

Wohlbefinden, Emotionen und soziale Beziehungen im Lehrberuf

Untersuchungen zum Wohlbefinden von Lehrpersonen und zu Emotionen und Vertrauen im
Kontext sozialer Interaktionen von angehenden Lehrpersonen im Teampraktikum

Inauguraldissertation der Philosophisch-humanwissenschaftlichen Fakultät der
Universität Bern zur Erlangung der Doktorwürde

vorgelegt von

Jennifer Lina Waber

Kiesen, BE

Hauptgutachterin:

Prof.in Dr.in Tina Hascher

Universität Bern

Zweitgutachterin:

Prof.in Dr.in Gerda Hagenauer

Paris-Lodron-Universität Salzburg

Bern, Februar 2022



Unless otherwise stated (i.e., Chapter 5), this work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License. To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

Von der Philosophisch-humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität Bern auf Antrag
von Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Tina Hascher und Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Gerda Hagenauer angenommen.

Bern, den 11.01.2023

Der Dekan: Prof. Dr. Stefan Troche

Zusammenfassung

Qualitativ hochwertige Bildungssysteme brauchen hochqualifizierte, gesunde und zufriedene Lehrpersonen (McCallum et al., 2017; OECD, 2021). Wohlbefinden und Emotionen von Lehrpersonen stehen in einem Zusammenhang mit der Unterrichtsqualität (Frenzel et al., 2016) und der Leistung der Schülerinnen und Schüler (Sutton & Wheatley, 2003). Sie sind daher und insbesondere auch vor dem Hintergrund hoher Burn-out- und Ausscheidungsraten im Lehrberuf (Ingersoll & Strong, 2011) von grosser Bedeutung. Die vorliegende Dissertation verfolgt zwei Ziele. Zum einen werden das Wohlbefinden von Lehrpersonen, dessen Definition, Auftreten und Korrelate untersucht. Dazu wird ein systematisches Review ($N = 98$) durchgeführt (Publikation I). Die Ergebnisse zeigen, dass das Wohlbefinden von Lehrpersonen unterschiedlich definiert und gemessen wird und dass sozialen Beziehungen eine zentrale Rolle für das Wohlbefinden der Lehrpersonen zukommt. Zum anderen werden Emotionen und soziale Beziehungen im Praktikum beleuchtet. Bereits in der Ausbildung und insbesondere in Praktika machen angehende Lehrpersonen intensive emotionale Erfahrungen (Raffo & Hall, 2016). Ursprung intensiver Emotionen können soziale Interaktionen mit Mitmenschen sein (Parkinson, 1996). In der Publikation II wird daher dargelegt, warum Emotionen bereits für die Lehrpersonenbildung von grosser Relevanz sind. Zudem werden eine Fragebogenerhebung ($N = 109$) und eine Interviewstudie ($N = 27$) mit angehenden Lehrpersonen nach Teampraktika durchgeführt. Basierend auf der Interviewstudie werden in der Publikation III die Emotionen in sozialen Interaktionen mit der Praxislehrperson und dem Teampartner / der Teampartnerin analysiert. Die Ergebnisse zeigen, dass die Studierenden unterschiedliche positive und negative Emotionen in sozialen Interaktionen in Verbindung mit der Erfüllung oder Bedrohung ihrer Grundbedürfnisse in der Situation erleben. Die Publikation IV schliesslich untersucht anhand der Antworten aus dem Fragebogen und den Interviews das Vertrauen (als Qualitätsmerkmal gelingender Beziehungen) zwischen den Studierenden und ihren Praxislehrpersonen und ihrem Teampartner / ihrer Teampartnerin. Es zeigt sich, dass sowohl Merkmale auf der interpersonalen als auch auf der professionellen Ebene für das Vertrauen relevant sind. In der Diskussion werden die Ergebnisse der einzelnen Publikationen miteinander in Verbindung gebracht und Implikationen für die theoretische Weiterarbeit, die Forschung und die Praxis diskutiert.

Schlüsselwörter: Wohlbefinden, Emotionen, Vertrauen, Praktikum, Lehrpersonenbildung, soziale Interaktion

Abstract

High-quality education systems require highly qualified, healthy, and satisfied teachers (McCallum et al., 2017; OECD, 2021). Teachers' well-being and emotions are related to the quality of their teaching (Frenzel et al., 2016) and to student achievement (Sutton & Wheatley, 2003). These factors are therefore of great importance, especially given the high rates of burnout and dropout in the teaching profession (Ingersoll & Strong, 2011). The purpose of this dissertation is twofold. First, it examines the definition, occurrence, and correlates of teachers' well-being through a systematic review ($N = 98$) (Publication I). Results show that teachers' well-being is defined and measured differently and that social relationships play a crucial role in teachers' well-being. Second, emotions and social relationships are highlighted during internships. Early in their education, and especially during internships, future teachers have intense emotional experiences (Raffo & Hall, 2016). These intense emotions may originate due to social interactions with fellow teachers (Parkinson, 1996). Therefore, Publication II outlines why emotions are already highly relevant to teacher education. In addition, a questionnaire survey ($N = 109$) and an interview study ($N = 27$) are conducted with pre-service teachers following team practicums. Based on the interview study, Publication III analyses pre-service teachers' emotions in social interactions with their mentor teacher and team partner. Results indicate that pre-service teachers experience different positive and negative emotions during social interactions related to the fulfilment of or threat to their basic psychological needs. Finally, Publication IV examines trust (as a quality characteristic of successful relationships) between pre-service teachers and their mentor teacher and team partner based on questionnaire and interview responses. Results indicate that both interpersonal and professional characteristics are relevant for trust. In the discussion, results of the individual publications are connected and compared, and implications for further theoretical work, research and practice are discussed.

Keywords: well-being, emotions, trust, internship, teacher education, social interactions

Übersicht über die Publikationen

- Publikation I Hascher, T., & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review*, 34, 1-25.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>
- Publikation II Hascher, T., & Waber, J. (2020). Emotionen. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 819-824). Julius Klinkhardt.
- Publikation III Waber, J., Hagenauer, G., Hascher, T., & de Zordo, L. (2021). Emotions in social interactions in pre-service teachers' team practica. *Teachers and Teaching*, 27(6), 520-541.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1977271>
- Publikation IV Waber, J., Hagenauer, G., & de Zordo, L. (2020). Student teachers' perceptions of trust during the team practicum. *European Journal of Teacher Education*, 1-17.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1803269>

Die eingefügten Publikationen entsprechen den akzeptierten Manuskriptversionen. Zitation und Literaturverzeichnisse sind entsprechend den Vorgaben der Zeitschriften gestaltet. Der Lesbarkeit halber wurden die Nummerierung der Kapitel und die Formatierung entsprechend der Mantelschrift angepasst (jeweils die erste Ziffer). Angaben und Links zu den finalen publizierten Versionen werden bei jedem Artikel auf der ersten Seite gegeben. Die Online-Supplements der Publikationen I und IV sind im Anhang ersichtlich (Anhang B und D).

The inserted publications correspond to the accepted manuscript versions. Citation and bibliographies are designed according to the journals' specifications. For readability, the numbering of the chapters and the formatting have been adapted according to the dissertation (the first digit in each case). Details and links to the Versions of Record are given for each article on the first page. The online supplements of publications I and IV can be found in the appendix (appendix B and D).

Die Dissertation im Überblick

Publikation I	
Ziel	Einen Beitrag zur Klärung des Konstrukts Wohlbefinden von Lehrpersonen leisten, Erkenntnisse über das Erleben von Wohlbefinden bei Lehrpersonen, dessen Prädiktoren und Folgen gewinnen und systematisieren.
Methode	Systematisches Review von 98 empirischen Originalarbeiten zum Wohlbefinden von Lehrpersonen.
Ergebnis	Die unterschiedlichen Forschungsansätze können in 5 theoretische Richtungen unterteilt werden. Korrelate und Prädiktoren können in generelle vs. berufsspezifische Kategorien mit jeweils einer kontextuellen und individuellen Ebene eingeteilt werden. Soziale Beziehungen spielen eine essenzielle Rolle für das Wohlbefinden von Lehrpersonen.
Fazit	Es braucht ein gemeinsames Verständnis von Lehrpersonenwohlbefinden als Arbeitsgrundlage für die weitere Forschung. Die Rolle sozialer Interaktionen und Beziehungen für das Wohlbefinden von Lehrpersonen sollte genauer untersucht werden.
Publikation II	
Ziel	Die Rolle und Relevanz der Emotionen angehende Lehrpersonen in der Ausbildung für die Lehrpersonenbildung aufzeigen.
Methode	Literaturarbeit (Handbuchkapitel)
Ergebnis	Angehende Lehrpersonen müssen auf ein Berufsfeld vorbereitet werden, in dem sie viele Emotionen erleben. Es können drei Kategorien an Studien zu Emotionen von angehenden Lehrpersonen unterteilt werden: Emotionen während dem Studium, spezifische Emotion während dem Praktikum, Spektrum an Emotionen während des Praktikums.
Fazit	Es braucht mehr Forschung zu Emotionen von angehenden Lehrpersonen und zur Entwicklung deren emotionalen Kompetenzen.
Publikation III	
Ziel	Untersuchen, wie Emotionen angehender Lehrpersonen im Teampraktikum mit sozialen Interaktionssituationen in Verbindung stehen und welche Rolle der Erfüllung/Bedrohung der psychologischen Grundbedürfnisse zukommt.
Methode	Halb-strukturierte Leitfadeninterviews mit 27 angehenden Primarlehrpersonen der pädagogischen Hochschule Bern.
Ergebnis	In Situationen der erfolgreichen Kooperation, der Unterstützung, des positiven Feedbacks und des Wohlwollens werden positive, in Situationen misslungener Kommunikation, negativer Feedbacks und mangelnder Unterstützung negative Emotionen erlebt. Eng damit verbunden ist die Erfüllung/Bedrohung der Grundbedürfnisse.
Fazit	Soziale Interaktionen im Praktikum sind zentral für das emotionale Erleben. Diese emotionale Dimension sollte in der Lehrpersonenbildung stärker berücksichtigt werden.
Publikation IV	
Ziel	Analysieren, welche impliziten Vertrauenstheorien Studierende im Teampraktikum aufweisen und wie sie Vertrauen zum Teampartner / zur Teampartnerin und der Praxislehrperson wahrnehmen.
Methode	Online-Fragebogen mit offenen Fragen von 109 Studierenden, halb-strukturierte Leitfadeninterviews mit 27 Studierenden der pädagogischen Hochschule Bern.
Ergebnis	Aus Sicht der Studierenden tragen viele Aspekte zur Vertrauensbildung bei. Dabei können eine interpersonale und eine professionelle Ebene unterschieden werden. Eine offene Kommunikation stellt ein Kernelement von Vertrauen dar.
Fazit	Aufgrund der zentralen Rolle einer respektvollen, wertschätzenden und offenen Kommunikation für die Vertrauensbildung sind soziale Kompetenzen für angehende Lehrpersonen von grosser Bedeutung.

Danksagung

Mein herzlicher und aufrichtiger Dank gilt folgenden Personen für die unglaubliche Unterstützung und gewinnbringende Zusammenarbeit während meiner Dissertation:

Prof.in Dr.in Tina Hascher als Erstgutachterin
für die Motivation und das Ermöglichen dieser Chance, die ausgezeichnete Zusammenarbeit und die Unterstützung und Begleitung während den letzten Jahren

Prof.in Dr.in Gerda Hagenauer als Zweitgutachterin
für die inspirierende Zusammenarbeit, den wertschätzenden Austausch und die Unterstützung und Begleitung durch diese Zeit

*Dr. Mathias Mejeh, Noemi Casola, Angela Aegerter, Anja Winkler, Tanja Held,
Ankica Jurkic, Franziska Mühlbacher, Clara Kuhn, Aline Stöckli,
Barbara Schobel, Nina Waber, Irene Guidon, Stefanie Andrey*
für die Hilfe in einzelnen Arbeitsprozessen, den spannenden Austausch und die emotionale Unterstützung in herausfordernden Situationen

Dr. Lea De Zordo und dem KiP-Projektteam
für die Möglichkeit Teil des Projekts sein zu dürfen

den Studierenden der pädagogischen Hochschule Bern
für die Teilnahme an der Studie

Angela Aegerter, Dr. Christine Greder-Specht, Christoph Waber
für das Gegenlesen der Arbeit

