https://doi.org.uaccess.univie.ac.at/10.1080/15700760490503689>
- Rosso, B. D., Dekas, K. H. & Wrzesniewski, A. (2010). On the meaning of work: A theoretical integration and review. *Research in organizational behavior, 30*, 91–127.
<https://doi.org/10.1016/j.riob.2010.09.001>

- Rowe, G., Hirsh, J.B., Anderson, A.K. & Smith, E.E. (2007) Positive affect increases the breadth of attentional selection. *PNAS Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 104, 383–388.
<https://doi.org/10.1073/pnas.0605198104>
- Sahin, F., Yenel, K., & Kiliç, S. (2019). Investigation of Teachers' Views on a Happy Work Environment by PERMA Model. *Educational Administration: Theory & Practice*, 25(4), 773-804.
- Salanova, M., Bakker, A.B. & Llorens, S. (2006). Flow at work: Evidence for an upward spiral of personal and organizational resources. *Journal of Happiness Studies*, 7(1), 1-22. <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1007/s10902-005-8854-8>
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701–716.
<https://doi.org/10.1177/0013164405282471>
- Scherer, K. R., & Moors, A. (2019). The emotion process: Event appraisal and component differentiation. *Annual review of psychology*, 70(1), 719-745.
<https://doi.org/10.1146/annurev-psych-122216-011854>
- Schnell, T. (2014). An empirical approach to existential psychology: meaning in life operationalized, in *Conceptions of Meaning*, 173–194.
- Schnell, T., & Hoffmann, C. (2020). ME-Work: Development and validation of a modular meaning in work inventory. *Frontiers in psychology*, 3405.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.599913>
- Schröder, C. (2022, 29. August). Bildungsland bald abgebrannt. *Deutschlandfunk Kultur*. Zugriff am 11.12.2022, auf <https://www.deutschlandfunkkultur.de/lehremangel-an-grundschulen-100.html>
- Seligman M.E. (2002) Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. *Handbook of positive psychology*, 2, 3-12.
- Seligman, M. E. (2012). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Simon and Schuster.
- 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> F
- Seligman, M. & Csikszentmihályi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5–14. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8_18
- Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford review of education*, 35(3), 293-311.

- Shanmugam, P., & Hidayat, R. (2022). Assessing Grit and Well-Being of Malaysian ESL Teachers: Application of the PERMA-Model. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 19(2), 153–181. <https://doi.org/10.32890/mjli2022.19.2.6>
- Sheldon, Frederickson, Rathunde, Csikszentmihályi & Haidt (2000): Akumal manifesto
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and teacher education*, 26(4), 1059-1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2016). Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. *Creative Education*, 7(13), 1785. <https://doi.org/10.4236/ce.2016.713182>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2019). Teacher self-efficacy and collective teacher efficacy: relations with perceived job resources and job demands, feeling of belonging, and teacher engagement. *Creative Education*, 10(7), 1400-1424. <https://doi.org/10.4236/ce.2019.107104>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Still motivated to teach? A study of school context variables, stress and job satisfaction among teachers in senior high school. *Social Psychology of Education*, 20(1), 15-37. <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1007/s11218-016-9363-9>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2021). Collective teacher culture: exploring an elusive construct and its relations with teacher autonomy, belonging, and job satisfaction. *Social Psychology of Education*, 24(6), 1389-1406. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09673-4>
- Steger, M. F., Dik, B. J., & Duffy, R. D. (2012). Measuring meaningful work: The work and meaning inventory (WAMI). *Journal of Career Assessment*, 20(3), 322–337. <https://doi.org/10.1177/1069072711436160>
- Steger, M. F., Mann, J. R., Michels, P. & Cooper, T. C. (2009). Meaning in life, anxiety, depression, and general health among smoking cessation patients. *Journal of Psychosomatic Research*, 67(4), 353–358.
- Stephanou, G. and Oikonomou, A. (2018) Teacher Emotions in Primary and Secondary Education: Effects of Self-Efficacy and Collective-Efficacy, and Problem-Solving Appraisal as a Moderating Mechanism. *Psychology*, 9, 820-875. <https://doi.org/10.4236/psych.2018.94053>.
- Stephens, J. P., Heaphy, E. D., Carmeli, A., Spreitzer, G. M. & Dutton, J. E. (2013). Relationship quality and virtuousness: Emotional carrying capacity as a source of individual and team resilience. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 49(1), 13-41. <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1177/00218863124711>
- Stewart I. Donaldson, Saeideh Heshmati, Joo Young Lee & Scott I. Donaldson (2021) Examining building blocks of well-being beyond PERMA and self-report bias, *The Journal of Positive Psychology*, 16(6), 811-818. <https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1818813>

- Struk, A. A., Carriere, J. S., Cheyne, J. A., & Danckert, J. (2017). A short boredom proneness scale: Development and psychometric properties. *Assessment*, 24(3), 346-359. <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1177/1073191115609996>
- Tomaselli, E. (2022, 14. Oktober). Länder fordern mehr Maßnahmen gegen Lehrermangel. *Der Standard*. Zugriff am 11.12.2022, auf <https://www.derstandard.at/story/2000139967726/laender-fordern-mehr-massnahmen-gegen-lehrermangel>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Van Dick, R., & Monzani, L. (2020). Positive leadership in organizations. *Psychology*, 23. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190236557.013.814>
- Wammerl, M., Jaunig, J., Mairunteregger, T. (2019). The German Version of the PERMA-Profiler: Evidence for Construct and Convergent Validity of the PERMA Theory of Well-Being in German Speaking Countries. *J well-being assess* 3, 75–96. <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1007/s41543-019-00021-0>
- Waters, L. (2011). A Review of School-Based Positive Psychology Interventions. *The Australian Educational and Developmental Psychologist* 28(2), 75–90. <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1375/aedp.28.2.75>
- Weldon, P. (2018). Early career teacher attrition in Australia: Evidence, definition, classification and measurement. *Australian Journal of Education*, 62(1), 61-78. <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1177/0004944117752>
- Wertenbruch, M., & Röttger-Rössler, B. (2011). Emotionsethnologische Untersuchungen zu Scham und Beschämung in der Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(2), 241-257. <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1007/s11618-011-0209-0>
- White, C. A., Uttl, B. & Holder, M. D. (2017). Meta-analyses of positive psychology interventions: The effects are much smaller than previously reported. *PLoS ONE*, 14(5), <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0216588>
- Wilson, R. S., Capuano, A. W., James, B. D., Amofa, P., Arvanitakis, Z., Shah, R., et al. (2017). Purpose in Life and Hospitalization for Ambulatory Care-Sensitive Conditions in Old Age. *The American Journal of Geriatric Psychiatry*, 26(3), 364–374. <https://doi.org/10.1016/j.jagp.2017.06.022>
- World Health Organization. (2020). *Basic documents*. World Health Organization.
- Xing, L., Sun, J. M., & Jepsen, D. (2021). Feeling shame in the workplace: Examining negative feedback as an antecedent and performance and well-being as consequences. *Journal of Organizational Behavior*, 42(9), 1244-1260. <https://doi.org/10.1002/job.2553>

Anhang A (R)

Explorative Untersuchungen

Nachdem die Theorie (Pekrun, 2018) darauf hinweist, dass Interaktionen zwischen Kontrolle und Wert stattfinden, wurde in dieser Arbeit explorativ untersucht, ob die Interaktion des wahrgenommenen Wertes mit der wahrgenommenen Kontrolle den Zusammenhang von Sozialumwelt und Emotion mediiert. Da aus der Literatur nicht direkt abgeleitet werden konnte, welche der beiden Variablen als Moderator beziehungsweise Mediator fungiert, wurde das angenommene Modell in Anbetracht beider möglicher Varianten überprüft.

Ein weiterer Aspekt, der explorativ untersucht wurde, ist der Zusammenhang von wahrgenommenem und gewünschtem Positiven Führungsverhalten. Hier wurde untersucht, inwiefern Diskrepanzen zwischen dem von den Lehrenden wahrgenommenen und dem erwarteten Positiven Führungsverhalten bestehen. Zusätzlich wurde untersucht, inwiefern und ob die Anzahl der Interaktionen mit der Führungskraft einen Unterschied beim wahrgenommenen und gewünschten Positiven Führungsverhalten verursacht.

Als nächstes wurde der Einfluss der einzelnen PERMA-Lead Komponenten auf Wert und Kontrolle überprüft. Dies sollte die im Rahmen der Auswertung entstandene Vermutung überprüfen, dass der Einfluss von PERMA-Lead auf Wert und Kontrolle durch unterschiedliche Faktoren erklärt werden kann.

Zuletzt wurde bezogen auf alle relevanten Faktoren untersucht, inwiefern Geschlechtsunterschiede bestehen. Die Emotion Langeweile wurde auf Alterseffekte überprüft. Dies wird damit begründet, dass vorangegangene Forschungsergebnisse auf einen negativen Zusammenhang von Alter und Langeweile hinweisen (Pekrun et al., 2014).

Nachdem die Mediationsanalysen zuerst in Emotionskategorien ausgewertet wurden, bevor sie in der finalen Version dieser Arbeit für jede Emotion einzeln berechnet wurden, findet sich am Ende der Darstellung der explorativen Ergebnisse, das ursprünglich gerechnete Modell.

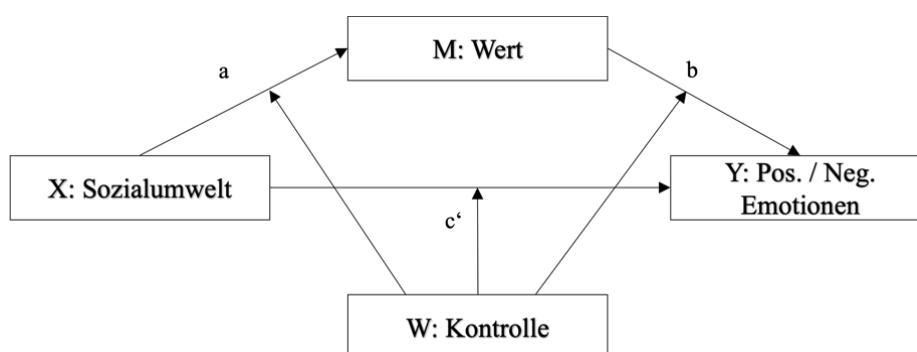
Explorative Untersuchungen am Gesamtmodell

Als Erweiterung von Hypothese 11 und 12 wurde der Einfluss der Interaktion von Kontrolle und Wert auf das Gesamtmodell untersucht. Um zu überprüfen, ob die Interaktion von Kontrolle und Wert auf den Zusammenhang von Sozialumwelt und Emotionen wirkt, wurden moderierte Mediationen mit PROCESS Modell 59 (Hayes, 2018) gerechnet. Im

ersten Schritt wurde Kontrolle als Moderator und Wert als Mediator betrachtet. Abbildung A zeigt das verwendete Modell. Die Analysen wurden für positive und negative Emotionen einzeln durchgeführt. Dazu wurde zunächst ein neues Item AEP aus den positiven Emotionen Freude und Stolz gebildet. Sowie eine neues Item AEN aus den negativen Emotionen Ärger, Ängste und Langeweile. Nachdem befürchtet wurde, dass sich die unterschiedlichen Aktivierungslevel in den negativen Emotionen beeinflussen könnten, wurden die Analysen in diesem Fall noch einmal einzeln durchgeführt. Da sich für alle drei Emotionen ähnliche Effekte zeigten, wird in dieser Arbeit nur die Analyse für das gemeinschaftliche Item (AEN) präsentiert.

Abbildung A

Angenommenes Modell moderierte Mediation (Modell 59)



Anmerkung. Das Modell wird nacheinander erst auf positive Emotionen, dann auf negative Emotionen angewandt.

Zunächst wurde das Modell bezogen auf positive Emotionen untersucht. Sozialumwelt (SU) bildet dabei die unabhängige Variable und positive Emotionen (AEP) bildet die abhängige Variable. Kontrolle (TSE) wird als Moderatorvariable und Wert (VA) als Mediatorvariable betrachtet.

Die Daten zeigten einen signifikanten a-Pfad von Sozialumwelt zu Wert, $b = 0.89$, $p < .001$. Die Interaktion von Sozialumwelt und Kontrolle für den a-Pfad war signifikant, $b = -0.14$, $p = .005$, $\Delta R^2 = .01$. Der b-Pfad von Wert zu positive Emotionen war signifikant, $b = 1.27$, $p < .001$. Die Interaktion von Wert und Kontrolle für den b-Pfad war ebenfalls signifikant, $b = -.22$, $p < .001$, $\Delta R^2 = .02$. Der direkte Effekt c' von Sozialumwelt zu positiven Emotionen war nicht signifikant $b = 0.02$, $p = .911$ und wurde nicht durch Kontrolle moderiert, $b = -0.01$, $p = .987$, $\Delta R^2 = .00$.

Bei der Betrachtung des Zusammenhangs von Sozialumwelt und positiven Emotionen über den Mediator Wert (indirekter Effekt) konnten für den Moderator Kontrolle die folgenden Ausprägungen gefunden werden: Der positive bedingte indirekte Effekt für hohe Werte (+ 1 *SD*) von Kontrolle war am niedrigsten, $b = 0.09$, 95% KI [.033, .153], er war stärker und ebenfalls signifikant für mittlere Werte (*M*) von Kontrolle, $b = 0.15$, 95% KI [.095, .214] und für kleine Werte (- 1 *SD*) von Kontrolle, $b = 0.22$, 95% KI [.033, .153]. Ein Überblick der Ergebnisse für positive Emotionen findet sich in Tabelle A.

Tabelle A

Ergebnisse der moderierten Mediation für positive Emotionen

Variable	Modell a-Pfad			Modell b/c'-Pfad		
	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>p</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>p</i>
SU	0.89	.20	< .001	0.02	.18	.911
TSE	0.32	.06	< .001			
SU x TSE	-0.14	.05	.005			
VA				1.27	.20	< .001
VA x TSE				-0.22	.05	< .001
SU x TSE				-0.01	.04	.987

Anmerkung. N = 426. Modell für den a-Pfad $R^2 = .31$, $F(3, 422) = 61.75$, $p < .001$, Modell für b-Pfad und c'-Pfad $R^2 = .56$, $F(5, 420) = 105.77$, $p < .001$.

Als nächstes wurde das Modell bezogen auf negative Emotionen (AEN) untersucht. Dabei blieben Sozialumwelt (SU), Wert (VA) und Kontrolle (TSE) gleich. Die Ergebnisse für den a-Pfad sind insofern identisch mit der vorangegangenen Untersuchung (a-Pfad von Sozialumwelt zu Wert, $b = 0.89$, $p < .001$; Interaktion von Sozialumwelt und Kontrolle für den a-Pfad, $b = -0.14$, $p = .005$, $\Delta R^2 = .01$). Der b-Pfad von Wert zu negative Emotionen war nicht signifikant, $b = -0.32$, $p = .141$. Die Interaktion von Wert und Kontrolle für den b-Pfad war entsprechend auch nicht signifikant, $b = 0.02$, $p = .791$, $\Delta R^2 = .00$. Der direkte Effekt c' von Sozialumwelt zu negativen Emotionen war nicht signifikant, $b = -0.04$, $p = .832$ und wurde nicht durch Kontrolle moderiert, $b = -0.01$, $p = .952$, $\Delta R^2 = .00$.

Bei der Betrachtung des Zusammenhangs von Sozialumwelt und negativen Emotionen über den Mediator Wert (indirekter Effekt) konnten für den Moderator Kontrolle die folgenden Ausprägungen gefunden werden: Der negative bedingte indirekte Effekt für

hohe Werte (+ 1 *SD*) von Kontrolle war am geringsten, $b = -0.07$, 95% KI [-.130, -.024] er war stärker und ebenfalls signifikant für mittlere Werte (*M*) von Kontrolle, $b = -0.09$, 95% KI [-.146, -.047] und für kleine Werte (- 1 *SD*) von Kontrolle, $b = -0.11$, 95% KI [-.202, -.045]. Ein Überblick der Ergebnisse für negative Emotionen findet sich in Tabelle B.

Tabelle B

Ergebnisse der moderierten Mediation für negative Emotionen

Variable	Modell a-Pfad			Modell b/c'-Pfad		
	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>p</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>p</i>
SU	0.89	.20	< .001	0.06	.10	.565
TSE	0.32	.06	< .001			
SU x TSE	-0.14	.05	.005			
VA				-0.32	.22	.141
VA x TSE				0.02	.06	.791
SU x TSE				-0.00	.05	.952

Anmerkung. N = 426. Modell für den a-Pfad $R^2 = .31$, $F(3, 422) = 61.75$, $p < .001$, Modell für b-Pfad und c'-Pfad $R^2 = .33$, $F(5, 420) = 40.71$, $p < .001$.

Bei der Untersuchung des Modells mit Wert als Moderator und Kontrolle als Mediator wurde der a-Pfad nicht signifikant. Nachdem dies als Voraussetzung betrachtet wurde, wurde dieses Modell ohne weitere Untersuchungen verworfen.

Explorative Untersuchungen zu PERMA-Lead

In dieser Arbeit wurden das wahrgenommene (PLW) und das gewünschte Führungsverhalten (PLG) erhoben. Tabelle C zeigt Kennwerte für die beiden PERMA-Lead-Skalen.

Tabelle C

Deskriptive Statistiken & Reliabilitäten PERMA-Lead

Skala	<i>M</i>	<i>SD</i>	Range	Mögliche Range	Cronbachs α
PLW	7.33	2.85	1.00 - 11.00	1.00 - 11.00	.98
PLG	9.11	1.72	2.13 - 11.00	1.00 - 11.00	.96

Anmerkung. PLW = PERMA-Lead wahrgenommen, PLG = PERMA-Lead gewünscht.

Auf explorativer Ebene wurde mit Hilfe eines T-Tests für abhängige Stichproben untersucht, ob Diskrepanzen zwischen dem erwarteten und dem erlebten Verhalten der Führungskraft bestehen. Der T-Test zeigte, dass die Proband:innen signifikant niedrigere Werte für wahrgenommenes PERMA-Lead ($M = 7.33$, $SD = 2.85$), im Vergleich zu dem von ihnen gewünschten PERMA-Lead ($M = 9.11$, $SD = 1.72$, $t(425) = -13.91$, $p < .001$) berichteten. Die Diskrepanz zwischen den Werten entspricht einem mittleren Effekt nach Cohen ($d = -0.67$).