Supertext.ch und Cambridge proofreading
für das Korrektorat der Mantelschrift

Freunden und Familie
für die Geduld, Rücksichtnahme und emotionale Unterstützung

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung.....	III
Abstract.....	V
Übersicht über die Publikationen.....	VII
Die Dissertation im Überblick	IX
Danksagung.....	XI
Inhaltsverzeichnis	XIII
Einleitung.....	1
1 Wohlbefinden.....	5
1.1 Wohlbefinden in der Psychologie.....	6
1.2 Wohlbefinden in der Positiven Psychologie	9
1.3 Wohlbefinden aus der WHO-Perspektive.....	10
1.4 Arbeits- und Organisationspsychologie	10
1.5 Wohlbefinden von Lehrpersonen.....	12
2 Publikation I: Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000-2019	17
Abstract.....	19
2.1. Introduction.....	21
2.2. Methods.....	25
2.3 Results.....	29
2.4 Discussion: Lessons learned from existing research and the need for future research	51
2.5 Conclusion and future perspectives	57
References.....	60
3 «What is an emotion?» – Emotionen	73
3.1 Der minimale Konsens über Emotionen	74
3.2 Die Klassifizierung von Emotionen.....	75
3.3 Abgrenzung von anderen Konstrukten	77
3.4 Emotionstheorien	78
3.5 Messtheoretische Überlegungen zur Erhebung von Emotionen	83
3.6 Emotionen von Lehrpersonen	85
4 Ein hypothetisches Modell.....	89
5 Publikation II: Emotionen	93
Zusammenfassung.....	95
5.1 Gegenstand und Definition	95
5.2 Relevanz für die Lehrerbildung	96
5.3 Forschungsstand.....	98
5.4 Offene Fragen und Perspektiven.....	100
Literatur	101
6 Praktika in der Lehrpersonenbildung.....	105
6.1 Praktika	105
6.2 KiP und die berufspraktische Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Bern	107
7 Emotionen und Grundbedürfnisse	110
7.1 Die psychologischen Grundbedürfnisse.....	111

7.2 Befriedigung der Grundbedürfnisse und Wohlbefinden	112
7.3 Psychologische Grundbedürfnisse in der Lehrerbildung – Forschungsstand	114
8 Publikation III: Emotions in social interactions in pre-service teachers' team practica	119
Abstract.....	121
8.1 Introduction.....	123
8.2 Method	126
8.3 Results.....	130
8.4 Discussion.....	138
References.....	142
9 Vertrauen und soziale Interaktionen	147
9.1 Die Entwicklung und Rolle von Beziehungen im Praktikum	147
9.2 Vertrauen.....	150
9.3 Vertrauen im Praktikum.....	153
10 Publikation IV: Student teachers' perceptions of trust during the team practicum.....	159
Abstract.....	161
10.1 Introduction.....	163
10.2 Theoretical background	164
10.3 Method	166
10.4 Results.....	169
10.5 Discussion.....	173
References.....	180
11 Diskussion.....	185
11.1 Implikationen für die Forschung.....	188
11.2 Implikationen für die Praxis.....	193
11.3 Limitationen.....	196
11.4 Fazit	198
Literaturverzeichnis	199
Tabellenverzeichnis	219
Abbildungsverzeichnis.....	220
Anhang.....	221
Anhang A: Tabelle 1	222
Anhang B: Tabelle 6, Publikation I	227
Anhang C: Emotionen im Praktikum Forschungsstand.....	255
Anhang D: Online Supplement Publikation IV	264
Anhang E: Online Fragebogen KiP	269
Anhang F: Leidfaden Interviews KiP	271

Einleitung

Gesundheit, Wohlbefinden und eine hochwertige Bildung gehören neben weiteren Zielen – wie Klimaschutz, keine Armut, Frieden, Gerechtigkeit und starken Institutionen – zu den 17 Kernstücken der Agenda 2030 der Vereinten Nationen für eine nachhaltige Entwicklung der Welt (Vereinte Nationen, 2015). Für qualitativ hochwertige Bildungssysteme, die Schülerinnen und Schüler bestmöglich in ihrer Entwicklung und ihrem Lernen unterstützen, braucht es gut qualifizierte, gesunde und zufriedene Lehrpersonen (Darling-Hammond, 2000; McCallum et al., 2017; OECD, 2021). In Zeiten, in denen in vielen Ländern ein Lehrpersonenmangel herrscht und viele Lehrpersonen aus Gründen wie Burn-out aus dem Beruf ausscheiden (Ingersoll & Strong, 2011; Madigan & Kim, 2021), kommt dem Wohlbefinden und dem emotionalen Erleben von Lehrpersonen im Beruf und auch in der sensiblen Phase der Ausbildung eine zentrale Rolle zu (Madigan & Kim, 2021; McCallum & Price, 2010). Auch das Schweizer Bildungssystem sieht sich mit steigenden Schülerinnen- und Schülerzahlen und einem Mangel an Lehrpersonen konfrontiert (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung [SKBF], 2018). Wie es um das Wohlbefinden von Lehrpersonen steht und von welchen Faktoren es beeinflusst wird, ist daher von grosser Relevanz, nicht nur für die Lehrpersonen selbst, sondern auch für die Gesellschaft. Das Wohlbefinden von Lehrpersonen hängt mit ihrer Resilienz und ihrem «Flourishing»¹ (Beltman et al., 2011), aber auch mit ihrem Stresserleben und ihren Burn-out-Erkrankungen (Burić et al., 2019) zusammen. Lehrpersonen, die sich wohl fühlen, sind effektiver und offener für Reformen im Bildungssystem und die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler sind besser (Duckworth et al., 2009; Sutton & Wheatley, 2003). Nicht nur zum Wohlbefinden allgemein (Diener et al., 2018), sondern auch zum Wohlbefinden von Lehrpersonen wird in den letzten Jahren zunehmend geforscht (McCallum et al., 2017). Einheitliche Definitionen und Konstruktionen von Wohlbefinden fehlen aber weitgehend (Bricheno et al., 2009; McCallum et al., 2017). Eine Klarheit über Definitionen sowie Einflussfaktoren und Folgen von Wohlbefinden können wichtige Ansatzpunkte für weitere Forschung und Implikationen für die Förderung des Wohlbefindens von Lehrpersonen liefern. Als eng zusammenhängend

¹ «Flourishing» kann als Aufblühen von Menschen im Sinne einer optimalen Lebensführung, eines persönlichen Wachstums und eines erfolgreichen Bewältigens von Herausforderungen beschrieben werden. Der Begriff ist eng mit den Konstrukten Resilienz und Wohlbefinden verbunden und wird z. B. von Fredrickson (2001) und Seligman (2011) aufgegriffen.

mit oder als Teil des Wohlbefindens werden Emotionen genannt (Diener, 1984; Mayring & Rath, 2013.) Die Rolle von Emotionen im Lehrberuf ist nicht zu unterschätzen, mitunter werden sie sogar als «at the heart of teaching» (Hargreaves, 1998, S. 835) bezeichnet. Die Emotionen von Lehrpersonen stehen ebenso wie das Wohlbefinden in einem Zusammenhang mit der Unterrichtsqualität (Frenzel et al., 2009; Frenzel et al., 2016; Hargreaves, 1998), den sozialen Beziehungen von Lehrpersonen im Berufsalltag (E. S. Becker et al., 2014; Hagenauer et al., 2015; Hargreaves, 2000; Löfgren & Karlsson, 2016) und persönlichen Aspekten wie Stresserleben und Burn-out (Chang, 2009).

Eine Ursache für Emotionen kann in der sozialen Natur des Lehrberufes, den damit verbundenen täglichen Interaktionen und den dadurch entstehenden Unsicherheiten gesehen werden (Day & Leitch, 2001). So spielen einerseits soziale Beziehungen eine wesentliche Rolle für das emotionale Erleben (Day & Leitch, 2001) und das Wohlbefinden (Diener et al., 2018; Parkinson, 1996; Spilt et al., 2011), andererseits ermöglicht ein hohes Wohlbefinden das Erreichen eines optimalen sozialen Funktionsniveaus (Oishi et al., 2007). Lehrpersonen interagieren nicht nur mit Schülerinnen und Schülern, sondern auch mit Kolleginnen und Kollegen (z. B. beim Team-Teaching), anderen pädagogischen Fachkräften und den Eltern der Schülerinnen und Schüler.

Nicht erst in ihrem Berufsalltag, sondern bereits in ihrer Ausbildung lernen angehende Lehrpersonen² mit den Unsicherheiten im Beruf (Day & Leitch, 2001) umzugehen und erleben eine Vielzahl an Emotionen (Hascher & Hagenauer, 2016). In berufspraktischen Phasen (Praktika) ist die Relevanz und Komplexität der erlebten Emotionen besonders hoch (Raffo & Hall, 2006). Soziale Interaktionen sind dabei eine wichtige Quelle für positive und negative Emotionen in Praktika (Kelchtermans & Deketelaere, 2016). Während Interaktionen mit Schülerinnen und Schülern und die Lehrpersonen-Schülerinnen-Beziehung bzw. Lehrpersonen-Schüler-Beziehung (LSB) und deren Zusammenhang mit Emotionen und Wohlbefinden gut erforscht sind (siehe z. B. Jennings & Greenberg, 2009; Spilt et al., 2011), gibt es weniger Erkenntnisse zu Interaktionen und Beziehungen von Lehrpersonen mit Teamkolleginnen und -kollegen³. Noch weniger Erkenntnisse gibt es zum Zusammenhang von

² Die Bezeichnungen angehende Lehrperson, zukünftige Lehrperson, Lehramtsstudierende und Studierende werden in der Arbeit als Synonyme verwendet.

³ Die meisten Erkenntnisse stammen aus dem Forschungsstrang zur Kooperation, wobei da aber emotionale Aspekte der Beziehung weniger im Fokus stehen.

Emotionen und sozialen Interaktionen angehender Lehrpersonen, insbesondere in den berufspraktischen Phasen. Dies wäre umso wichtiger in Anbetracht der zentralen Rolle, welche der Beziehung zu Mitstudierenden (Peers) und der Praxislehrperson⁴ für Lernprozesse, das emotionale Erleben und Wohlbefinden in Praktika zukommt (Bjorklund et al., 2021; Dreer, 2021). Damit das Ziel der Lehrpersonenbildung qualitativ gut ausgebildeter Lehrpersonen mit guter mentaler und physischer Gesundheit (Uzman, 2014) erreicht werden kann und diese sich im Beruf längerfristig wohlfühlen, ist es von grosser Bedeutung, Erkenntnisse zum Wohlbefinden und zur Entstehung von Emotionen zu gewinnen. Aufgrund der sozialen Natur des Berufs muss dabei ein Fokus auf soziale Interaktionen und Faktoren, die zum Gelingen sozialer Beziehungen beitragen, gelegt werden.

Diese kumulative Dissertation verfolgt entsprechend drei Hauptziele und basiert auf vier Publikationen, die verschiedenen Forschungsprojekten entstammen. Die drei Hauptziele sind:

- a. Durch die Aufarbeitung des Forschungsstands zum Wohlbefinden von Lehrpersonen soll zur Systematisierung und Weiterentwicklung dieses Forschungsfeldes beigetragen und wichtige Erkenntnisse zu Einflussfaktoren und Folgen des Wohlbefindens von Lehrpersonen zusammengetragen werden.
 - b. Durch die Untersuchung der Emotionen (die als Teil-komponente des Wohlbefindens, aber auch als eigenständiges Konstrukt betrachtet werden können) von angehenden Lehrpersonen in sozialen Interaktionssituationen im Praktikum, sollen wichtige Erkenntnisse gewonnen werden, um einen Beitrag zur Ausbildung professioneller und gesunder Lehrpersonen zu leisten.
 - c. Im Zusammenhang mit der Relevanz gelingender sozialer Beziehungen im Praktikum für den Lernprozess und eine gelingende Kooperation, sollen Merkmale von Vertrauen (als Qualitätsmerkmal gelingender Beziehungen) zwischen angehenden Lehrpersonen, ihren Peers und der Praxislehrperson eruiert werden, die für die Gestaltung von Praktika als Lernumgebung zentral sind.
-

⁴ Die Praxislehrperson ist die Lehrperson, welche die Studierenden für das Praktikum in ihrer Schulkasse aufnimmt und betreut. Je nach Ausbildungsinstitution kann ihre Rolle unterschiedlich ausgestaltet sein. In der Literatur werden auch Begriffe wie Praktikumslehrperson oder Mentorin/Mentor verwendet, wobei der Begriff Mentorin/Mentor immer im Kontext des jeweiligen Textes interpretiert werden sollte, da er auch für ganz andere Rollen und Personen verwendet werden kann.

Zum Erreichen dieser Ziele werden fünf übergeordnete Fragestellungen für diese Dissertation formuliert:

1. Wie wird das Wohlbefinden von Lehrpersonen definiert und erhoben, welche Prävalenz und welche Ursachen, Folgen und Fördermöglichkeiten hat es?
2. Wieso sind Emotionen für die Lehrpersonenbildung relevant und was ist über Emotionen angehender Lehrpersonen im Ausbildungskontext bekannt?
3. Welche Rolle spielen soziale Interaktionen und Beziehungen für das Wohlbefinden und die Emotionen von angehenden und ausgebildeten Lehrpersonen?
4. Welche Emotionen erleben Studierende in sozialen Interaktionssituationen im Praktikum und wodurch charakterisieren sich solche Situationen?
5. Welche Bedingungen müssen aus Sicht der Studierenden erfüllt sein, damit sie Vertrauen und damit qualitätsvolle Beziehungen im Praktikum aufbauen können?