Weiterhin wurde untersucht, ob die Anzahl der Interaktionen mit der Führungskraft einen Unterschied beim wahrgenommenen und gewünschten Positiven Führungsverhalten verursacht. Dazu wurde eine einfaktorielle ANOVA mit Interaktionen als unabhängige Variable und Positives wahrgenommenes (PLW) sowie Positives gewünschtes Führungsverhalten (PLG) als abhängige Variable gerechnet. Zunächst werden die Ergebnisse für wahrgenommenes Positives Führungsverhalten dargestellt. Die Ausprägung des wahrgenommenen Positiven Führungsverhaltens nahm von Interaktion 1x/Monat ($M = 4.80$, $SD = 2.89$), über 2-3x/Monat ($M = 5.99$, $SD = 2.60$) und wöchentlich ($M = 7.40$, $SD = 2.79$) bis zu mehrmals wöchentlich stattfindenden Interaktionen ($M = 8.16$, $SD = 2.47$) kontinuierlich zu. Das wahrgenommene Positive Führungsverhalten unterschied sich statistisch signifikant für die verschiedenen Bedingungen der Anzahl an Interaktionen, Welch-Test $F(3, 126.87) = 24.53$, $p < .001$, $\eta^2 = .16$. Der Games-Howell-post-hoc-Test zeigte signifikante Unterschiede ($p < .001$) bei der Ausprägung des wahrgenommenen Führungsverhaltens zwischen den Gruppen mehrmals wöchentlich und 1x/Monat (3.36, 95% KI [2.175, 4.550]) sowie mehrmals wöchentlich und 2-3x/Monat (2.17, 95% KI [1.117, 3.224]). Der Unterschied zwischen mehrmals wöchentlich und wöchentlich stattfindenden Interaktionen war nicht signifikant (.76, 95% KI [-.055, 1.568]). Wiederum signifikant ($p = .012$) war der Unterschied zwischen wöchentlichen Interaktionen und Interaktionen, die 2-3x/Monat stattfanden (1.41, 95% KI [.239, 2.588]). Der Unterschied zwischen Interaktionen, die 2-3x/Monat stattfanden und Interaktionen 1x/Monat war nicht signifikant (1.19, 95% KI [-.256, 2.640]).

Im nächsten Schritt werden die Ergebnisse für gewünschtes Positives Führungsverhalten dargestellt. Die Ausprägung des gewünschten Positiven Führungsverhaltens nahm von Interaktion 1x/Monat ($M = 8.65$, $SD = 1.93$), über 2-3x/Monat ($M = 8.76$, $SD = 1.82$) und wöchentlich ($M = 8.86$, $SD = 1.79$) leicht zu. Zu mehrmals wöchentlichen Interaktionen ($M = 9.42$, $SD = 1.55$) nahm die Ausprägung etwas mehr zu.

Das gewünschte Positive Führungsverhalten unterschied sich statistisch signifikant für die verschiedenen Bedingungen der Anzahl an Interaktionen, Welch-Test $F(3, 124.19) = 5.03$, $p = .003$, $\eta^2 = .04$. Der Tukey-post-hoc-Test zeigte signifikante Unterschiede ($p = .023$) bei der Ausprägung des gewünschten Führungsverhaltens zwischen den Gruppen mehrmals wöchentlich und 1x/Monat (.77, 95% KI [.076, 1.470]) sowie mehrmals wöchentlich und wöchentlich stattfindenden Interaktionen (.56, 95% KI [.054, 1.074]). Der Vergleich von mehrmals wöchentlich und 2-3x/Monat (.67, 95% KI [-.011, 1.349]) wurde unter der Tukey-Korrektur knapp nicht signifikant ($p = .056$).

Einfluss der PERMA-Lead Faktoren auf Beurteilung

Nachdem sich PERMA-Lead aus fünf Unterskalen zusammensetzt, die unterschiedliche Konstrukte messen, soll explorativ der Einfluss der einzelnen PERMA-Lead-Faktoren auf Wert und Kontrolle untersucht werden. In Tabelle D sind Mittelwerte und Standardabweichungen, sowie Korrelationen von Wert und Kontrolle mit den PERMA-Lead-Faktoren dargestellt.

Tabelle D

Kennwerte und Interkorrelationen für Beurteilung und PERMA-Lead-Faktoren

Variable	<i>M</i>	<i>SD</i>	Range	<i>r</i> (Wert)	<i>r</i> (Kontrolle)
Wert	4.12	0.68	1-5	-	
Kontrolle	3.88	0.49	1-5	.34**	-
Positive Emotions	7.47	2.80	1-11	.34**	.14**
Engagement	6.77	3.05	1-11	.35**	.17**
Relationships	7.69	2.92	1-11	.35**	.11*
Meaning	7.40	3.05	1-11	.39**	.16**
Accomplishment	7.32	3.38	1-11	.34**	.08

Anmerkung. $N = 426$.

** $p < .01$ (2-seitig). * $p < .05$ (2-seitig).

Es wurden zwei multiple Regressionen gerechnet. Zunächst wurde der Einfluss auf Wert untersucht. Hierbei bildeten die fünf PERMA-Faktoren die Prädiktoren, Wert bildete das Kriterium. Als Vorgehen wurde Einschluss gewählt.

Das Modell hat mit $R^2 = .15$ (korrigiertes $R^2 = .14$) eine moderate Anpassungsgüte (Cohen, 1988). Das Gesamtmodell mit den Prädiktoren Positive Emotions, Engagement,

Relationships, Meaning und Accomplishment sagt statistisch signifikant das Kriterium Wert voraus, $F(5, 420) = 15.12, p < .001$. Es zeigte sich ein signifikanter Einfluss von Meaning auf Wert ($\beta = .37, SE = .03, t(420) = 38.58, p = .006$). Der Zusammenhang mit den Faktoren Positive Emotions, Engagement, Relationships und Accomplishment wurde nicht signifikant. Ein Überblick der Ergebnisse findet sich in Tabelle E.

Tabelle E

Multiple Regression für den Einfluss der PERMA-Lead Faktoren auf Wert

Prädiktor	<i>b</i>	<i>SE</i>	β	<i>t</i> (420)	<i>p</i>
(Konstante)	3.48	.09		38,58	< .001
Positive Emotions	0.00	.02	.00	0.01	.990
Engagement	0.01	.02	.06	0.60	.548
Relationships	0.00	.02	-.00	-0.02	.985
Meaning	0.83	.03	.37	2.74	.006
Accomplishment	-0.01	.02	-.04	-0.04	.720

Als nächstes wurde der Einfluss auf Kontrolle untersucht. Hierbei bildeten wieder die fünf PERMA-Faktoren die Prädiktoren, Kontrolle bildete das Kriterium. Als Vorgehen wurde Einschluss gewählt.

Das Modell hat mit $R^2 = .05$ (korrigiertes $R^2 = .04$) eine geringe Anpassungsgüte (Cohen, 1988). Das Gesamtmodell mit den Prädiktoren Positive Emotions, Engagement, Relationships, Meaning und Accomplishment sagt statistisch signifikant das Kriterium Lehrer:innenselbstwirksamkeit voraus, $F(5, 420) = 4.83, p < .001$. Es zeigte sich, dass Engagement ($\beta = .22, SE = .02, t(420) = 2.19, p = .029$) und Meaning Lehrer:innenselbstwirksamkeit signifikant und positiv ($\beta = .36, SE = .02, t(420) = 2.48, p = .013$) beeinflussen. Weiters konnte ein signifikanter negativer Einfluss von Accomplishment auf Lehrer:innenselbstwirksamkeit gefunden werden ($\beta = -.33, SE = .02, t(420) = -2.99, p = .003$). Der Zusammenhang mit den Faktoren Positive Emotions und Relationships wurde nicht signifikant. Tabelle F zeigt einen Überblick der Ergebnisse.

Tabelle F*Multiple Regression für den Einfluss der PERMA-Lead Faktoren auf Kontrolle*

Prädiktor	<i>b</i>	<i>SE</i>	β	<i>t</i> (420)	<i>p</i>
(Konstante)	3.71	.07		53.92	< .001
Positive Emotions	0.00	.02	.02	0.16	.870
Engagement	0.04	.02	.22	2.19	.029
Relationships	-0.02	.02	-.13	-1.18	.237
Meaning	0.06	.02	.36	2.48	.013
Accomplishment	-0.05	.02	-.33	-2.99	.003

Demografische Einflüsse

Zuletzt wurden explorative Analysen zum Einfluss des Geschlechts auf das Antwortverhalten durchgeführt. Dazu wurden T-Tests für unabhängige Stichproben verwendet. Es wurde aus Gründen der Einfachheit lediglich zwischen weiblich ($N = 340$) und männlich ($N = 75$) unterschieden. Bei der Auswertung konnten keine signifikanten Geschlechtseffekte bezogen auf die Faktoren der Sozialumwelt und Beurteilungen gefunden werden. Bezogen auf die Emotionen fanden sich lediglich bei Langeweile Geschlechtseffekte. Hier unterschieden sich die Ergebnisse für Frauen ($M = 1.52$, $SD = 0.66$) und Männer ($M = 1.70$, $SD = 0.66$) signifikant ($t(413) = -2.11$, $p(\text{zweiseitig}) = .035$, $d = 0.66$). Bei den Emotionen, Freude, Ärger, Angst und Stolz konnten keine signifikanten Unterschiede gefunden werden.

Ausgehend von vorangegangenen Forschungsergebnissen wurde untersucht, ob Alterseffekte bei Langeweile auftreten. Dazu wurde eine lineare Regression gerechnet. Es zeigte sich, dass mit zunehmendem Alter Langeweile signifikant abnimmt ($\beta = -.11$, $SE = .74$, $t(422) = 5.51$, $p = .019$, $r^2 = .01$).