Während die einzelnen Publikationen zur Beantwortung der fünf Fragestellungen beitragen, ist es das Ziel der Mantelschrift, durch die Aufarbeitung der theoretischen Hintergründe und des empirischen Forschungsstandes (der Bereiche, die in den Publikationen nur kurz aufgegriffen werden können), einen Rahmen zu bieten und den Zusammenhang der verschiedenen Studien aufzuzeigen und zu diskutieren. Dazu werden zwischen den Studien theoretische und empirische Kapitel ergänzt. In Kapitel 4 wird ein Modell vorgeschlagen, das den möglichen Zusammenhang von Wohlbefinden, Emotionen und Vertrauen aufzeigt und die Verortung der einzelnen Publikationen ermöglicht. Fragestellung 1 wird durch die Publikation I (Kapitel 2) beantwortet, Fragestellung 3 durch die Publikation II (Kapitel 5) und Fragestellung 4 durch Publikation III (Kapitel 8). Für die Beantwortung der Fragestellung 2 können sowohl die Publikationen I (Kapitel 2), II (Kapitel 5) und III (Kapitel 8) herangezogen werden. Die vierte Fragestellung wird in der Publikation IV (Kapitel 10) beantwortet. Abschliessend folgt mit Kapitel 11 eine gemeinsame Diskussion der vier Publikationen. Implikationen für die Forschung und die Praxis sowie Limitationen der Arbeit werden aufgezeigt. In einem Fazit werden zum Schluss der Diskussion die Kernaussagen dieser Dissertation festgehalten.

1 Wohlbefinden

Wie in der Einleitung aufgezeigt, ist das Wohlbefinden von Lehrpersonen von hoher Relevanz für die Lehrpersonen selbst, die Schülerinnen und Schüler und das Bildungssystem. Doch was genau wird unter Wohlbefinden von Lehrpersonen verstanden? Um dieser Frage nachzugehen, muss zunächst Wohlbefinden definiert werden, bevor ein Blick spezifisch auf das Wohlbefinden von Lehrpersonen geworfen wird. Diese Vorgehensweise ist sinnvoll, da es (wie aus der Publikation I hervorgeht) nur wenige Definitionen und Modelle gibt, die bereichsspezifisch das Wohlbefinden von Lehrpersonen in ihrem Beruf abbilden. In den letzten Jahrzehnten wird zunehmend zum Wohlbefinden geforscht. Allein zwischen 1999 und 2018 wurden 170 000 Artikel und Bücher zu subjektivem Wohlbefinden publiziert (wie eine Google-Scholar-Suche von Diener et al. (2018) ergab). Entsprechend können unzählige Definitionen, Theorien und Operationalisierungen von Wohlbefinden ausgemacht werden. Weitgehend Einigkeit besteht darüber, dass Wohlbefinden als die Anwesenheit positiver Emotionen und Kognitionen und die Abwesenheit negativer Emotionen und Kognitionen beschrieben werden kann (P. Becker, 1991; Hascher, 2004) und diesem Sinne ein Konstrukt mit mehreren Komponenten darstellt. Ähnlich wie bei den Konstrukten Emotion und Motivation gibt es auch hier Autorinnen und Autoren, die zwischen State- und Trait-Zuständen von Wohlbefinden unterscheiden (Mayring, 1991a). Im deutschsprachigen Raum sieht Mayring (1991b) darin sogar eine Chance, gewisse Definitionsprobleme beheben zu können. So könnte Glückserleben als State-Zustand beschrieben werden, Lebensglück als Trait-Zustand (Mayring, 1991b, 89ff.)⁵. Ähnlich unterscheidet z. B. P. Becker (1991, S. 14) zwischen aktuellem und habituellem Wohlbefinden.

Wie Wohlbefinden definiert und konzeptualisiert wird, ist geprägt durch die theoretische Strömung, aus der es betrachtet wird. Entsprechend wird in den Kapiteln 1.1 bis 1.5 ein Überblick über verschiedene Forschungstraditionen und ihre wichtigsten Theorien gegeben, ohne dabei einen Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben. Der Fokus liegt auf den Forschungsrichtungen, die in der Publikation I herausgearbeitet, aber nicht vertieft dargestellt werden. Die Aufarbeitung der Forschungstraditionen soll dazu beitragen, die Komplexität von Wohlbefinden zu erfassen und in den nachfolgenden Kapiteln den Zusammenhang mit

⁵ Glück beschreibt er in seinem Vier-Faktoren-Ansatz neben Belastungsfreiheit, Freude und Zufriedenheit als eine Komponente von subjektivem Wohlbefinden Mayring (1991b).

Emotionen und Vertrauen erörtern zu können. Dabei muss beachtet werden, dass die Einteilung und Abgrenzung von Forschungstraditionen nicht immer trennscharf möglich ist, es viele Überschneidungsbereiche gibt und auch innerhalb einer Forschungstradition meist noch weitere Unterteilungen möglich wären. Da die Publikation I auf englischsprachige Publikationen fokussiert, wird hier auf die Verwendung und Konzeption von Wohlbefinden in der englischsprachigen Literatur eingegangen. Für eine Übersicht über die Entwicklung spezifisch im deutschsprachigen Raum und die Herausforderungen bei der Gegenüberstellung englischsprachiger und deutschsprachiger Begriffe rund um Wohlbefinden empfiehlt sich die Lektüre von Hascher (2004) und Mayring und Rath (2013). Als zentrale Modelle können hier zum Beispiel P. Beckers (1991) Strukturmodell des Wohlbefindens, Mayrings (1991b) Vier-Faktoren-Ansatz zum subjektiven Wohlbefinden oder spezifisch im Kontext Schule das Modell des schulischen Wohlbefindens von Hascher (2004) genannt werden.

1.1 Wohlbefinden in der Psychologie

Nach dem Zweiten Weltkrieg beginnen erste Forschende sich genauer mit dem Konzept des Wohlbefindens (verstanden als Lebensqualität) auseinanderzusetzen (Keyes, 2006). Einen Grundstein für die späteren Konzeptionen von Wohlbefinden legt die Arbeit von Bradburn (1969). Er stellt in seiner Studie zum psychologischen Wohlbefinden fest, dass positiver und negativer Affekt⁶ unabhängig voneinander sind und mit unterschiedlichen weiteren Komponenten korrelieren. So kann zum Beispiel ein Zusammenhang von psychosomatischen Beschwerden mit negativem Affekt, nicht aber mit positivem Affekt gefunden werden (Bradburn, 1969). Die Erkenntnis der relativen Unabhängigkeit positiver und negativer Dimensionen ist unerwartet und prägt die weitere Entwicklung der Wohlbefindensforschung (Mayring, 2019; Mayring & Rath, 2013). Später, in den 1980er-Jahren, werden mehrere zentrale Werke zum Wohlbefinden publiziert, deren Einfluss in der Wohlbefindensforschung bis heute nachreicht. Dazu gehören z. B. Ed Dieners (1984) Review über subjektives Wohlbefinden und zum anderen Carol Ryffs (1989) Operationalisierung des psychologischen Wohlbefindens.

⁶ Zu den Begriffen Affekt und Emotion siehe Kapitel 3.3.

In der psychologischen Wohlbefindensforschung lassen sich grob zwei Traditionen unterscheiden: Hedonismus und Eudämonismus. Die Diskussion um Hedonismus und Eudämonismus wird vor allem in der englischsprachigen Forschungsliteratur zum Wohlbefinden geführt (Mayring, 2019). Die beiden Traditionen haben ihre Wurzeln in der Philosophie und beschäftigen sich mit der Frage nach einem guten Leben (Huta & Waterman, 2014). Während Wohlbefinden früher eher in einer hedonischen Sichtweise betrachtet wird, gewinnen in den letzten Jahren durch das Aufblühen der Positiven Psychologie auch eudämonische Konzepte an Bedeutung (Deci & Ryan, 2008). Aus einer hedonischen Perspektive liegt der Schwerpunkt der Definition von Wohlbefinden auf dem Erleben positiver Emotionen wie Freude und Glück und der gleichzeitigen Abwesenheit negativer Emotionen (Huta & Waterman, 2014). Wohlbefinden stellt in dieser Sichtweise ein Endstadium respektive einen Zielzustand dar, der erreicht werden soll (Deci & Ryan, 2008). In der eudämonischen Tradition, die bis auf Aristoteles zurückgeht, wird Wohlbefinden nicht als Ziel, sondern als Prozess verstanden (Deci & Ryan, 2008). Im Fokus stehen Aktivitäten, die zu einem erfüllenden Leben beitragen und die Entfaltung des eigenen Potenzials ermöglichen und dadurch zu einem Aufblühen (Flourishing) führen (Huta & Waterman, 2014). Anders als in der Philosophie werden hedonische und eudämonische Wohlbefindenskonzepte in der Psychologie als vereinbar oder ergänzend betrachtet (Huta & Waterman, 2014). Entsprechend weisen Definitionen von Wohlbefinden oft Anteile beider Traditionen auf, auch wenn sie eher der einen oder anderen zugeordnet werden.

Der hedonischen Argumentationslinie wird oft Diener's (1984) Theorie des subjektiven Wohlbefindens (SWB) zugeordnet. Diese Zuordnung ist nicht unumstritten und wird kritisch diskutiert (Deci & Ryan, 2008; Huta & Waterman, 2014; siehe z. B. Keyes et al., 2002). Unterstützung findet die Zuordnung darin, dass die Forschungsgruppe um Diener selbst das Konzept des subjektiven Wohlbefindens von eudämonischen Wohlbefindenskonzepten wie dem psychologischen Wohlbefinden (Ryff, 1989) abgrenzt (vgl. z. B. Diener et al., 2018). Diener (1984, S. 543) beschreibt das SWB als Mehrkomponentenkonstrukt, das drei Merkmale aufweist: es ist subjektiv, umfasst eine positive Komponente und eine globale Bewertung aller Aspekte des Lebens eines Menschen. Das SWB unterscheidet sich dadurch von objektiven Wohlbefindensmodellen normativen Charakters, die beschreiben, was Menschen für ein gutes Leben haben sollten (Diener 1984, Diener et al., 2018). SWB bezieht sich explizit auf die Wahrnehmung des Menschen und wird durch Selbstaussagen erhoben: «SWB researchers are interested in evaluations of the quality of a person's life *from that person's own perspective*» (Diener et al., 2018, S. 1). Dahinter steht die Annahme, dass Menschen, entsprechend ihrer

Ziele, Werte und Kultur Ereignisse und Umstände im Leben unterschiedlich bewerten und sich diese unterschiedlich auf deren Wohlbefinden auswirken (Diener et al., 2018). SWB setzt sich aus der kognitiven Dimension der Lebenszufriedenheit, der affektiven Dimension der positiven Emotionen und der affektiven Dimension der negativen Emotionen zusammen (Diener et al., 1985).

Als eudämonisches Wohlbefindensmodell wird oft das Modell von Ryff (1989) beschrieben. Sie versteht Wohlbefinden als positives psychologisches Funktionieren eines Individuums. Ihr Konstrukt des psychologischen Wohlbefindens (PWB) umfasst sechs Komponenten: Selbstakzeptanz (self-acceptance), positive Beziehungen (positive relations with others), Autonomie (autonomy), Umwelt meistern können (environmental mastery), Sinn im Leben erkennen (purpose in life) und persönliches Wachstum (personal growth) (Ryff 1989). Keyes (1998) kritisiert, dass die psychologische Forschung Wohlbefinden hauptsächlich in Bezug auf Menschen als private Personen (z. B. Diener, 1984; Ryff, 1989) untersucht. Dabei wird ausser Acht gelassen, dass Menschen in einer Gesellschaft leben, in ihr soziale Aufgaben wahrnehmen und mit sozialen Herausforderungen konfrontiert werden. Ausgehend von diesem Kritikpunkt und basierend auf einer soziologischen und sozialpsychologischen Perspektive führt Keyes (1998) das Konzept des sozialen Wohlbefindens (social well-being) ein. Soziales Wohlbefinden meint «the appraisal of one's circumstance and functioning in society» (Keyes, 1998, S. 122) und umfasst fünf Komponenten: soziale Integration (Bewertung der eigenen Beziehung zu der Community und der Gesellschaft), soziale Akzeptanz (kann die Gesellschaft mit ihren Mitgliedern akzeptiert werden?), sozialer Beitrag (Bewertung des eigenen Nutzens für die Gesellschaft), soziale Verwirklichung (Bewertung des Entwicklungspotenzials der Gesellschaft) und soziale Kohärenz (Wahrnehmung der Qualität, Organisation und der sozialen Handlungen; das Gefühl, zu verstehen, was in der Welt passiert) (Keyes, 1998, S. 122 f.). Später entwickelt er das Konzept des Mental Health Continuum und spricht dabei auch von subjektivem Wohlbefinden. Das Mental Health Continuum beinhaltet drei Faktoren: soziales Wohlbefinden, emotionales Wohlbefinden und psychologisches Wohlbefinden (Keyes, 2002, S. 209). Emotionales Wohlbefinden umfasst die Komponenten positive Emotionen und Zufriedenheit mit dem Leben (angelehnt an Dieners (1984) SWB). Psychologisches Wohlbefinden wird mittels Ryffs (1989) Skala erhoben und soziales Wohlbefinden nach Keyes (1998).

Eine weitere Theorie zum Wohlbefinden ist die Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 2000). Die Teiltheorie der psychologischen Grundbedürfnisse postuliert, dass die Erfüllung der drei Grundbedürfnisse nach Autonomie, sozialer Eingebundenheit und

Kompetenzerleben zu psychologischem Wachstum (psychological growth), Integrität und Wohlbefinden im Sinne von Lebenszufriedenheit und psychischer Gesundheit führt (Ryan & Deci, 2001, S. 146). Ryan und Deci (2001) ordnen ihre Theorie zwar der eudämonischen Tradition zu und betrachten Wohlbefinden in diesem Sinne als «fully functioning» (Ryan & Deci, 2001, S. 147) eines Menschen, beschreiben aber auch Unterschiede zu den anderen eudämonischen Modellen. Während Autonomie, Beziehungen oder Kompetenzerleben in anderen Modellen (z. B. Ryff, 1989) als Komponenten von Wohlbefinden betrachtet werden, stellen sie in der Selbstbestimmungstheorie Einflussfaktoren dar (Ryan & Deci, 2001).

1.2 Wohlbefinden in der Positiven Psychologie

Die Positive Psychologie ist aus der Kritik an der bisherigen psychologischen Forschung entstanden, sich einseitig auf psychische Störungen und Krankheiten zu fokussieren und positive Konzepte weitgehend unbeachtet zu lassen (Mayring, 2019). Ziel der Perspektive der Positiven Psychologie in der Wohlbefindensforschung ist es demnach «to increase the amount of *flourishing* in your life and on the planet» (Seligman, 2011, S. 26). Die Positive Psychologie kann als Subgebiet und ihre Orientierung als komplementär zur allgemeinen Psychologie verstanden werden (Marujo & Neto, 2016). Eine Zuordnung der Wohlbefindensmodelle ist daher aufgrund vieler Überschneidungen nicht trennscharf möglich. Die Kritik an der allgemeinen Psychologie und der Gedanke an eine positivere Ausrichtung waren schon länger da (z. B. Keyes, 1998). Die Positive Psychologie als empirisches Forschungsfeld ist aber noch relativ jung. Als Meilenstein für die Etablierung des Forschungsfelds kann das Jahr 1998 betrachtet werden (als Martin Seligman Präsident der American Psychological Association (APA) wurde). Ab diesem Zeitpunkt wird die Positive Psychologie als Forschungsfeld grossflächiger diskutiert und erste Kongresse entstehen (Marujo & Neto, 2016)⁷.

Eines der bekanntesten Modelle der Positiven Psychologie ist das PERMA-Modell (Seligman, 2011). Wohlbefinden wird dabei als ein Konstrukt «which in turn has several measurable elements, each a real thing, each contributing to well-being, *but none defining well-being*» (Seligman, 2011, S. 14) verstanden. Auf Seligmans PERMA-Modell angewandt, bedeutet dies, dass keine der fünf Komponenten Wohlbefinden allein definiert, aber alle zum

⁷ Zur Kritik an der Positiven Psychologie und ihrer Nähe zur Ideologie siehe z. B. Mayring und Rath (2013).

Wohlbefinden beitragen. Alle Komponenten werden um ihrer selbst willen ausgeführt und können unabhängig voneinander definiert und gemessen werden. Die fünf Elemente sind: positive Emotionen (**positive emotions**), Engagement (**engagement**, im Sinne von Flow-Erleben), positive Beziehungen (**positive relations**), Sinn und Bedeutung (**meaning**) und Erfolg (**accomplishment**) (Seligman, 2011).

1.3 Wohlbefinden aus der WHO-Perspektive

Die World Health Organization (WHO) definiert bereits 1946 in ihrer Verfassung Gesundheit als «a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity» (WHO, 1946, zitiert nach WHO, 2020, S. 1) und rückt damit Wohlbefinden in den Vordergrund der Gesundheits-, aber auch der psychologischen Forschung. Die Definition der WHO wird immer wieder zur Beschreibung von Wohlbefinden herangezogen (McCallum et al., 2017). Später wird mit dem WHO-5 Well-Being Index (WHO, 1998) ein einfaches Instrument zur Erhebung von Wohlbefinden vorgestellt und zugänglich gemacht, das nicht nur für die Forschung, sondern auch zu Diagnosezwecken eingesetzt werden kann (Topp et al., 2015). Der Index umfasst fünf Items, die jeweils mit Rückblick auf die letzten zwei Wochen bewertet werden und sich auf das Wohlbefinden beziehen (z. B. «In den letzten zwei Wochen habe ich mich energisch und aktiv gefühlt» (Psychiatric Research Unit, 1998). Mittlerweile gehört der WHO-5 Well-Being Index zu den am häufigsten eingesetzten Instrumenten zur Erhebung von subjektivem Wohlbefinden und ist in mehr als 30 Sprachen übersetzt worden (Topp et al., 2015). Der WHO-5 Well-Being Index wird insbesondere in der klinischen Forschung eingesetzt (Topp et al., 2015), findet (wie sich in Publikation I zeigt) aber auch in anderen Forschungsbereichen Anwendung.

1.4 Arbeits- und Organisationspsychologie

Während sich die bereits erwähnten Definitionen mit dem allgemeinen Wohlbefinden auseinandersetzen, gibt es auch Autorinnen und Autoren, die bereichsspezifische Definitionen von Wohlbefinden fordern (z. B. Becker, 1991; Hascher, 2004). Argumentiert wird, dass Wohlbefinden als Konstrukt mit emotionalen und kognitiven Anteilen und mit einer Gefühls- und Bewertungskomponente keine Allgemeingültigkeit erreichen kann (Hascher, 2004, S. 12). Einer der ersten, der Wohlbefinden bereichsspezifisch für den Beruf definiert und untersucht, ist Peter Warr (1990, 1999). Wohlbefinden wird in seinen Werken aus hedonischer Perspektive

verstanden und stark an Dieners (1984) Forschungstradition angelehnt. Neben den Komponenten subjektive Kompetenz und Aspiration (später kommen Autonomie und integriertes menschliches Funktionieren dazu (Warr, 2007)) stellt affektives Wohlbefinden einen Teil der mentalen Gesundheit dar (Warr, 1990). Andererseits sieht Warr (2007) subjektives (ehemals affektives) Wohlbefinden auch als Teil des Konstrukts Happiness (zusammen mit Selbstbestätigung). Warrs (1990, 2007) Modell des subjektiven Wohlbefindens, inspiriert durch das ‹Circumplex model of affect› (Russell, 1980, siehe Tabelle 1, Anhang A), umfasst drei Achsen: unzufrieden – zufrieden, ängstlich – angenehm, deprimiert – enthusiastisch (Warr, 1990, S. 195). Weiter unterscheidet Warr (2007, S. 14) drei mögliche Bandbreiten zur Untersuchung von Wohlbefinden: kontextfrei, domänenspezifisch und facettenspezifisch. Als kontextfrei können zum Beispiel die Erhebungsmethoden um Diener (1984) bezeichnet werden, die sich mit der generellen Lebenszufriedenheit auseinandersetzen. Domänenspezifisch sind Untersuchungen, die sich mit Wohlbefinden in einem bestimmten Lebensbereich, z. B. in der Familie oder dem Beruf, auseinandersetzen. Unter facetten-spezifischen Untersuchungen versteht Warr (2007) Untersuchungen, die eine bestimmte Komponente des Wohlbefindens (z. B. die Zufriedenheit mit dem Lohn) analysieren.

Wie Warr (1990, 2007) nutzen Arnold Bakker und Wido Oerlemans (2011) das ‹Circumplex model of affect› (Russell, 1980, 2003) als theoretischen Rahmen für ihr Konzept des subjektiven Wohlbefindens in Organisationen. Ausgehend von diesem Modell unterscheiden sie positive (Arbeitsengagement, Glück im Beruf und Berufszufriedenheit) und negative Ausprägungsformen (Workaholismus und Burn-out) (Bakker & Oerlemans, 2011, S. 178). Die Autoren beziehen sich auch auf das von Warr (2007) vorgeschlagene Modell, seine dritte Dimension wird aber nicht miteinbezogen. Bakker und Oerlemans (2011, S. 179 f.) definieren Wohlbefinden im Beruf ausgehend von Dieners (1984) Wohlbefindensdefinition als Zufriedenheit im Beruf und häufiges Erleben positiver respektive seltenes Erleben negativer Emotionen. Je nach Ausprägung der emotionalen Dimension zeigt sich dieses in Engagement, Glück oder Zufriedenheit (hier im Sinne einer emotionalen Erfahrung) oder als Burn-out und Workaholismus.

Ein weiteres Modell, das oft im Zusammenhang mit Wohlbefinden im Beruf betrachtet wird, ist das ‹Job demands-resources model› (JD-R) (Demerouti et al., 2001). Das Modell stellt eigentlich ein Modell zur Erklärung von Burn-out-Erkrankungen dar, wird aber in neuerer Zeit auch als Erklärungsansatz für Wohlbefinden am Arbeitsplatz verwendet (Bakker & Demerouti, 2017). Das JD-R geht von der Annahme aus, dass es in jedem Beruf spezifische Faktoren gibt, die zu Stress im Beruf beitragen. Diese Faktoren können dabei in die zwei

Kategorien Ressourcen und Anforderungen (demands) unterteilt werden. Je nach Verhältnis der physischen, psychischen, sozialen und organisatorischen Anforderungen und Ressourcen hat dies unterschiedliche Effekte auf das Wohlbefinden und Stresserleben. Dem liegen zwei verschiedene psychologische Prozesse zugrunde (Bakker & Demerouti, 2007). So führen gesundheitsgefährdende Prozesse zum Aufbrauchen der Ressourcen und zu einer erhöhten Belastung. Können die Ressourcen aber zu einem guten Management der Anforderungen beitragen und ermöglichen die Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse (siehe Deci & Ryan, 2000), führt dies zu erhöhter Motivation im Beruf (Bakker & Demerouti, 2007). Schaufeli (2017, S. 123) schlägt mit dem Energy Compass ein Online-Tool mit einer Vielzahl an Variablen zur Messung von Anforderungen, Ressourcen, Wohlbefinden und Berufsoutcomes vor. Zur Messung des Wohlbefindens im Beruf werden dabei Burn-out, Engagement, Stress, Langeweile, Schlafprobleme und Zufriedenheit vorgeschlagen. Das Problem dieses Forschungsstranges zeigt sich, wie in diesem erwähnten Beispiel, darin, dass Wohlbefinden hier oft als Überbegriff für viele andere Konzepte verwendet und kaum theoretisch hergeleitet wird. Dies führt dazu, dass Studien, die sich auf das JD-R-Modell oder ähnliche Modelle beziehen, oft eine fast willkürlich anmutende Auswahl an verschiedenen Variablen zusammenstellen, um ‹Wohlbefinden› zu messen.

1.5 Wohlbefinden von Lehrpersonen

Theoretische Modelle, die Wohlbefinden nicht nur im Beruf, sondern spezifisch im Lehrberuf darstellen, gibt es nur wenige und oft werden sie durch empirische Analysen hergeleitet. Dieses Vorgehen, Komponenten von Wohlbefinden anhand empirischer Daten zu bestimmen, ist in der Wohlbefindensforschung nicht neu (vgl. Mayring & Rath, 2013). Die meisten dieser Studien kommen daher in der Publikation I in der Kategorie «New instrument or validation» vor.

Van Horn et al. (2004) schlagen fünf Dimensionen des Wohlbefindens von Lehrpersonen vor: eine affektive, eine kognitive, eine professionelle, eine soziale und eine psychosomatische Dimension. Aelterman et al. (2007) beschreiben zwei Modelle basierend auf ihren Daten. Das erste Modell beschreibt das Wohlbefinden von Primarlehrpersonen. Darin werden sechs Aspekte des Wohlbefindens beschrieben (Selbstwirksamkeit, Beziehung zu den Eltern, Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen, Workload, Innovationsbereitschaft und Unterstützung durch die Schulleitung). Das Modell für Sekundarlehrpersonen unterscheidet sich nur schwach in einem Aspekt: schülerinnen- und schülerorientierter

Unterricht anstelle der Beziehung zu den Eltern. Ein Erhebungsinstrument (Teacher Well-being Scale (TWB)), das konkret das Wohlbefinden von Lehrpersonen im Beruf erhebt, entwickelte die Gruppe um Rebecca Collie. Das Instrument umfasst drei Faktoren: arbeitsaufwandbezogenes Wohlbefinden, organisationsbezogenes Wohlbefinden und Wohlbefinden in Bezug auf die Interaktionen mit Schülerinnen und Schülern. Die Items zu den drei Faktoren beziehen sich konkret auf den Alltag der Lehrperson (Collie et al., 2015). Auch die Forschungsgruppe um Tyler Renshaw entwickelte und testete ein eigenes Instrument (Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire (TSWQ)). Sie gehen ursprünglich ebenfalls von drei Dimensionen aus (Verbundenheit mit der Schule, Freude am Unterrichten und Selbstwirksamkeit beim Unterrichten) (Renshaw et al., 2015). Bestätigt werden können aber nur die Dimensionen der Selbstwirksamkeit beim Unterrichten und der Verbundenheit mit der Schule.