Mediation im Gesamtmodell auf Ebene positive und negative Emotionen

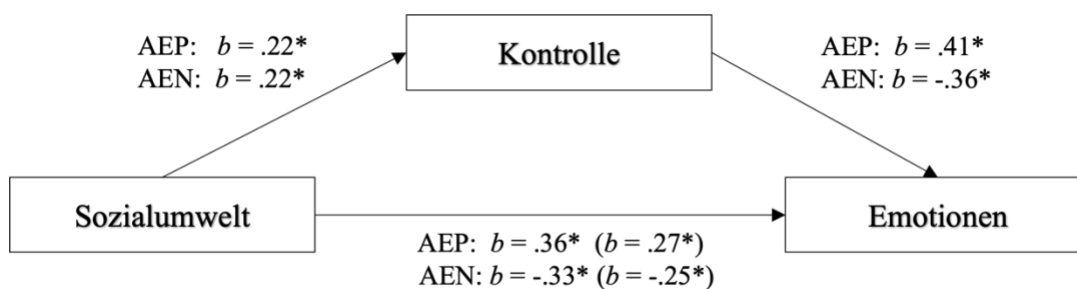
Im Rahmen dieser Arbeit wurde die Mediation von Beurteilung auf den Zusammenhang von Sozialumwelt und Emotionen untersucht. Dazu wurden zunächst zwei neue Items geschaffen. Das Item AEP enthält die positiven Emotionen Freude und Stolz. Das Item AEN enthält die negativen Emotionen Ärger, Angst und Langeweile. Nachdem Unsicherheiten aufkamen, ob die unterschiedlichen Aktivierungslevel bei den negativen Emotionen ein Problem darstellen könnten, wurde der Einfluss auf die Emotionen für alle

fünf Emotionen einzeln untersucht. Im Folgenden findet sich die ursprüngliche Auswertung, die lediglich zwischen positiven und negativen Emotionen unterscheidet.

Hypothese 11. Um zu überprüfen, ob Kontrolle eine medierende Rolle zwischen Sozialumwelt und positiven Emotionen (AEP) einnimmt, wurde eine Mediationsanalyse gerechnet. Die Ergebnisse weisen auf eine partielle Mediation hin. Die Ergebnisse für die einzelnen Pfadkoeffizienten sind Abbildung B zu entnehmen. Der komplett standardisierte indirekte Effekt für die Mediation des Zusammenhangs von Sozialumwelt und AEP ist signifikant und beträgt $ab = .09$, 95% KI [0.039, 0.152]. Um zu überprüfen, ob Kontrolle eine medierende Rolle zwischen Sozialumwelt und negativen Emotionen (AEN) einnimmt, wurde eine weitere Mediationsanalyse gerechnet. Die Ergebnisse weisen auf eine partielle Mediation hin. Die Ergebnisse für die einzelnen Pfadkoeffizienten finden sich ebenfalls in Abbildung B. Der komplett standardisierte indirekte Effekt für die Mediation des Zusammenhangs von Sozialumwelt und AEP ist signifikant und beträgt $ab = -.08$, 95% KI [-.131, -.033]. Bei beiden Mediationen findet sich ein kleiner Effekt nach Cohen (1988).

Abbildung B

Mediationsmodell für H11 mit AEP & AEN



Anmerkung. AEP = Positive Emotionen, AEN = Negative Emotionen.

Koeffizient in Klammern für c'-Pfad.

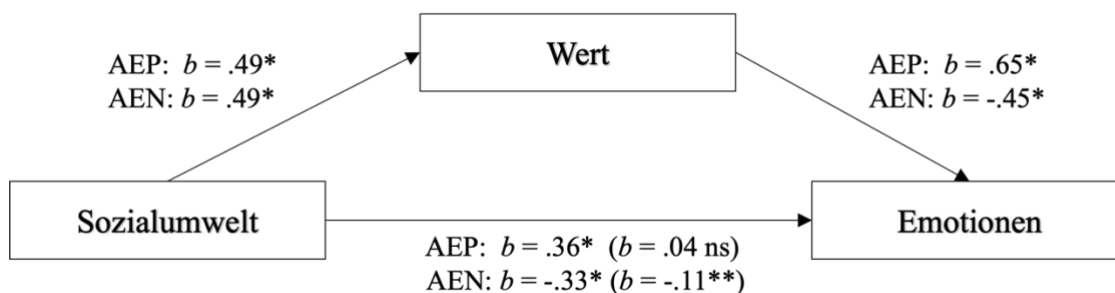
* $p < .001$.

Hypothese 12. Um zu überprüfen, ob Wert eine medierende Rolle zwischen Sozialumwelt und positiven Emotionen (AEP) einnimmt, wurde eine Mediationsanalyse gerechnet. Die Ergebnisse weisen auf eine vollständige Mediation hin. Die Ergebnisse für die einzelnen Pfadkoeffizienten sind Abbildung C zu entnehmen. Der komplett standardisierte indirekte Effekt für die Mediation des Zusammenhangs von Sozialumwelt und AEP ist signifikant und beträgt $ab = .32$, 95% KI [.245, .392]. Dies entspricht einem mittleren Effekt (Cohen, 1988). Um zu überprüfen, ob Wert eine medierende Rolle

zwischen Sozialumwelt und negativen Emotionen (AEN) einnimmt, wurde eine weitere Mediationsanalyse gerechnet. Die Ergebnisse weisen auf eine partielle Mediation hin. Die Ergebnisse für die einzelnen Pfadkoeffizienten finden sich ebenfalls in Abbildung C. Der komplett standardisierte indirekte Effekt für die Mediation des Zusammenhangs von Sozialumwelt und AEP ist signifikant und beträgt $ab = -.22$, 95% KI $[-.283, -.158]$. Es konnte hier ein kleiner Effekt gefunden werden (Cohen, 1988).

Abbildung C

Mediationsmodell für H12 mit AEP & AEN



Anmerkung. AEP = Positive Emotionen, AEN = Negative Emotionen.

Koeffizient in Klammern für c'-Pfad.

* $p < .001$. ** $p < .05$.

Interpretation der explorativen Untersuchungen

Im Rahmen der explorativen Untersuchungen wurde die Interaktion von Wert und Kontrolle bezogen auf das Gesamtmodell untersucht. Dazu wurde das Modell 59 von PROCESS (Hayes, 2018) verwendet. Die moderierte Mediation mit Wert als Mediator und Kontrolle als Moderator brachte für den Zusammenhang von Sozialumwelt und positive Emotionen, sowie negative Emotionen signifikante Ergebnisse hervor. Diese werden im Folgenden diskutiert.

Die Annahme eines Interaktionseffekts von Kontrolle und Wert auf den Zusammenhang von Sozialumwelt und Emotionen konnte in dieser Arbeit bestätigt werden. Sowohl für positive als auch für negative Emotionen moderiert Kontrolle den Zusammenhang von Sozialumwelt und Wert, der Interaktionseffekt ist negativ. Die Daten weisen entsprechend darauf hin, dass sich Kontrolle stärker auf das Werterleben auswirkt, wenn die Sozialumwelt geringer bewertet wird. In diesem Fall zeigen sich größere Unterschiede in der Wertwahrnehmung zwischen Personen mit einer höheren und niedrigeren wahrgenommenen Kontrolle. Wenn die Wahrnehmung der Sozialumwelt

positiver wird, nimmt der Einfluss von Kontrolle etwas ab. Das Ergebnis unterstützt die Annahme, dass die Sozialumwelt einen wichtigen Einflussfaktor bildet und damit ein wichtiger Anknüpfungspunkt für Interventionen ist.

Bei der Betrachtung des moderierenden Effekts von Kontrolle auf den Zusammenhang von Wert und positive Emotionen zeigte sich, dass sich Kontrolle bei einem mittleren Wertempfinden stärker auf positive Emotionen auswirkt als bei einem höheren Wertempfinden. Auch hier liegt ein negativer Interaktionseffekt vor. Eine Person, die einer Situation einen mittleren Wert zuschreibt, würde sich entsprechend besser fühlen, wenn sie das Gefühl hat, die Situation mehr unter Kontrolle zu haben. Eine Person mit gleicher Wertausprägung aber schlechterem Kontrollgefühl, würde sich in der Situation weniger gut fühlen. Haben zwei Personen bereits eine hohe Wertwahrnehmung, wirken sich Unterschiede in der Kontrollwahrnehmung weniger stark auf die Ausprägung der positiven Emotionen aus. Dies bedeutet, dass Personen mit einer hohen Wertwahrnehmung und verschiedenen Ausprägungen im Kontrollempfinden, ähnlich starke Ausprägungen in positiven Emotionen haben.

Die Ergebnisse zeigen, dass sowohl Wert- als auch Kontrollempfinden im Schul- und Unterrichtsalltag eine wichtige Rolle zukommt und die beiden Faktoren gemeinsam auftreten. Das Ergebnis, dass sich Kontrollempfinden bei einer geringeren (mittleren) Wertausprägung stärker auswirkt und mit höherem Wertempfinden weniger Einfluss nimmt, bietet Anknüpfungspunkte für Interventionen. Es wird angenommen, dass über eine Verbesserung des Wertes nachhaltig Emotionen verbessert werden, und dies sowohl bei Lehrer:innen mit einer hohen als auch mit einer mittleren Selbstwirksamkeit.

An anderer Stelle dieser Arbeit wurde bereits gezeigt, dass die Komponenten der Sozialumwelt stärker mit Wert als mit Kontrolle in Verbindung stehen. Das Ergebnis, dass eine positiver wahrgenommene Sozialumwelt das Wertempfinden steigert und sich in der Konsequenz das Kontrollempfinden weniger stark auswirkt, stellt einen weiteren Anknüpfungspunkt für die Arbeit mit PERMA-Lead im Bildungsbereich dar.

Zusätzlich wird dies durch im Rahmen dieser Studie durchgeführte explorative Untersuchungen unterstützt, die zeigen, dass der Einfluss von PERMA-Lead auf die Wertwahrnehmung auf den Faktor Meaning zurückzuführen ist. Bei der Untersuchung des Einflusses der fünf PERMA-Lead-Faktoren auf Kontrolle zeigte sich, dass die Faktoren Engagement und Meaning in einem positiven Zusammenhang mit der wahrgenommenen Kontrolle stehen. Der Zusammenhang mit Accomplishment war negativ. Dies könnte darauf

hinweisen, dass sich der PERMA-Lead-Faktor Accomplishment, also beispielsweise die Gabe von positivem Feedback durch die Führungskraft, negativ auf die Lehrer:innenselbstwirksamkeit auswirkt.