Viac und Fraser (2020, S. 18) stellen ein Rahmenmodell zum Wohlbefinden von Lehrpersonen vor. Dieses umfasst vier Dimensionen: kognitives, subjektives, physisches und mentales und soziales Wohlbefinden. Das Modell zeigt auf, wie Arbeitsbedingungen sowohl auf System- (z. B. Arbeitsstunden) als auch Schulebene (z. B. Beziehung zum Kollegium) auf das Wohlbefinden der Lehrpersonen wirken. Die Folgen des Wohlbefindens der Lehrpersonen wiederum werden in innere (z. B. Burn-out, Stress) und äussere (z. B. Klassenklima, Wohlbefinden Schülerinnen und Schüler) Auswirkungen unterteilt (Viac & Fraser, 2020, S. 20). Weiter sollen zwei theoretische Modelle kurz erwähnt werden, die den Zusammenhang von Wohlbefinden von Lehrpersonen und anderen Konstrukten aufzeigen und so wichtige Ansätze für das Wirkungsmodell und die Diskussion der Ergebnisse aus den Publikationen liefern. Spilt et al. (2011) stellen ein hypothetisches Modell vor, das den Zusammenhang zwischen der LSB und dem Wohlbefinden von Lehrpersonen erklärt. Als Rahmenmodell dient dabei das Transaktionale Stressmodell (z. B. Lazarus, 1999). Im Modell wird angenommen, dass interpersonale Erfahrungen mit einem Kind als mentale Repräsentationsmodelle internalisiert werden. Diese Modelle beinhalten verschiedene Überzeugungen und Gefühle in Bezug auf die Lehrperson selbst, das Kind und die Beziehung der beiden. Das mentale Repräsentationsmodell wiederum beeinflusst die Wahrnehmung zukünftiger Interaktionssituationen, steuert emotionale Reaktionen und Verhaltensweisen in der Situation (Spilt et al., 2011, S. 458). Wohlbefinden wird dabei als längerfristige Folge dieser Repräsentationen, beeinflusst durch die dadurch ausgelösten Emotionen und Stress, verstanden (Spilt et al., 2011, S. 459). Hascher et al. (2021b) präsentieren das AWaRE-Modell (Aligning Wellbeing and Resilience in Education), das Wohlbefinden und Resilienz von Lehrpersonen verbindet. Wohlbefinden stellt dabei den Ausgangs- und Endpunkt des Resilienzprozesses dar. Dabei

wird Wohlbefinden als Multikomponentenkonstrukt verstanden. Überwiegen die negativen Komponenten (negatives Ungleichgewicht, das mit einer negativen Evaluation der Situation einhergeht), löst dies den Resilienzprozess aus, der zu einem Überwiegen der positiven Komponenten führen soll (positives Ungleichgewicht, das mit einer positiveren Evaluation einhergeht) (Hascher et al., 2021b).

Die unterschiedlichen Modelle von Wohlbefinden haben zur Folge, dass Studien zum Teil nicht vergleichbar sind, Verwirrung darüber entsteht, was als Prädiktor und was als Komponente des Wohlbefindens angesehen wird (Diener et al., 2018; Mayring, 2019) und Widersprüche und Paradoxien in Studien entstehen (P. Becker, 1991, S. 13). Die Definitionsprobleme führen auch dazu, dass, wie Mayring (1991a, S. 51) feststellt, ein «fast unübersehbares Feld von Instrumenten» zur Erhebung von Wohlbefinden besteht, viele Studien auf eine klare Begriffsdefinition verzichten und Wohlbefinden nur noch anhand der Operationalisierung, also des verwendeten Messinstrumentes, definiert wird (Mayring & Rath, 2013).

Wie unterschiedlich die Begriffe rund um Wohlbefinden benutzt und definiert werden, zeigt sich schon an der konkreten Begriffsbenutzung in den hier präsentierten Theorien. Während Diener (1984) unter subjektivem Wohlbefinden positive und negative Emotionen und Lebenszufriedenheit versteht und den Begriff weitgehend als Synonym für ‹Happiness› verwendet, das nicht gleichzusetzen ist mit dem deutschen Begriff Glück, wie ihn Mayring in seinen Arbeiten verwendet (siehe Mayring, 1991b, 2019; Mayring & Rath, 2013), versteht Warr (1990, 2007) unter ‹Happiness› Wohlbefinden im Sinne Dieners (1984), ergänzt das Konzept aber um die Komponente Selbstbestätigung. Selbstbestätigung nach Warr (1990, 2007) weist Übereinstimmungen mit Konzepten auf, wie sie von Ryff (1989), Ryan und Deci (2002) oder Seligman (2011) vorgeschlagen werden. Keyes (2002) bezeichnet das, was Diener (1984) als subjektives Wohlbefinden definiert, als emotionales Wohlbefinden und versteht unter subjektivem Wohlbefinden ein Konstrukt aus emotionalem, sozialem (nach Keyes, 1998) und psychologischem Wohlbefinden (nach Ryff, 1989). Den Begriff subjektives Wohlbefinden setzt er dabei gleich mit mentaler Gesundheit. Auch Ryff (1989) verwendet mentale Gesundheit weitgehend als Synonym für Wohlbefinden, bezieht sich bei der Definition im Gegensatz zu Keyes (2002) nur auf das von ihr ausgeführte psychologische Wohlbefinden. Die starke Betonung emotionaler Zustände in einigen Wohlbefindensdefinitionen (z. B. Bakker & Oerlemans, 2011; Mayring, 1991b; Warr, 1990) führen zudem oft zu unklaren Verbindungen, Abgrenzungen und zu Vermischungen der Konstrukte Wohlbefinden und Emotionen. Weiter werden positive Beziehungen im SWB (Diener, 1984) als Einflussfaktor beschrieben, im PWB

(Ryff, 1989) stellen sie eine Komponente von Wohlbefinden dar (Diener et al., 2018). So überrascht es auch nicht, dass Keyes et al. (2002) zeigen können, dass SWB und PWB zwar konzeptuell verbunden sind, aber empirisch distinkte Ansätze darstellen (beachtet werden sollte, dass die beiden Konstrukte keine übereinstimmende Komponente aufweisen). Huta und Waterman (2014) halten für die Wohlbefindensforschung treffend fest, dass eine Vielfalt an Definitionen und Konzepten in einem neuen Forschungsfeld durchaus gesund sein kann, sie in der Wohlbefindensforschung aber einen kritischen Punkt erreicht, an dem wieder eine gemeinsame Sprache gefunden werden sollte.

Im Sinne eines minimalen Konsenses kann festgehalten werden, dass es sich bei Wohlbefinden um ein mehrdimensionales Konstrukt handelt, das sowohl kognitive wie auch affektive und positive wie auch negative Komponenten enthält. Nachdem nun verschiedene Forschungstraditionen zum Wohlbefinden aufgearbeitet und diskutiert wurden, wird nachfolgend in Publikation I darauf eingegangen, was diese Definitionen für die Forschung zum Lehrpersonenwohlbefinden bedeuten, ob das Wohlbefinden von Lehrpersonen gefährdet ist, welche Prädiktoren und Folgen es hat und wie es gefördert werden kann.

**2 Publikation I: Teacher well-being: A systematic review of the research literature from
the year 2000-2019**

Tina Hascher und Jennifer Waber
Universität Bern, Schweiz

Zitation: Hascher, T., & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review*, 34, 1-25.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>

Die finale Version wird im *Educational Research Review* publiziert und ist unter folgendem Link als open-access zugänglich:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X21000348?via%3Dihub>

The Version of Record of this manuscript has been published and is freely available in *Educational Research Review*, Vol. 34, November 2021,
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>

Abstract

In recent years, teacher well-being has received increasing attention that has led to a plethora of empirical studies from various disciplines. The aim of this paper is to contribute to the clarification of the construct teacher well-being, add knowledge about the prevalence of teacher well-being and systematize predictors and outcomes of teacher well-being. A systematic review following the PRISMA-statement was applied to peer-reviewed papers published between the years 2000-2019 and a total of 98 studies were included in the final analysis. Heterogeneous approaches could be categorized into five distinct theoretical foundations. Empirical evidence did not confirm that teacher well-being is at risk. Among the variety of correlates and predictors of teacher well-being that could be categorized into general versus job-related categories on the individual or the contextual level, social relationships seem to play a pivotal role. Although empirical evidence regarding its outcomes is scarce, results suggest that teacher well-being influences teaching quality.

Keywords: teacher well-being; review; wellness; school; teacher education

2.1. Introduction

Teacher well-being (TWB) is a crucial issue for schools and society. It is seen as relating to teaching effectiveness, student outcomes, and educational governance (Duckworth, Quinn, & Seligman, 2009; Sutton & Wheatley, 2003). High TWB has been shown to help schools—as organizations—stabilize their functioning and increase the commitment of staff members (Creemers & Reezigt, 1996). By contrast, low TWB is considered an obstacle to school improvement and educational reforms and can lead to higher rates of teacher absenteeism (Education Support, 2019; Parker, Martin, Colmar, & Liem, 2012). TWB is also associated with other psychological constructs, including negatively with teacher stress and burnout (Burić, Slišković, & Penezić, 2019), and positively with satisfaction and positive emotions (e.g., Bullough & Pinnegar, 2009), resilience and flourishing (Beltman, Mansfield, & Price, 2011), and motivation and commitment (Cameron & Lovett, 2015). Furthermore, it has been considered within the wider context of mental health (Gray, Wilcox, & Nordstokke, 2017). Nevertheless, this plethora of research and correlational results, along with the ambiguous use of the construct of well-being, may hamper the development of well-being theory, and preclude further research and practice aimed at fostering TWB. Thus, there is a need to elucidate the conceptual core of TWB and to identify how it can be fostered. Against the background of the significance given to the role of TWB (e.g., School Mental Health Group, 2019; Viac & Fraser, 2020), the present systematic review aims to contribute to the clarification of this construct, to identify its prevalence, to systematize the factors that potentially influence it, and to add knowledge about effective TWB interventions. Thus, we focus on studies that have explicitly addressed TWB, in order to avoid conflating it with related concepts such as resilience.

2.1.1 On well-being research and TWB

An early contribution regarding the importance of well-being was provided by the World Health Organization (WHO). By 1946, the WHO had already defined health as a state of complete physical, mental, and social well-being, as opposed to the mere absence of disease or infirmity. In psychology, Diener (1984) was among the first researchers to examine subjective well-being and to bring the topic onto the scientific agenda. From his perspective, well-being is represented by subjective life satisfaction as well as positive and negative affect. His contributions inspired the multi-component model of well-being research, as well as later research such as the work of Ryff (1989), who described psychological well-being through self-

acceptance, environmental mastery, autonomy, positive relations with others, personal growth, and purpose in life. Keyes (2002) later integrated three facets of well-being—emotional, psychological, and social—into the concept of mental health.

Diener's work also stimulated well-being research from the perspective of the psychology of work and organization. For example, Warr (1994) described employee well-being with the following dimensions: affective well-being, aspiration, autonomy, competence, and integrated functioning. Similarly, Bakker and Oerlemans (2011) developed a multilevel model of employee well-being based on the Job Demands-Resources Model, defining three positive dimensions (work engagement, happiness at work, job satisfaction) and two negative dimensions (workaholism, burnout). Furthermore, it can be argued that the well-being models prominent in positive psychology, such as Seligman's (2012) PERMA model, which consists of five components — positive emotion, engagement, relationships, meaning, and accomplishment — are also rooted in Diener's early work.

Despite broad agreement that well-being should be conceptualized as a multidimensional construct, there is little consensus about how well-being should be defined, potentially hampering the development of a concise theory and precluding good practice using evidence-based knowledge. Furthermore, discrepancy regarding the question of which components are constitutive and which variables are correlates can be observed. Within the various definitions available, positive emotions and satisfaction as well as stress and complaints are the most frequent components, although they are not systematically combined, leading to a blurred conceptualization of well-being. Interestingly, it seems easier to argue that well-being is the opposite of burnout and stress than to define it. Moreover, there is minimal theoretical work related to TWB that explicitly considers the characteristics of the teaching profession. Given the lack of theoretical work, it is interesting that the rationale that teachers who feel good in school are good teachers has entered scientific discourse without strong evidence (e.g., Branand & Nakamura, 2017; Hall-Kenyon, Bullough, MacKay, & Marshall, 2014), yet what is meant by TWB remains vague. Also, it has been argued that TWB is in danger (e.g., Acton & Glasgow, 2015; Education Support, 2019), although there is a lack of studies about its prevalence. The topic of TWB has drawn additional research attention because TWB is increasingly considered important not only from an individual but also from a societal perspective (e.g., McCallum et al., 2017). Accordingly, there is a growing set of programs that aim to foster TWB. Empirical evidence regarding these programs, however, is still scarce.