Insgesamt unterstützen die Ergebnisse weiterhin die Idee, dass PERMA-Lead ein geeignetes Modell darstellt, um der kognitiven Komplexität von Schul- und Unterrichtssituationen entgegenzutreten. Dabei erscheint als besonders interessant, dass die Ergebnisse darauf hinweisen, dass über die Beeinflussung der Wertkomponente auch der Einfluss des Kontrollempfindens bearbeitet werden kann. Inwiefern der Faktor Accomplishment einen negativen Einfluss auf das Kontrollempfinden nimmt, ist weiter zu untersuchen.

In Bezug auf Diskrepanzen zwischen gewünschtem und wahrgenommenem PERMA-Lead zeigte die explorative Analyse, dass sich Proband:innen signifikant höhere Ausprägungen in Positivem Führungsverhalten wünschen. Diese Ergebnisse sind besonders bedeutsam, da Unterschiede zwischen gewünschtem und tatsächlichem Führungsverhalten mit Burnout in Verbindung gebracht werden konnten (Longinus & Ebner, 2020).

Die Untersuchung des Einflusses der Anzahl an Interaktionen mit der Führungskraft auf das wahrgenommene und gewünschte Positive Führungsverhalten, zeigte einige Diskrepanzen. Wie zu erwarten, berichteten Lehrer:innen die häufiger (mehrmals wöchentlich, wöchentlich) mit ihrer Führungskraft interagierten, über höhere Ausprägungen in der wahrgenommenen Positiven Führung. Die Ausprägung bei Personen, die ein- bis dreimal im Monat mit ihrer Führungskraft interagierten, war geringer. Diese Ergebnisse weisen auf die Bedeutung von regelmäßigen Interaktionen durch die Führungskraft hin. Bezogen auf das gewünschte Positive Führungsverhalten zeigte sich, dass sich Personen mit mehr Interaktionen mit der Führungskraft, eine höhere Ausprägung in PERMA-Lead wünschten. Dies stieg mit der Anzahl an Interaktionen an, allerdings waren hier die Unterschiede um einiges schwächer ausgeprägt. Es ist anzunehmen, dass dieser Effekt zustande kommt, da das wahrgenommene Positive Führungsverhalten auf tatsächlichen Interaktionen beruht, während gewünschtes Positives Führungsverhalten ein hypothetisches Konstrukt darstellt, bei dem die befragten Lehrer:innen durchschnittlich ähnliche Werte berichteten.

Bei der Untersuchung des Einflusses des Geschlechts, in diesem Fall männlich und weiblich, konnten lediglich bezogen auf die Emotion Langeweile Unterschiede gefunden werden. Langeweile war bei männlichen Personen stärker ausgeprägt. Bei den anderen

Skalen ließen sich keine Geschlechtsunterschiede finden. Weiterhin konnten Alterseffekte bei dem Empfinden von Langeweile gefunden werden. Es zeigte sich, dass diese mit zunehmendem Alter abnimmt. Dies entspricht vorangegangenen Forschungsergebnissen (Pekrun et al., 2014).

Zuletzt soll kurz auf die unterschiedlichen Ergebnisse in der Mediationsanalyse auf Ebene der einzelnen Emotionen (siehe Hauptteil der Arbeit) und Emotionskategorien eingegangen werden. Für die positiven Emotionen fanden sich sowohl für die einzelnen als auch für die zusammengefassten Items die entsprechenden Ausprägungen für die Mediation über Wert und Kontrolle. Wert mediierte vollständig den Zusammenhang zwischen Sozialumwelt und positiven Emotionen. Kontrolle mediierte partiell den Zusammenhang. Bei den negativen Emotionen konnte bei der Auswertung des Gesamtitems (AEN) weiterhin eine partielle Mediation durch Kontrolle gefunden werden. Bezogen auf den Wert liegen Unterschiede im Effekt auf das Gesamtitem und die Einzelitems vor. Bei der Gesamtbetrachtung fand sich eine partielle Mediation des Zusammenhangs durch Wert. Auf Ebene der Einzelitems konnten vollständige Mediationen bei den Emotionen Angst und Langeweile gefunden werden, bei der Emotion Ärger lag nur eine partielle Mediation durch Wert vor. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass hier nicht der Unterschied des Aktivierungslevels einen Einfluss nimmt, sondern die Ausprägung im Item Ärger.

Anhang B (R/W)

Abbildung I Informationsschreiben für Schulleitungen



Positive Führung an Schulen & Emotionen

WIR LADEN DERZEIT SCHULEN HERZLICH ZUR TEILNAHME AN UNSEREM FORSCHUNGSPROJEKT EIN.

WORUM GEHT ES?
Als soziale Institution vereint die Schule zwei wesentliche Aufträge:

- die Lehre & Wissensverbreitung sowie
- die Sozialisierung von Heranwachsenden.

Das Forschungsprojekt untersucht den Einfluss von **Positive Leadership** (PERMA-Lead) auf **Emotionen bei Lehrer:innen**. Weiters wird erhoben, welche Erwartungen Lehrer:innen an Führung haben und wie Führung erlebt wird.

UNTERSUCHTE KONSTRUKTE
Erlebtes sowie gewünschtes Führungsverhalten & dessen Wirkung auf:

- Selbstwirksamkeit der Lehrer:innen
- Kontrollerleben im Unterricht
- Aktivitäts- und Leistungsbezogene Emotionen

WAS BRINGT DIE TEILNAHME IHRER SCHULE?
Alle teilnehmenden Schulen bekommen eine detaillierte Teilauswertung der Daten ihrer Schule zur Verfügung gestellt.
(Selbstverständlich erhalten nur Sie diese Daten, die keine Rückschlüsse auf einzelne Personen erlauben. Eine Zusammenfassung der anonymisierten Ergebnisse aller teilnehmenden Einrichtungen wird in der zu publizierenden Arbeit zu lesen sein.)

Sie sind neugierig geworden oder haben noch offene Fragen? Kontaktieren Sie uns jederzeit gerne!

WER FÜHRT DIE STUDIE DURCH?
Das Forschungsprojekt wird an der Fakultät für Psychologie, der Universität Wien (Forschungsteam: [Redacted]) durchgeführt.

WIE KANN IHRE SCHULE TEILNEHMEN?
Das Projekt richtet sich an alle Schulformen im DACH-Raum. Bei Interesse kontaktieren Sie uns bitte unter: [Redacted]
Wir melden uns zeitnah zurück, um weitere Schritte zu besprechen.

VORGEHENSWEISE
Wir freuen uns über eine mögliche Kooperation mit Ihrer Einrichtung. Folgende Schritte sind vorgesehen:

Rekrutierungsphase (Mai - Sept. 22)
Bitte nehmen Sie bei gewünschter Teilnahme Kontakt zu uns auf. Fragen können telefonisch oder per Email geklärt werden.

Vorbereitungsphase (Juni - Sept. 22)
Wir lassen Ihnen alle notwendigen Unterlagen zur Information Ihrer Mitarbeiter:innen zukommen.

Erhebungsphase (Sept. - Nov. 22)
Wir starten die Datenerhebung in Ihrer Einrichtung (standardisierte Online-Fragebögen).

Auswertungsphase (bis Februar 23)
Wir lassen Ihnen die Ergebnisse für Ihre individuelle Einrichtung, sowie das Gesamtergebnis zukommen.

Sie sind neugierig geworden oder haben noch offene Fragen? Kontaktieren Sie uns jederzeit gerne!



Positive Führung an Schulen & Emotionen

VERTIEFENDE INFORMATIONEN:

WAS IST POSITIVE LEADERSHIP?
Positive Leadership ist ein evidenzbasierter Führungsstil, der aus den Erkenntnissen der Positiven Psychologie abgeleitet wurde. Zentral ist dabei die **Förderung individueller Stärken** der Mitarbeiter:innen durch Führungskräfte. Positive Leadership steht in positivem Zusammenhang mit Arbeitsleistung und -zufriedenheit, Engagement, Identifikation mit der Organisation und Wohlbefinden.

WIE WIRD POSITIVE LEADERSHIP GEMESSEN?
Positive Leadership definiert sich im Rahmen dieser Studie anhand der fünf Dimensionen des **PERMA-Lead** Modells. Mithilfe des PERMA-Lead Profilers lassen sich die konkret erlebten Ausprägungen der fünf Faktoren messen.



P = Positive Emotions - ermöglicht positive Emotionen

E = Engagement - fördert individuelles Engagement

R = Relationships - schafft tragfähige Beziehungen

M = Meaning - vermittelt Sinn in der Arbeit

A = Accomplishment - macht erreichtes sichtbar

WELCHE BEDEUTUNG HAT PERMA LEAD FÜR IHRE SCHULE?
Einige Führungskräfte integrieren bereits intuitiv Elemente von positiver Führung. Die ausgewerteten Daten können genutzt werden, um Ansatzpunkte für positive Veränderungen zu finden und evidenzbasiert umzusetzen.

FREQUENTLY ASKED QUESTIONS:

Q: Unsere Einrichtung hat Interesse am Forschungsprojekt. Was müssen wir tun, um teilnehmen zu können?
A: Bei Interesse kontaktieren Sie uns bitte unter: perma-lead-schule@ebner-team.com. Wir werden uns zeitnah zurückmelden um die weiteren Schritte zu klären und auf Wunsch ein telefonisches Vorgespräch zu vereinbaren. Für die Teilnahme sind keine Vorkenntnisse der positiven Führung notwendig.