2.1.2 Previous reviews

From a scientific perspective, this growing emphasis on TWB calls for systematic reviews. Ten years ago, Bricheno, Brown, and Lubansky (2009) enriched our research knowledge by publishing a comprehensive review of evidence on TWB for the UK Teacher Support Network Research Services. They found that TWB is an ill-defined concept that serves to cover a variety of aspects of teacher health, with a frequent focus on negative aspects such as teacher stress and burnout. Other reviews concentrated on a specific group of teachers or a specific aspect of well-being in order to give a deeper insight into TWB. For example, Hall-Kenyon and colleagues (2014) presented a review of 30 research papers addressing pre-school TWB, conceptualized as well-being, job satisfaction, stress, burnout, and teacher quality. Furthermore, Naghieh, Montgomery, Bonell, Thompson, and Aber (2015) reviewed four studies with regard to the impact of organizational interventions, such as coaching support on TWB and teacher stress. These studies viewed TWB as stress management, job-related anxiety or depression, burnout, emotional ability, and retention rates. Additionally, Acton and Glasgow (2015) reviewed 30 research articles and viewed TWB in the light of an intensifying neoliberal school context marked by standards, accountability, and assessment. In these studies, TWB was regarded as a holistic concept with a specific focus on individual flourishing. In another systematic review of 29 studies, Cumming (2017) reported on early childhood educators' well-being covering a wide array of topics, from mental health, job satisfaction and emotional skills, self-esteem, moods, to stress and emotional exhaustion. Despite the important role of these reviews for specific teacher groups or educational settings, a comprehensive review of TWB is still missing.

Some more overviews can be found in the literature. In an overview of studies published between 1993 and 2016 by Gray et al. (2017), TWB was conceptualized as a multifaceted mental health construct, whose importance was related to school climate, inclusion, and student outcomes. Recently, McCallum and colleagues (2017) provided a thematic overview of TWB on the basis of a definition of well-being as “diverse and fluid respecting individual, family and community beliefs, values, experiences, culture, opportunities and contexts across time and change” (McCallum & Price, 2016, p. 17). They outlined a variety of factors related to TWB and the initiatives that enable it, such as fostering individual skills, as well as contextual factors like school leadership.

All these reviews have contributed significantly to TWB research and have addressed a broad range of topics, such as the definition of TWB, its related factors and outcomes, as well as TWB-enhancing programs. However, the present review is needed because previous reviews

have also exhibited certain shortcomings. For instance, systematic reviews have not covered the continuous increase in articles on TWB during the past decade, meaning that their findings are of limited relevance today. Furthermore, it has to be expected that the ambiguity of the construct of TWB has even amplified with increasing numbers of publications. In addition, reviews that have concentrated on a specific group of teachers or a specific aspect of well-being have yielded findings of limited scope and generalizability. Moreover, the existing narrative overviews leave unclear which selection criteria were applied to the reviewed papers.

2.1.3 Objectives

The present systematic review aims to provide a comprehensive understanding of TWB research by comparing and synthesizing the empirical research base on the issue of TWB. Given that we seek to value the existing range of approaches, we broadly operationalize TWB as a multidimensional construct that includes at least one positive component among a set of two or more dimensions. In line with the pioneering WHO definition of 1946, well-being needs to be acknowledged as more than the sole absence of negative emotional experiences, complaints or illness. This means for example that an assessment solely of teacher burnout does not sufficiently represent TWB. Furthermore, an assessment exclusively based on stress scales that are post hoc inverted, with low stress being interpreted as high well-being, does not seem appropriate to measure TWB.

1. This systematic review analyzes the existing body of empirical literature on TWB during the period 2000–2019, and seeks to find answers to the following questions:
2. What are the main fields of TWB research, and how do their definitions and operationalizations of TWB contribute to a profound understanding of this construct?
3. What does empirical evidence suggest about the statement that TWB is at risk?
4. What does empirical evidence suggest about the correlates and predictors of TWB?
5. What does empirical evidence suggest about the effectiveness of programs that aim to foster TWB?
6. What does empirical evidence suggest about the outcomes of TWB?

All five questions are driven by our motivation to contribute to a profound and multidisciplinary understanding of TWB that might inform research and evidence-based programs aimed at supporting teachers' optimal professional functioning. Structured information about the main research fields can facilitate understanding of the meaning of TWB

in various disciplines. An answer to the question of whether TWB is at risk contributes to the discussion about the challenges of the teaching profession. Knowledge about the correlates, predictors and effects of intervention programs helps inform how TWB can be fostered, and might identify the influence of personal as well as contextual factors. Finally, evidence about the outcomes of TWB can contribute to the discussion of effective teaching.

2.2. Methods

We chose the method of a systematic review to answer these questions. Indeed, a systematic review is an adequate method for “identifying and synthesizing the available research evidence of sufficient quality considering a specific subject” (Victor, 2008, p. 1). During the review process, we followed the Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) guidelines (Moher, Liberati, Tetzlaff, Altman & The PRISMA Group, 2009) and checklist (Page et al., 2021). The PRISMA flow diagram (Fig. 1) shows the different phases of this systematic literature review, from the number of references originally identified, to the papers that were excluded, and, finally, the papers that were included.

2.2.1 Research strategy

To find as much of the relevant literature as possible, between July 2018 and May 2020 we conducted a search of the following databases: the Education Resources Information Centre (ERIC); Scopus; PsycInfo; Science Direct; Sage Journals; and Taylor & Francis. This database selection enabled both a discipline-specific (ERIC, Scopus, PsycInfo) and a general (Science Direct; Sage Journals; Taylor & Francis) search. We limited the search to studies published between 2000 and 2019, and we selected peer-reviewed articles, in order to ensure the greatest possible scientific quality by ensuring that the articles had received external feedback. Search strings consisted of a combination of the following terms: “teacher(s’) well-being” OR “teaching and well-being”; OR “well-being of teachers”. We carried out the search with both spelling variations of “well-being” and “wellbeing”. We did not restrict our search to a specific school level or form. To ensure that we identified relevant empirical research articles, both authors of the study discussed the search terms. In a second search, we replaced the term “teacher” with the term “educator”, which we combined with the term “well-being” or “wellbeing”, respectively. We searched for the terms in titles, abstracts, and keywords, yielding a first total of 1,212 hits.

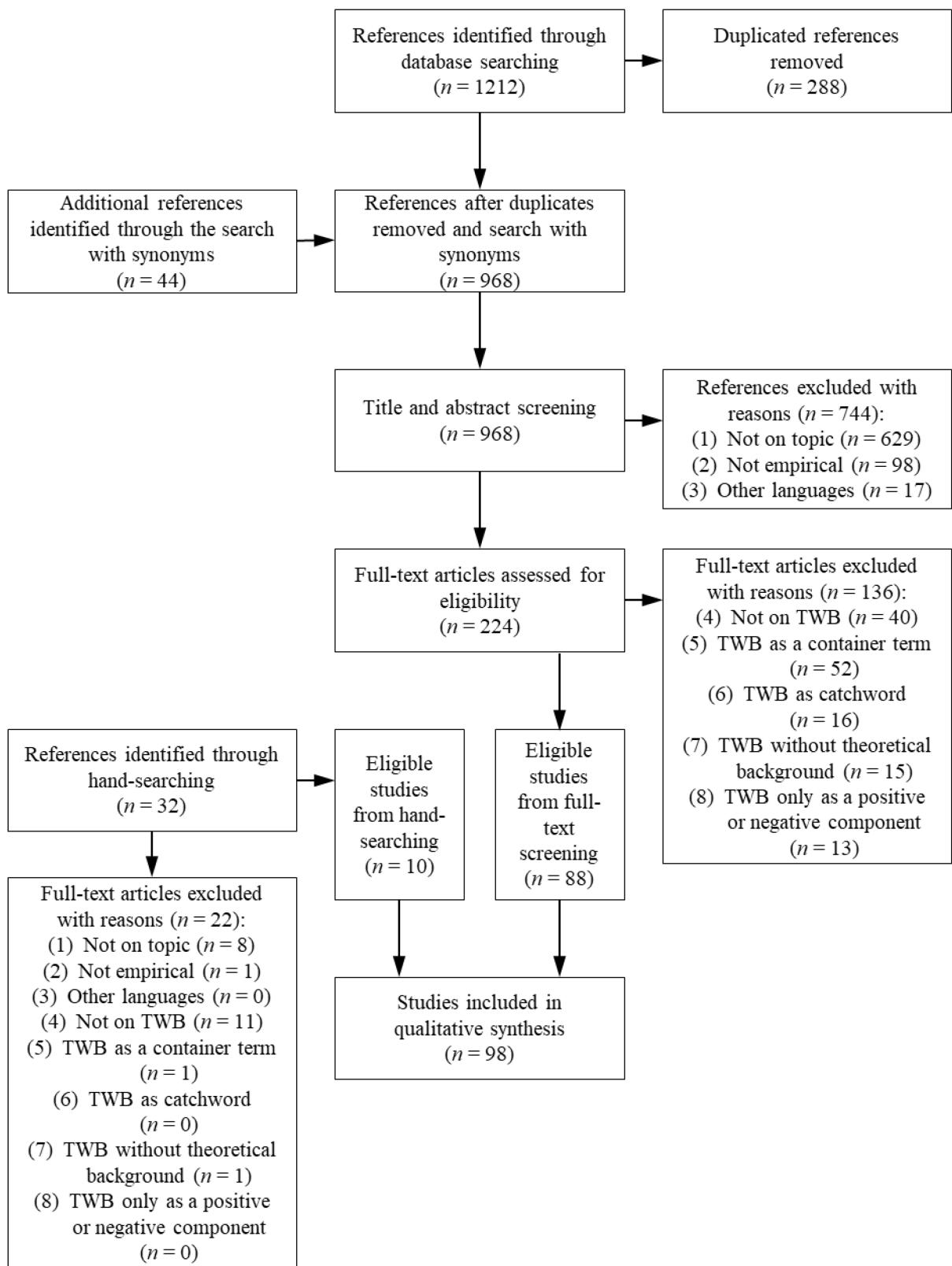


Figure 1: PRISMA flow diagram

2.2.2 Study selection

Study selection was based on eight criteria (Table 1). After removing duplicates (same texts from different database) and adding text from a synonym search, 968 hits remained. These studies were screened through reading the titles and the abstracts. At this screening stage, we excluded studies if they were: (1) not about TWB; (2) not an empirical study; or (3) published in languages other than English. This first screening aimed to identify studies that were not related to our research topic. The three basic criteria (1–3) were co-defined by two researchers, and the coding was conducted individually as it did not call for interpretation. Following this screening phase, the two researchers assessed the remaining 224 studies' eligibility by analyzing their full texts. Furthermore, they manually searched their reference lists for additional studies, yielding another 32. The full-text analysis resulted in the exclusion of texts that turned out not to be focused on TWB because: (4) well-being was merely mentioned in the abstract or as a keyword, but not investigated; (5) the term well-being was only used as a container term for other constructs, such as teacher health or burnout, and not investigated; (6) there was no definition of well-being in the theoretical part of the text, and it was not explained how TWB was assessed; (7) a theoretical underpinning of well-being was lacking, and the scales used did not assess well-being, but rather related concepts such as depression; or (8) even though the text explicitly outlined the multi-component character of well-being, the study measured only a single component of TWB, such as satisfaction or physical complaints.

To sum up, the particular problem arising with TWB research does not lie in the different disciplines interested in investigating TWB, but in its unsystematic use even within a single discipline. This unsystematic use may lead to a lack of a solid theoretical background of TWB research, and instead encourage an understanding of TWB as an arbitrary set of any teacher-related variables. As has already been mentioned in earlier reviews and overviews (e.g., Bricheno et al., 2009; McCallum et al., 2017), a more profound understanding of well-being would help advance the research field and facilitate the implementation of sound strategies that can aid in fostering individual well-being. Similarly, if it is implicitly assumed that a lack of complaints, burnout or emotional exhaustion is an indicator of well-being, the result is a simplistic view of well-being, as a one-dimensional and inversely dependent approach is being applied. Previous research, however, has already shown that well-being and negative experiences do not belong to a single dimension, but rather coexist individually (e.g., Watson, Clark, & Tellegen, 1988).