Q: Welche Daten werden von den teilnehmenden Personen erhoben?
A: Neben demographischen Daten (z.B. Alter, Geschlecht, Schulform, Land & Dauer der Tätigkeit), werden das wahrgenommene & gewünschte Führungsverhalten (PERMA-Lead), die kollektive Selbstwirksamkeit, Lehrer Selbstwirksamkeit, der Wert der Tätigkeit, sowie Emotionen erhoben. Auf Wunsch geben wir Ihnen einen Einblick in die verwendeten Fragebögen.

Q: Wie wird die Anonymität gewährleistet?
A: Um Anonymität sicherzustellen, werden keine Namen oder Geburtsdaten erhoben. Digital ausgefüllte Fragebögen erreichen unser Team auf direktem Weg. Bei den Ergebnissen wird ebenso Anonymität garantiert: Für eine individuelle Auswertung auf Schulebene, müssen mind. fünf Teilnehmer:innen einen Fragebogen ausfüllen. Bei weniger als fünf Teilnehmer:innen fließen die Daten lediglich in das Gesamtergebnis.

Q: Wie werden die Fragebögen vorgegeben und wie können wir uns die Bearbeitung vorstellen?
A: Vor Beginn der Erhebungsphase senden wir Ihnen einen Link bzw. einen QR-Code zum Online-Fragebogen, welche Sie bitte an das Team oder einzelne Lehrkräfte weiterleiten. Die Bearbeitung des Fragebogens erfolgt einmalig und wird 10-15 Minuten in Anspruch nehmen (Informationen zum Inhalt s. Frage 2).

Q: Wie werden die Fragebögen ausgewertet & abgespeichert? Wer bekommt Einblicke in die Daten?
A: Die Fragebögen werden vom Forschungsteam statistisch ausgewertet. Sie dienen als Grundlage verschiedener Publikationen.

Die (pseudonymisierten) Daten werden mithilfe eines Online-Fragebogen-Tools verarbeitet und zur Bearbeitung temporär auf den privaten Rechner der Auswertenden gespeichert. Nur das Forschungsteam hat Zugriff auf diese Daten.

Sie sind neugierig geworden oder haben noch offene Fragen? Kontaktieren Sie uns jederzeit gerne!

Abbildung II

Informationsschreiben für Lehrkräfte an teilnehmenden Schulen

Führung an Schulen & Emotionen

INFOBLATT FÜR LEHRER:INNEN.



LIEBE LEHRER:INNEN,

Ihre Schule ist Teil unseres Forschungsprojektes. Dies bedeutet, dass Sie als Lehrkraft an unserer kurzen Erhebung teilnehmen dürfen. Vorab möchten wir Ihnen daher die wichtigsten Informationen zukommen lassen. Wir bedanken uns schon jetzt herzlich für Ihre Teilnahme!

WORUM GEHT ES?

Die Forschung der vergangenen Jahre konzentrierte sich vor allem auf die Wirkung der Schule auf Schüler:innen. Dabei nehmen Ihre Emotionen als Lehrkraft Einfluss auf zentrale Themen. So zeigt die Forschung, dass Emotionen von Lehrer:innen beispielsweise auf Wohlbefinden, Burnout-Risiko, Lehrqualität sowie die Beziehung zu Schüler:innen wirken.

Um dieser Forschungslücke entgegenzuwirken untersuchen wir den Einfluss des Führungsstils auf Emotionen bei Lehrer:innen. Weiters wird erhoben, welche Erwartungen Lehrer:innen an Führung haben und wie Führung erlebt wird.



WELCHE ROLLE SPIELE ICH IM FORSCHUNGSPROJEKT?

Als Lehrer:in sind Sie Expert:in für den Schulalltag. Darum ist Ihre Meinung essentiell für unsere Forschung. Sie erhalten von Ihrer Schulleitung bzw. Kontaktperson einen Link zu unserem Fragebogen. Die Bearbeitung findet einmalig statt, dauert 10-15 Minuten und kann sowohl am Smartphone als auch am PC erfolgen.

WAS PASSIERT MIT MEINEN DATEN?

Um Anonymität sicherzustellen, werden keine Namen oder Geburtsdaten erhoben. Entsprechend sind keine Rückschlüsse auf Ihre Person möglich. Digital ausgefüllte Fragebögen erreichen unser Team auf direktem Weg.

Die Fragebögen werden vom Forschungsteam statistisch ausgewertet. Sie dienen als Grundlage verschiedener Publikationen. Die (pseudonymisierten) Daten werden mithilfe eines Online-Fragebogen-Tools verarbeitet und zur Bearbeitung temporär auf den privaten Rechnern der Auswertenden gespeichert. Nur das Forschungsteam hat Zugriff auf diese Daten. Nach der Auswertung werden die Daten gelöscht.

WER FÜHRT DIE STUDIE DURCH?

Das Forschungsprojekt wird an der Fakultät für Psychologie, der Universität Wien durchgeführt.

Forschungsteam:

Sie haben noch offene Fragen? Kontaktieren Sie uns unter:



Abbildung III
Information für soziale Netzwerke

Forschungsprojekt Führung an Schulen & Emotionen

LEHRER:INNEN ZUR TEILNAHME AN STUDIE EINGELADEN.

WURUM GEHT ES?

Die Forschung der vergangenen Jahre konzentriert sich vor allem auf die Wirkung der Schule auf Schüler:innen. Da die Schule sich als soziales System versteht, greift dies allerdings zu kurz.

Unser Forschungsprojekt beschäftigt sich mit Emotionen von Lehrenden. Dabei wird der Einfluss von Führung durch die Schulleitung betrachtet. Im Zuge dessen untersuchen wir auch, welche Erwartungen Lehrende an Führung haben und wie Führung erlebt wird.

WIE NEHME ICH TEIL?

[Hier geht es direkt zum Fragebogen.](#)
 Gerne können Sie auch über den QR Code teilnehmen.
 Die Teilnahme dauert 10 bis 15 Minuten.

WER FÜHRT DIE STUDIE DURCH?

Das Forschungsprojekt wird an der Fakultät für Psychologie der Universität Wien durchgeführt. Bei F... d-...
 Wir bedanken uns schon jetzt ganz herzlich für Ihre Unterstützung!






Anhang C (R)

Variablenübersicht

Sozialumwelt

PERMA-Lead.

- PERMA-Lead-Profiler (Ebner, 2019).
- Aufgrund von urheberrechtlichen Bestimmungen, findet sich je Unterskala ein Beispielitem. Für alle weiteren Items werden lediglich Kennwerte angegeben.
- Skalierung: Die Items werden auf einer 11-stufigen Skala eingeschätzt (0% - 100%)

PERMA-Lead wahrgenommen (Tabelle I):

- Gesamtskala: Cronbachs $\alpha = .98$
- Instruktion: An dieser Stelle geht es um das tatsächlich von Ihnen WAHRGENOMMENE Führungsverhalten. Bitte geben Sie an, inwiefern Sie den folgenden Antworten zustimmen. Beziehen Sie sich dabei auf das Verhalten Ihrer direkten Führungskraft in den letzten 12 Monaten.

Tabelle I

Items und Kennwerte für PERMA-Lead wahrgenommen

Konstrukt	Itembezeichnung & Formulierung	<i>M (SD)</i>	Trennschärfe	α (ohne Item)
PLW	PERMA-Lead wahrgenommen	7.33 (2.85)		
Positive Emotions	P1: Meine Führungskraft trägt dazu bei, dass ich mich am Arbeitsplatz wohl fühle.	7.94 (2.85)	.86	.98
	P2	7.65 (2.90)	.87	.98
	P3	6.82 (3.12)	.83	.98
Engagement	E1: Meine Führungskraft gibt mir bewusst Aufgaben, die meinen individuellen Stärken entsprechen.	7.18 (3.33)	.80	.98
	E2	6.50 (3.20)	.87	.98
	E3	6.63 (3.20)	.88	.98
Relationships	R1: Meine Führungskraft sorgt dafür, dass wir uns in unserem Team gegenseitig unterstützen.	7.19 (3.26)	.86	.98
	R2	8.53 (2.95)	.82	.98
	R3	7.37 (3.20)	.87	.98
Meaning	M1: Meine Führungskraft sorgt dafür, dass ich Sinn in meiner Arbeit erlebe.	6.75 (3.28)	.88	.98
	M2	7.72 (3.31)	.90	.98
	M3	7.72 (3.14)	.90	.98

Konstrukt	Itembezeichnung & Formulierung	<i>M (SD)</i>	Trennschärfe	α (ohne Item)
Accomplishment	A1: Meine Führungskraft freut sich mit mir, wenn ich ein (Teil-)Ziel erreicht habe und sagt mir das auch.	7.26 (3.50)	.89	.98
	A2	7.15 (3.52)	.90	.98
	A3	7.54 (3.38)	.91	.98

PERMA-Lead gewünscht (Tabelle II):

- Gesamtskala: Cronbachs $\alpha = .96$
- Instruktion: An dieser Stelle geht es um GEWÜNSCHTES Führungsverhalten. Bitte geben Sie an, inwiefern Sie sich ein entsprechendes Verhalten von Ihrer Führungskraft im Idealfall wünschen. Beziehen Sie sich dabei auf das Verhalten Ihrer direkten Führungskraft.

Tabelle II

Items und Kennwerte für PERMA-Lead gewünscht

Konstrukt	Itembezeichnung & Formulierung	<i>M (SD)</i>	Trennschärfe	α (ohne Item)
PLG	PERMA-Lead gewünscht	9.11 (1.72)		
Positive Emotions	P1	9.24 (1.89)	.73	.96
	P2	8.76 (2.15)	.70	.96
	P3	7.99 (2.54)	.72	.96
Engagement	E1	9.15 (2.14)	.75	.96
	E2	8.84 (2.23)	.78	.96
	E3	9.03 (2.15)	.80	.96
Relationships	R1	9.46 (2.04)	.74	.96
	R2	10.02 (1.70)	.75	.96
	R3	9.58 (1.96)	.75	.96
Meaning	M1	8.23 (2.53)	.74	.96
	M2	9.43 (2.07)	.83	.96
	M3	9.23 (2.13)	.79	.96
Accomplishment	A1	9.14 (2.21)	.82	.96
	A2	9.07 (2.31)	.81	.96
	A3	9.48 (2.07)	.82	.96

Kollektive Selbstwirksamkeit.