Table 1: Exclusion criteria

<i>Criterion</i>	<i>Description</i>	<i>Example</i>
1 Not on topic	The article addresses another topic	Boujut, Popa-Roch, Palomares, Dean, and Cappe (2017)
2 Not empirical	The article is not reporting an empirical study	Acton and Glasgow (2015)
3 Other language	The article is published in a language other than English	Fernandez Puig, Chamarro Lusar, Longas Mayayo, and Segura Bernal (2017)
4 Not on TWB	TWB is mentioned in the abstract or used as a keyword, but a more detailed analysis of the text showed that the empirical study is not about TWB	Guo, Guo, Beckett, Li, and Guo (2013)
5 TWB as a container term	TWB is used as a collective term for other phenomena like job satisfaction, burnout etc., while teacher well-being is neither conceptualized nor measured in the study	Both, Borgatto, Lemos, Ciampolini, and Nascimento (2017)
6 TWB undefined	Although TWB is investigated, the text does not report how TWB was defined and/or empirically investigated	Garrick et al. (2017)
7 TWB without theoretical background	Studies in this category examined TWB using several components, but without defining or conceptualizing well-being. Thus, it remains unclear why the investigated components should be part of TWB	Bermejo, Hernández-Franco, and Prieto-Ursúa (2013)
8 TWB only as one positive <i>or</i> one negative component	TWB is addressed, but the multi-component character of well-being is ignored by exclusively analysing TWB with only a positive OR a negative component	Breeman et al. (2015)

The applied criteria led to a rather high exclusion rate (Fig. 2). Differentiation into the eight exclusion categories was assigned independently by the two researchers. A good interrater-reliability of Cohens $k = .86$ was found.

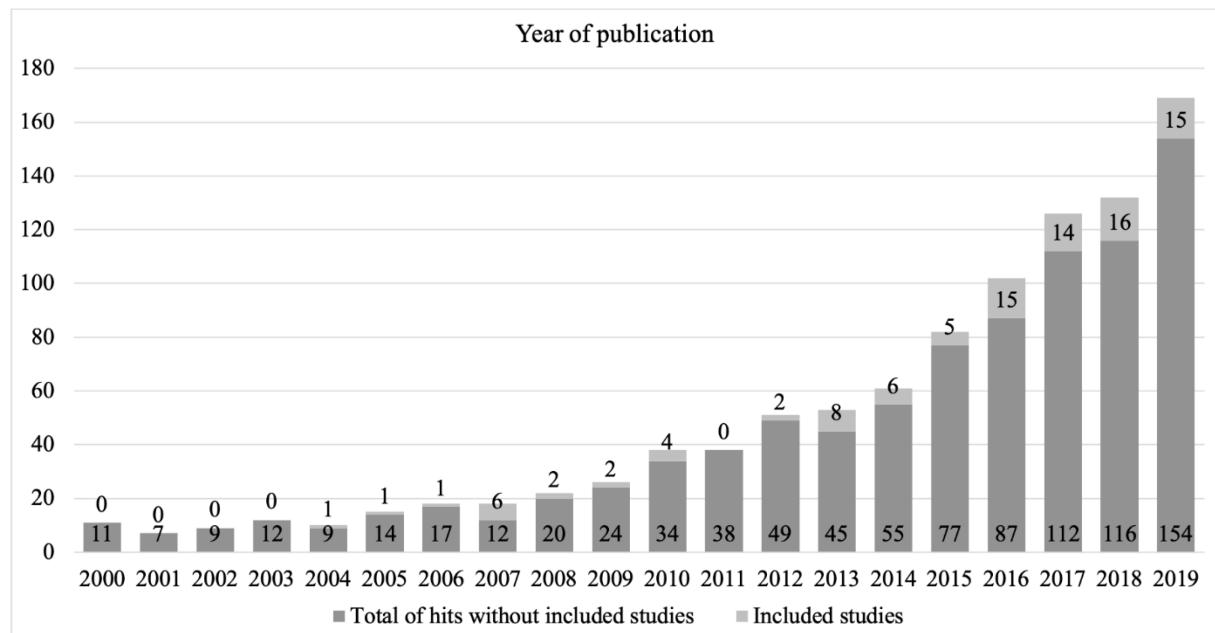


Figure 2: Publications and hits (through December 2019)

2.2.3 Data extraction and analyses

We examined the studies using MAXQDA software. The analyses were based on stepwise data extraction using a template that recorded key information about the studies (see Table 6, Appendix) such as authors, year of publication, title, sample characteristics and size, school level, country, etc. TWB theory and definition, research fields and well-being models were extracted as nominated by the authors (e.g., according to Diener's (1984) multi-component definition of general well-being) as well as design information (cross-sectional, longitudinal, intervention), research approach (quantitative, qualitative, mixed-methods, and intervention), and methods and instruments (used scales, interview questions and intervention programs) were analyzed to answer Research Question 1. Information about TWB scores and ratings in questionnaires was collected in order to answer Research Question 2. Results concerning correlates and predictors of TWB with a specific focus on effect sizes were analyzed for Research Question 3. Predictors and indicators of TWB were categorized according to the definitions given by the different studies' authors, implying, for example, that in some studies social relationships had to be coded as a component of TWB, whereas in others they had to be coded as a predictor. Programs and results of intervention studies aimed at fostering TWB were separately analyzed for Research Question 4. Effects of TWB were summarized to answer Research Question 5.

2.3 Results

We included 98 studies for the qualitative synthesis. All studies were published in peer-reviewed journals between January 2000 and December 2019. Figure 2 presents an overview of the hits of publications found per year. All studies included here are original empirical studies. In accordance with the inclusion and exclusion criteria, this review focuses on papers that theoretically define TWB and explicitly investigate TWB in their empirical part. A complete list of studies and scales can be found in Table 6 (Appendix).

Of the 98 studies examined, 74 studies applied a cross-sectional design (of which four were culture-comparative), six studies investigated well-being longitudinally, three studies combined a cross-sectional with a longitudinal design, and 15 studies were intervention studies. Most studies worked with either convenience sampling ($n=68$) or purposive sampling ($n=10$), and only 20 examined data from a probability or representative sample. The studies were conducted in over 40 different countries and on all inhabited continents (e.g., Australia, Belgium, Canada, China, Germany, India, Israel, Norway, Russia, South Africa, Taiwan, the

United Kingdom, the United States), and included teachers from different school levels and types. In grouping the studies regarding school levels and types, we found different terms, especially for secondary schools. Thus, we grouped the studies following the wording used by the study authors. About half of these studies addressed the well-being of teachers from various grades (n=41). School levels predominantly comprised secondary (n=47) and primary/elementary (n=45) education samples or subsamples, followed by high school education (n=14), middle school education (n=7), vocational education (n=7), multi-grade schools (n=7), pre-school or early childhood education (n=5), comprehensive education (n=2), and special education (n=1). Six studies examined school staff in general, that is, the sample included not only teachers but also non-teaching employees (e.g., Kern, Waters, Adler, & White, 2014) or school principals (e.g., Jackson, Rothmann & Van de Vijver, 2006). In 16 of the studies, the school level of the sample was unclear.

2.3.1 What are the main fields of TWB research and how do their TWB definitions and operationalizations of TWB contribute to a profound understanding of TWB?

2.3.1.1 Definitions of TWB

In examining the theoretical background of the TWB studies included, we were able to identify five different research fields (Table 2), and hence categorized the 98 studies accordingly: (1) the first field, well-being psychology (n=29), addresses the basic idea of subjective well-being as a multidimensional construct that consists of positive and negative dimensions and emotional and cognitive factors; (2) the second field, positive psychology (n=22), specifically stresses the role of well-being for the development of an individual and society, and closely associates well-being with flourishing, flow, and personal growth; (3) the third field, psychology of work and organization (n=15), is partly based on common concepts from well-being psychology, and applies this concept domain specifically to professional situations, partly based on the Job Demands-Resources Model (e.g., Bakker & Demerouti, 2007); (4) the fourth field, teacher well-being (n=17), is similar to the third category due to its emphasis on working conditions, although it focuses specifically on well-being in the teaching profession and conceptualizes TWB as a specific construct; (5) the fifth field, health research (n=8), relies on the WHO definition of well-being, regarding it as (a part of) mental health; and (6) “other” studies, which showed an interdisciplinary theoretical background or unique approaches from other research fields, such as individual psychology or sociology (n=7).

From this overview, it seems that research on TWB has been predominantly based on general concepts of well-being, without addressing the specific challenges, demands, and tasks of the teaching profession. Only a minority of researchers grounded their studies in TWB in the teaching profession, or defined TWB as a specific manifestation of well-being. Moreover, the theoretical outlines provided by the researchers did not necessarily correspond to the research instruments they used. For example, in some studies a theoretical outline of a text would be related to the field of psychology of well-being, even though the questionnaire used was based on an instrument that is typically used in health science (e.g., Kaur & Singh, 2019; Veronese, Pepe, Dagdukee, & Yaghi, 2018a).

Table 2: Main research fields of teacher well-being (TWB)

Research fields	Representative publications	Definition of well-being
(1) Psychology of Well-being (n=29*)	Deci and Ryan (2002) Diener, Emmons, Larsen, and Griffin (1985) Ryff (1989) Ryff and Keyes (1995)	“Subjective well-being (SWB) is defined as ‘a person’s cognitive and affective evaluations of his or her life’” (Diener, Lucas, & Oishi, 2002, p. 63).
(2) Positive Psychology (n=22)	Seligman (2002, 2012)	“Well-being is a construct; and well-being, not happiness, is the topic of positive psychology. Well-being has five measurable elements (PERMA) that count toward it: Positive emotion (of which happiness and life satisfaction are all aspects), engagement, relationships meaning and purpose, accomplishment” (Seligman, 2012, p. 57f.).
(3) Psychology of Work and Organisation (n=15)	Bakker and Oerlemans (2011) Warr (1994)	“Positive indicators of SWB include work engagement, happiness at work, and job satisfaction. Negative indicators include workaholism and burnout” (Bakker & Oerlemans, 2011, p. 3).
(4) Teacher Well-being (n=17)	Van Horn, Taris, Schaufeli, & Schreurs (2004) Renshaw, Long, and Cook (2015)	“Occupational well-being is construed as a positive evaluation of various aspects of one’s job, including affective, motivational, behavioural, cognitive and psychosomatic dimensions” (Van Horn et al., 2004, p. 366).
(5) Health Science (n=8)	WHO (1946, 1984)	“Health is a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity” (WHO, 1946/1984).
(6) Others (n=7)		Definitions are related to Individual Psychology, Sociology, or to an interdisciplinary background

*Note: Studies declaring themselves as representing Positive Psychology but relying explicitly on models of Psychology of Well-being (e.g. Chan, 2010; Hung, Lin, & Yu, 2016) were matched to category 1

2.3.1.2 TWB operationalizations

Research approach

The research approaches used were differentiated into four categories: quantitative, qualitative, mixed-methods, and intervention studies. The majority of studies ($n=77$) used quantitative instruments, whereas a minority applied either a qualitative ($n=14$) or a mixed-methods design ($n=7$) (for details, see Table 6 in the Appendix). Additionally, 14 studies were intervention studies using either a quantitative ($n=13$) or a mixed-methods design ($n=1$). In accordance with the results regarding theoretical approaches and research fields, most researchers used instruments that addressed general well-being (note that no information was available in Liang, Peng, Zhao, & Wu, 2017). Regarding quantitative research, only 17 studies used scales that were dedicated to TWB with an explicit relation of items or scales to the tasks of the teaching profession, such as instruction, interaction with students and parents, collaboration with other teachers, or cooperation with the principal (e.g., Collie, Shapka, Perry, & Martin, 2015, 2016; Cook et al., 2017; Laine et al., 2018; Mankin, von der Embse, Renshaw, & Ryan, 2018; Sadick & Issa, 2017a; these studies are marked with an asterisk in Table 6). By contrast, all 14 qualitative studies and the qualitative parts of four mixed-methods studies (note that no detailed information was available in Kaur & Singh, 2019, Sadick & Issa, 2017b, and Sasmoko et al., 2017) showed an explicit focus on the specific demands of the teaching profession. Thus, methodological bias is possible, as the quantitative studies applied general self-reported well-being measures, which might lead to the specific demands of the teaching profession being misunderstood. As outlined by Bakker and Demerouti (2007), the specific characteristics of a profession are relevant to professional well-being. As regards teaching, student misbehavior (Aloe, Shisler, Norris, Nickerson, & Rinker, 2014) is one such characteristic. Furthermore, a focus on general well-being measures may not correspond to teachers' professional well-being, which like other socio-emotional constructs such as self-concept and emotion, tends to be domain-specific (e.g., Götz, Cronjäger, Frenzel, Lüdtke, & Hall, 2010; Viac & Fraser, 2020).

Categories of instruments

The operationalizations and the instruments used in the selected TWB studies were assigned to five main categories (Table 3).