- Collective Efficacy - 12 Item Collective Efficacy Scale (Goddard, 2002). Die genutzten Itembezeichnungen stammen aus der ursprünglichen 21-Item-Skala.
- Die Items wurden mit Hilfe der Applikation DeepL übersetzt. Unter den deutschsprachigen Items findet sich jeweils in Klammern die Übersetzung.

- Gesamtskala: Cronbachs $\alpha = .82$
- Skalierung: angepasst auf 5-stufige Likert-Skala (1 = *stimme überhaupt nicht zu*, 5 = *stimme vollkommen zu*)
- Mit einem (r) versehene Items sind invertiert.
- Instruktion: Lesen Sie folgende Aussagen bitte genau durch und kreuzen Sie an, inwiefern Sie diesen zustimmen.

Tabelle III*Items und Kennwerte für kollektive Selbstwirksamkeit*

Konstrukt	Itembezeichnung & Formulierung	<i>M (SD)</i>	Trennschärfe	α (ohne Item)
CTE	Collective Teacher Efficacy	3.69 (0.53)		
	CTE2: Die Lehrer:innen an dieser Schule sind in der Lage, zu schwierigen Schüler:innen durchzudringen. (<i>Teachers in this school are able to get through to difficult students.</i>)	3.63 (0.78)	.54	.81
	CTE4: Die Lehrer:innen hier sind zuversichtlich, dass sie ihre Schüler:innen motivieren können. (<i>Teachers here are confident they will be able to motivate their students.</i>)	3.66 (0.80)	.64	.80
	CTE5: Die Lehrer:innen an dieser Schule glauben wirklich, dass jedes Kind lernen kann. (<i>Teachers in this school really believe every child can learn.</i>)	3.49 (1.02)	.54	.81
	CTE6: Wenn ein Kind nicht lernen will, geben die Lehrer:innen hier auf. (<i>If a child doesn't want to learn teachers here give up. (r)</i>)	3.84 (1.03)	.48	.81
	CTE9: Die Lehrer:innen hier haben nicht die nötigen Fähigkeiten, um sinnvolle Lernerfolge zu erzielen. (<i>Teachers here don't have the skills needed to produce meaningful student learning. (r)</i>)	4.22 (1.00)	.41	.82
	CTE11: Die Schüler:innen kommen lernbereit zur Schule. (<i>These students come to school ready to learn.</i>)	3.17 (0.81)	.55	.81
	CTE12: Das Leben zuhause bietet den Schüler:innen so viele Vorteile, dass sie unbedingt lernen wollen. (<i>Homelife provides so many advantages they are bound to learn.</i>)	2.43 (0.85)	.45	.81
	CTE14: Die Schüler:innen hier sind einfach nicht motiviert, zu lernen.	3.68 (0.96)	.53	.81

Konstrukt	Itembezeichnung & Formulierung	<i>M (SD)</i>	Trennschärfe	α (ohne Item)
	<i>(Students here just aren't motivated to learn. (r))</i>			
	CTE16: Die Möglichkeiten in dieser Kommune tragen dazu bei, dass Schüler:innen lernen. <i>(The opportunities in this community help ensure that these students will learn.)</i>	2.98 (0.92)	.38	.82
	CTE18: An dieser Schule ist das Lernen schwieriger, weil die Schüler:innen um ihre Sicherheit besorgt sind. <i>(Learning is more difficult at this school because students are worried about their safety. (r))</i>	4.55 (0.81)	.40	.82
	CTE19: Drogen- und Alkoholmissbrauch in dieser Kommune machen das Lernen für die Schüler:innen schwierig. <i>(Drug and alcohol abuse in this community make learning difficult for the students here. (r))</i>	4.51 (0.85)	.39	.82
	CTE21: Die Lehrer:innen an dieser Schule sind nicht in der Lage, mit disziplinarischen Problemen der Schüler:innen umzugehen. <i>(Teachers in this school do not have the skills to deal with student disciplinary problems. (r))</i>	4.12 (0.93)	.49	.81

Beurteilung

Kontrolle.

- Teacher Self-Efficacy – STSE (Pfitzner-Eden, 2016)
- Gesamtskala: Cronbachs $\alpha = .84$
- Skalierung: Die ursprünglich 9-stufige Likert-Skala wurde auf eine 5-stufige Likert-Skala (1 = *stimme überhaupt nicht zu*, 5 = *stimme vollkommen zu*) angepasst.
- Instruktion: Wie überzeugt sind Sie davon, dass Sie....

Tabelle IV

Items und Kennwerte für Lehrer:innenselbstwirksamkeit

Konstrukt	Itembezeichnung & Formulierung	<i>M (SD)</i>	Trennschärfe	α (ohne Item)
TSE	Teacher Self-Efficacy	3.87 (0.49)		
Instructional Strategies	INST1: eine alternative Erklärung oder ein anderes Beispiel finden können,	4.35 (0.67)	.44	.83

Konstrukt	Itembezeichnung & Formulierung	<i>M (SD)</i>	Trennschärfe	α (ohne Item)
	wenn Schüler:innen etwas nicht verstehen?			
	INST2: das Anforderungsniveau des Unterrichts an das Leistungsniveau einzelner Schüler:innen anpassen können?	3.77 (.86)	.38	.83
	INST3: einschätzen können inwiefern Schüler:innen den Unterrichtsstoff verstehen können?	4.02 (0.70)	.48	.83
	INST4: angemessene Herausforderungen für leistungsstarke Schüler:innen schaffen können?	3.78 (0.85)	.41	.83
Classroom Management	CLASS1: störendes Verhalten im Unterricht kontrollieren können?	3.89 (0.89)	.60	.81
	CLASS2: Schüler:innen dazu bringen können, Regeln im Unterricht zu folgen?	4.02 (.78)	.65	.81
	CLASS3: eine:n laute:n, störende:n Schüler:in dazu bringen können, ruhig zu sein?	3.84 (.90)	.58	.82
	CLASS4: es schaffen können, eine gesamte Stunde nicht durch ein paar störende Schüler:innen ruinieren zu lassen?	3.97 (.92)	.59	.82
Student Engagement	STUD1: Schüler:innen den grundsätzlichen Wert schulischen Lernens vermitteln können?	3.88 (.79)	.50	.82
	STUD2: Schüler:innen, die wenig Interesse am Unterricht haben, motivieren können?	3.41 (.80)	.47	.83
	STUD3: auch die Schüler:innen motivieren können, die in der Schule häufig Misserfolge erzielen?	3.67 (.79)	.46	.83
	STUD4: kritisches Denken bei Schüler:innen fördern können?	3.92 (.83)	.41	.83

Wert.

- ME-Work (Schnell & Hoffmann, 2020)
- Gesamtskala: Cronbachs $\alpha = .93$
- Skalierung: angepasste Skala, von ursprünglich sechs auf fünf Abstufungen (1 = *stimme überhaupt nicht zu*, 5 = *stimme vollkommen zu*)
- Instruktion: Lesen Sie folgende Aussagen bitte genau durch und kreuzen Sie an, inwiefern Sie diesen zustimmen.

Tabelle V*Items und Kennwerte für Wert*

Konstrukt	Itembezeichnung & Formulierung	<i>M (SD)</i>	Trennschärfe	α (ohne Item)
VA	Me-Work	4.12 (0.68)		
Kohärenz	MEK1: Meine Arbeitstätigkeit entspricht meinen Interessen.	4.18 (0.80)	.66	.93
	MEK2: Die Rolle, die ich in meiner Arbeit einnehme, passt gut zu meinen persönlichen Eigenschaften.	4.28 (0.79)	.63	.93
	MEK3: Meine beruflichen Tätigkeiten passen gut zu dem, was ich mir im Leben vorgenommen habe.	4.12 (0.89)	.71	.93
Bedeutungssamkeit	MEB1: Meine Arbeit macht die Welt ein kleines bisschen besser.	3.96 (0.96)	.62	.93
	MEB2: Durch meine berufliche Tätigkeit leiste ich einen wertvollen Beitrag für die Gesellschaft.	4.26 (0.84)	.61	.93
	MEB3: Meine Arbeit bereichert das Leben von anderen.	3.98 (0.87)	.63	.93
Sinnvolle Arbeit	MES1: Die Tätigkeiten, die ich an meiner Arbeit ausführe, erscheinen mir sinnvoll.	4.22 (0.89)	.70	.93
	MES2: Ich sehe einen Sinn in meiner Arbeit.	4.48 (0.79)	.77	.92
	MES3: Mein Beruf erscheint mir sinnvoll.	4.58 (0.75)	.77	.92
Beruf als Sinnquelle	MEQ1: Ich kann mich in meinem Beruf selbst verwirklichen.	3.73 (1.06)	.74	.92
	MEQ2: Mein Beruf erfüllt mich.	4.02 (0.98)	.78	.92
	MEQ3: Ich kann an meiner Arbeit wachsen.	4.03 (1.03)	.73	.92
	MEQ4: Meine Arbeitstätigkeit verleiht meinem Leben Sinn.	3.72 (1.12)	.67	.93

Lern- und Leistungseemotionen**Freude, Ärger, Angst.**

- TES, Frenzel et al., 2016 (Generelle Items)
- Reliabilitäten:
 - Gesamtskala Freude: Cronbachs $\alpha = .87$
 - Gesamtskala Ärger: Cronbachs $\alpha = .82$
 - Gesamtskala Angst: Cronbachs $\alpha = .79$
- Skalierung: angepasste Skala, von ursprünglich vier auf fünf Abstufungen (1 = *stimme überhaupt nicht zu*, 5 = *stimme vollkommen zu*)

- Instruktion: Lesen Sie folgende Aussagen bitte genau durch und kreuzen Sie an, inwiefern Sie diesen zustimmen.

Tabelle VI*Items und Kennwerte für Freude, Ärger und Angst*

Konstrukt	Itembezeichnung & Formulierung	<i>M</i> (<i>SD</i>)	Trennschärfe	α (ohne Item)
JOY	Enjoyment/ Freude	4.39 (0.64)		
	JOY1: Im Allgemeinen macht mir Unterrichten Freude.	4.59 (0.66)	.77	.82
	JOY2: Im Allgemeinen macht mir Unterrichten so viel Spaß, dass ich den Unterricht gerne vorbereite und durchführe.	4.37 (0.77)	.72	.84
	JOY3: Während des Unterrichts habe ich oft Grund, mich zu freuen.	4.15 (0.81)	.66	.87
	JOY4: Im Allgemeinen unterrichte ich mit Begeisterung.	4.43 (0.75)	.77	.82
ANG	Anger/ Ärger	1.88 (0.70)		
	ANG1: Während des Unterrichtens habe ich oft Grund, mich zu ärgern.	2.39 (0.99)	.64	.77
	ANG2: Während des Unterrichtens bin ich oft genervt.	2.10 (0.93)	.74	.74
	ANG3: Beim Unterrichten werde ich gelegentlich richtig sauer.	1.94 (1.03)	.60	.78
	ANG4: Im Allgemeinen frustriert mich das Unterrichten.	1.39 (.73)	.47	.82
	ANG5: Beim Unterrichten ärgere ich mich gelegentlich so sehr, dass ich merke, wie mein Puls hoch geht. (Ergänzung von A. Frenzel)	1.63 (0.92)	.62	.78
ANX	Anxiety/ Angst	1.50 (0.63)		
	ANX1: Beim Unterrichten bin ich in der Regel angespannt und nervös.	1.41 (0.72)	.57	.75
	ANX2: Ich mache mir oft Sorgen, dass das Unterrichten nicht so richtig klappt.	1.69 (0.92)	.62	.73
	ANX3: Die Vorbereitung des Unterrichts bereitet mir Sorgen.	1.60 (0.87)	.56	.75
	ANX4: Wenn ich an das Unterrichten denke, bin ich beunruhigt.	1.33 (0.68)	.66	.71

Langeweile und Stolz.

- Die Items wurden in Absprache mit Thomas Götz und Anne Frenzel entwickelt. Grundlage bilden: Erfahrungsberichte von Lehrkräften, sowie

- The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ, Pekrun et al., 2011)
- The Dutch Boredom Scale (Reijseger et al., 2013)
- A short boredom proneness scale (Struk et al., 2017)
- Reliabilitäten:
 - Gesamtskala Langeweile: Cronbachs $\alpha = .87$
 - Gesamtskala Stolz: Cronbachs $\alpha = .90$
- Skalierung: Die Items werden mit einer 5-stufigen Likert-Skala abgefragt (1 = *stimme überhaupt nicht zu*, 5 = *stimme vollkommen zu*)
- Instruktion: Lesen Sie folgende Aussagen bitte genau durch und kreuzen Sie an, inwiefern Sie diesen zustimmen.

Tabelle VII*Items und Kennwerte für Langeweile und Stolz*

Konstrukt	Itembezeichnung & Formulierung	<i>M (SD)</i>	Trennschärfe	α (ohne Item)
LAN	Langeweile	1.56 (0.67)		
	LAN1: Während des Unterrichtens habe ich oft Grund mich zu langweilen.	1.44 (0.78)	.718	.84
	LAN2: Während des Unterrichtens schweifen meine Gedanken ab, weil ich mich langweile.	1.33 (0.68)	.71	.85
	LAN3: Immer wieder das Gleiche zu unterrichten langweilt mich.	1.79 (1.09)	.53	.87
	LAN4: Manche Unterrichtsphasen ziehen sich wie Kaugummi.	1.72 (0.95)	.61	.86
	LAN5: Zu unterrichten ist manchmal öde und monoton.	1.50 (0.85)	.78	.83
	LAN6: In Stillernphasen/Selbstlernphasen wird mir gelegentlich langweilig.	1.62 (1.00)	.63	.85
	LAN7: In Phasen zäher Interaktion mit der Klasse langweile ich mich.	1.54 (0.88)	.65	.85
STO	Stolz	4.21 (0.67)		
	STO1: Während des Unterrichtens empfinde ich Stolz.	3.37 (0.97)	.59	.90
	STO2: Ich bin stolz, wenn meine Schüler:innen den Stoff verstehen und anwenden können.	4.43 (0.82)	.71	.88
	STO3: Wenn ich eine neue/außergewöhnliche Unterrichtseinheit geplant habe und diese funktioniert bin ich stolz.	4.54 (0.72)	.77	.87

Konstrukt	Itembezeichnung & Formulierung	<i>M</i> (<i>SD</i>)	Trennschärfe	α (ohne Item)
	STO4: Wenn ich merke, dass meine Aufgabenstellung die Schüler:innen motiviert, macht mich das stolz.	4.49 (0.77)	.76	.87
	STO5: Ich bin manchmal stolz auf die Art und Weise, wie ich unterrichte.	3.93 (0.95)	.64	.89
	STO6: Ich bin stolz, wenn ich eine herausfordernde Unterrichtssituation meistere.	4.33 (0.86)	.74	.88
	STO7: Ich bin stolz, wenn auch leistungsschwächere Schüler:innen meinem Unterricht folgen können.	4.39 (0.82)	.73	.88

Demografische Variablen

- Alter (Zahl)
- Geschlecht (weiblich / männlich / divers / keine Angabe)
- Land (Österreich / Deutschland / Schweiz / Andere)
- Schulform (Freitext)
- Schulname (Freitext für Kooperationsschulen)
- Anzahl der Dienstjahre (Zahl)
- Anzahl der Interaktionen mit der Führungskraft (1x/Monat / 2-3x/Monat / wöchentlich / mehrmals wöchentlich)

Anhang D (W)

Abstract

Hintergrund – Das Verständnis von Lehrer:innenemotionen ist grundlegend für ein nachhaltig positives Bildungsumfeld. Mit dieser Studie soll der Einfluss der Positiven Führung (PERMA-Lead) von Schulleiter:innen auf die Emotionen des Lehrkollegiums untersucht werden. Die Kontroll-Wert-Theorie wird als integrativer Rahmen verwendet. Das soziale Umfeld sowie die subjektive Wahrnehmung von Kontrolle und Wert werden hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf die Emotionen Freude, Stolz, Wut, Angst und Langeweile untersucht.

Methode – Zur Untersuchung der Forschungsfrage wurde eine Querschnittsstudie mit $N = 426$ Lehrer:innen durchgeführt. Daten wurden mittels eines Onlinefragebogens erhoben. Zur Überprüfung der Forschungshypothesen wurden lineare Regressionen, Moderationsanalysen und Mediationsanalysen eingesetzt.

Ergebnisse – Die Studie fand positive Korrelationen zwischen wahrgenommenem PERMA-Lead und wahrgenommenem Wert sowie wahrgenommener Kontrolle. Darüber hinaus zeigte die Studie Hinweise darauf, dass Emotionen in Beziehung zu Wahrnehmungen von Kontrolle und Wert im Unterricht stehen. Die Ergebnisse weisen weiters drauf hin, dass die Interaktion von Wert und Kontrolle in einem positiven Zusammenhang mit positiven Emotionen steht. Im Rahmen von Mediationsanalysen konnte ein signifikanter Einfluss von Kontrolle und Wert auf den Zusammenhang zwischen Sozialumwelt und Emotionen gefunden werden.

Diskussion – Basierend auf den überwiegend signifikanten Ergebnissen kann die Integration des PERMA-Lead-Modells in die Kontroll-Wert-Theorie als erfolgreich betrachtet werden. Die Ergebnisse dieser Arbeit unterstützen die Annahme, dass sowohl das soziale Umfeld als auch die Beurteilung Auswirkungen auf die Emotionen von Lehrer:innen nehmen. In Zukunft könnte PERMA-Lead in die Ausbildung von neuen Schulleitungen integriert werden. Um tiefergehendes Wissen zu Lehrer:innengesundheit zu generieren, werden Längsschnittstudien empfohlen.

Abstract (English)

Purpose – Understanding teachers' emotions is fundamental for a positive and sustainable educational environment. This study aims to investigate the influence of positive leadership by school leaders on the emotions of the teaching staff. The control-value theory is used as an integrative framework. The social environment and the subjective perception of control and value are examined in terms of their effects on the emotions of joy, pride, anger, fear, and boredom.

Design/methodology/approach – To investigate the research question, a non-experimental cross-sectional study was conducted with $N = 426$ teachers. Data was collected using an online questionnaire. Linear regressions, moderation analyses, and mediation analyses were used to test the research questions.

Findings – The study found a positive correlation between perceived PERMA-Lead, collective self-efficacy and perceived value and control. The results of the moderation analysis indicate that value moderates the relationship between control and positive emotions. Additionally, the study found a mediating influence of control and value on the relationship between social environment and emotions.

Discussion – The study has shown that both social environment and appraisal have an impact on teachers' emotions. The integration of the PERMA-Lead model into the control-value theory can be considered successful based on the largely significant results. Future research could include integrating PERMA-Lead into the training of new headteachers. Longitudinal studies are recommended to generate a deeper understanding of teachers' health.