Table 3: Main categories of TWB operationalization

Category	Examples of publications	Example of operationalization
(1) Specific scale or index (SSI) (n=28)	Wagner, Baumann, & Hank (2016)	WHO-Five Well-being Index (WHO Regional Office for Europe, 1998) <i>Example item:</i> "My daily life has been filled with things that interest me" <i>Answer format:</i> 6-point scale (0=not present to 5=constantly present)
	MacIntyre et al. (2019)	PERMA Profiler (Butler & Kern, 2016), 5 dimensions: positive emotions, engagement, relationship, meaning, accomplishment <i>Example item for positive emotion:</i> "In general, how often do you feel positive?" <i>Answer format:</i> 11-point scale (e.g., 0=never, 10=always)
(2) Combination of different scales (CDS) (n=29)	Chan (2009, 2010)	The Satisfaction with Life Scale (Diener et al., 1985) <i>Example item:</i> "So far I have got the important things I want in life". <i>Answer format:</i> 5-point scale (1=strongly disagree to 5=strongly agree)
	Soykan, Gardner, & Edwards (2019)	The Positive and Negative Affect Schedule (PANAS, Watson et al., 1988) <i>Example item:</i> "excited" <i>Answer format:</i> 5-point scale (1=not at all, 2=a little, 3=moderately, 4=quite a bit, 5=extremely)
(3) Instrument validation or new instruments (NIV) (n=12)	Renshaw et al. (2015)	Job Affective Related Well-Being Scale (JAWS; van Katwyk, Fox, Spector, & Kelloway, 2000) <i>Example item:</i> 15 positive (e.g., 'enthusiastic') and 15 negative (e.g., 'miserable') emotions related to their job over the previous month <i>Answer format:</i> 5-point scale (1=never to 5=always)
	Kutsyuruba, Godden, & Bosica (2019)	Perceived Stress Scale (Cohen, Kamarck, & Mermelstein, 1983) <i>Example item:</i> "In the last month, how often have you felt nervous or stressed?" <i>Answer format:</i> 5-point scale (1=never to 5=very often)
(4) Qualitative research (QUAL) (n=14)	Paterson, & Grantham (2016)	Teacher Subjective Well-being Questionnaire <i>Example item:</i> "I feel like people at this school care about me." <i>Answer format:</i> 4-point scale (1=almost never, 2=rarely, 3=sometimes, 4=almost always)
	Simmons et al. (2019)	Online survey with 14 items on early career teachers' well-being (3 factors: external well-being, school structure, internal well-being) <i>Example item external well-being:</i> "I feel respected as a colleague in this school" <i>Answer format:</i> 5-point scale (scores not reported)
(5) Intervention research (INT) (n=15)	Paterson, & Grantham (2016)	Focus Groups <i>Example question:</i> "What are the factors that support and promote TWB in the school context, and how do they do that?"
	Beshai McAlpine, Weare, & Kuyken (2016)	Symposium discussions <i>Core question:</i> "How do schools contribute to the wellbeing of educators?"
	Fernandes, Peixoto, Gouveia,	Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (Stewart-Brown et al. 2011) <i>Example item:</i> "I've been feeling cheerful" <i>Answer format:</i> 5-point scale (1=none of the time to 5=all of the time)
		Support, Positive and Negative Experiences (SPANE, Diener et al., 2010)

Silva, & Wosnitza (2019)	<i>Example item:</i> “In the last 2 or 3 weeks I felt happy”, “In the last 2 or 3 weeks I was sad” <i>Answer format:</i> 5-point scale (from 1=never to 5=very frequently) Work Meaning and Well-being (UWES, Schaufeli, Bakker, & Salanova, 2006) <i>Example item:</i> “At my work, I feel bursting with energy” <i>Answer format:</i> 5-point scale (from 1=strongly disagree to 5=strongly agree)
--------------------------------	--

1. Specific well-being scale or index (n=28)

TWB was measured with an instrument that resulted in a single well-being score, either derived from a specific well-being scale (n=13), or through merging different scales into an index (n=15). Given that 19 different scales were applied, the heterogeneity within this group was high. Repeatedly used were the WHO-5 Well-being Index (n=6; e.g., Sisask et al., 2014; Veronese et al., 2018a; Wagner et al., 2016), Ryff's scale of psychological well-being (n=3; Ilgan, Ozü-Cengiz, Ata, & Akram, 2015; Liang et al., 2017; Özü et al., 2017) and the Mental Health Continuum developed by Keyes and colleagues (2008) (n=3; Capone & Petrillo, 2016, 2018; Kim & Lim, 2016). Other studies used new index instruments (e.g., Collie & Martin, 2017a; Collie, Shapka, Perry, & Martin, 2016; Sadick & Issa, 2017a).

2. Combination of several scales (n=29)

When TWB was operationalized as a multidimensional construct, a variety of sub-constructs served as components. Differences in terms of which and how many scales were used and how positive and negative dimensions of well-being were related could be seen. Altogether, 44 different scales were applied, with only a few instruments used repeatedly in combination, such as the Positive and Negative Affect Schedule (PANAS; Watson et al., 1988; n=9, e.g., Cenkseven-Önder & Sari, 2009), the Maslach Burnout Inventory (MB; Maslach et al., 1986; n=7, e.g., Aldrup, Klusmann, Lüdtke, Göllner, & Trautwein, 2018), the Satisfaction with Life Scale (Diener et al., 1985, n=6, e.g., Albuquerque, de Lima, Figueiredo, & Matos, 2012), and the Utrecht Work Engagement Scale (UWES; Schaufeli, Salanova, González-Romá, & Bakker 2002; n=6, e.g., Peral & Geldenhuys, 2016).

3. Instrument validation or new instruments (n=12)

The validation of an existing questionnaire (n=4) or the introduction of a new instrument (n=8) also showed diversity regarding the number of dimensions (2–7) and contents. Most importantly, the development of a new instrument mainly served the intention to develop an

instrument related to the teaching profession or a teacher group ($n=7$; e.g., Kutsyuruba et al., 2019). The significance of this research lay in the relevance given to the specific challenges and demands of the teaching profession.

4. Qualitative research ($n=21$, including qualitative parts of seven mixed-methods studies)

The qualitative methods used ranged from different oral qualitative methods—specifically single interviews ($n=13$), focus group interviews and group conversations ($n=8$), and a world café or one-day symposium ($n=2$)—to written methods, namely e-journals ($n=2$), document analysis ($n=3$), open questions in a survey ($n=1$), concept maps/collages ($n=2$), and observations with field notes or video ($n=3$). Seven of the 21 studies combined several qualitative methods (e.g., Brunzell, Stokes, & Waters, 2018). Data were primarily collected from teachers and educators ($n=16$), and rarely from principals ($n=1$; Owen, 2016) or diverse staff groups ($n=4$; e.g., Simmons et al., 2019). Along with TWB, general work-related topics such as teachers' roles (e.g., Soini, Pyhältö, & Pietarinen, 2010), professional development (e.g., Hobson & Maxwell, 2017) and coaching and mentoring (Hollweck, 2019; Kutsyuruba et al., 2019) were investigated. Studies also identified the meaning and sources of TWB (e.g., Jones, Hadley, Waniganayake, & Johnstone, 2019), specific working situations such as working in an international school (Wigford & Higgins, 2019), and specific challenges such as experiences with learners involved in drug use (Walton, Avenant, & Van Schalkwyk, 2016).

5. Intervention research ($n=15$)

All intervention studies used quantitative instruments to measure the effects of the program in question on TWB. However, there was no overlap in the use of programs, and little overlap in the scales used to measure TWB. Indeed, the 21 different scales made it impossible to compare the results or even relate them to each other. Only two instruments were used three times: Diener's (1984) Satisfaction with Life Scale (Chan, 2010, 2013), and the Wellbeing at Your Work Index Questionnaire, both within studies by the same research group (Saaranen, Tossavainen, Turunen, & Naumanen, 2007a; Rahm & Heise, 2019). Two other instruments were used twice: Positive and Negative Affect Schedule (PANAS; Chan, 2010, 2013), and Scale of Positive and Negative Experience (SPANE; Fernandes et al., 2019; Rahm & Heise, 2019). It was evident, however, that among the other 17 instruments, general well-being instruments with limited insight into TWB tended to be used. Only Talvio and colleagues

(2013) applied the “School Well-Being Profile” (Koru & Rimpelä, 2002), while Cook and colleagues (2017) combined the “Teacher Self-Efficacy Scale” (TSES; Schwarzer, Schmitz, & Daytner, 1999) with other general well-being scales.

Summary of TWB definitions and operationalizations

This review shows that theoretical approaches to and operationalizations of TWB can be characterized through a predominant general well-being approach. Studies investigating TWB with regard to the specific demands of the teaching profession are underrepresented in our sample. Even though some general instruments may cover to a certain degree the well-being of a profession—for example, reported emotions may be somewhat related to teaching experience, even if this is not explicitly considered in a questionnaire—several topics that are potentially of great relevance for TWB, such as emotions evoked in interaction with students, or satisfaction with student success, may be missed. Adaptations of general instruments to the teaching profession (Lau, Wang, & Myers, 2017) and the development of new teaching-related instruments (e.g., Kutsyuruba et al., 2019) are scarce in the sample. It also worth noting that the great majority of studies measured TWB as a trait, while only four assessed it as a dynamic state using daily measures (Aldrup et al., 2018; Lavy & Eshet, 2018; Simbula, 2010; Tadić Vujčić, Oerlemans, & Bakker, 2017). Qualitative studies focused on the teaching profession in general, as well as on TWB with broader consideration of the teaching and workplace context. The intervention programs and instruments used differed conceptualizations of TWB, calling into question the generalizability and the reliability of the findings attained. The results indicated that measurements of TWB are diverse, which may complicate any common understanding of TWB. Thus, a deeper insight into the applied methods is needed to understand how TWB has been investigated. Studies that predominantly apply general well-being theories and approaches can contribute to a broad understanding of the term well-being, and enable comparisons between professions. Research fields that address TWB regarding the teaching profession can offer a profound understanding of domain-specific well-being, as they recognize the specific context, challenges and demands of teachers’ work, and offer insights into the nature of the teaching profession.

2.3.2 What does empirical evidence suggest about the statement that TWB is at risk?

According to our findings, most study authors argued that TWB is generally at risk, and stressed the high burden on the teaching profession, the increasingly challenging societal demands on teachers, and the pressure that comes from political control systems. With regard

to prevalence rates, however, systematic knowledge was poor. This might have owed to the fact that, with a few exceptions (e.g., Capone & Petrillo, 2018; Kern et al., 2014; Thakur, Chandrasekaran, & Guddattu, 2018), prevalence rates were rarely explicitly evaluated and judged as high or low TWB according to a numeric definition of scores. Rather, we were able to identify the following non-grading strategies to report TWB scores in our body of 77 quantitative studies: The most prominent strategy was to report the results of TWB scales and scores in a descriptive way (e.g., Janovská, Orosová, & Janovský, 2016; Lavy & Eshet, 2018), i.e., pure information about the means or sum scores of the TWB scales is given in tables and/or the text. Some studies presented prevalence rates as a comparison between scales representing the positive and negative dimensions, such as positive and negative affect (e.g., Albuquerque et al., 2012; Aldrup, Klusmann, & Lüdtke, 2017), i.e., the findings are presented alongside a comment regarding the predominance of one of the two dimensions such as higher positive than negative affect. Another strategy was to report the scores of different facets of TWB: The results are presented as a comparison, such as student interaction well-being is higher than organizational well-being and workload well-being (Collie et al., 2015; Brouskeli, Kaltsi, & Loumakou, 2018). The well-being scores of different samples were also compared in some cases (Özü et al., 2017; Saaranen, Tossavainen, Ryhänen, & Turunen, 2013) and the findings of such studies aimed to show which groups of teachers exhibit higher or lower TWB scores relative to others. Finally, the intervention studies usually reported intra-individual or intra-group comparisons with TWB scores before and after the intervention (e.g., Chan, 2013; Cook et al., 2017). Our overview of the studies, however, shows that with a few exceptions, such as a low level of TWB (Milfont, Denny, Ameratunga, Robinson, & Merry, 2008), an increased level of stress (Heyder, 2019), or single burnout symptoms such as exhaustion (Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke, & Baumert, 2008; Van Horn et al., 2004; Wigford & Higgins, 2019), most scores on TWB scales lay above a theoretical mean, leading to the conclusion that most studies found medium to good levels of TWB reported by teachers. It has to be noted, however, that most studies used general well-being scales, whereas more profession-specific analyses might have revealed different results. Furthermore, an introduction of norms that define low, moderate and high TWB scores (Capone & Petrillo, 2018) could be helpful in advancing TWB research.

2.3.3 What does empirical evidence suggest about the correlates and predictors of TWB?

A high level of heterogeneity does not only characterize the definition of TWB, but also the results regarding the prevalence, predictors, and consequences of TWB. No two studies

used an identical set of variables. The following section covers the results of 84 quantitative and mixed-methods studies, of which 12 tested TWB instruments and related their dimensions to various variables (e.g., Collie et al., 2015) in order to test for construct validity. The findings of the 14 qualitative studies are also integrated here. The specific results of the mediation models applied in 12 studies are presented separately.

According to the idea that TWB is a result of the interaction between the individual and the environment, we structured the array of variables studied first into two main categories, namely objective versus subjective factors (Tables 4a and 4b; for further details, see Table 6 in the Appendix). We then categorized the variables of the two main categories into three subgroups: general individual, work-related individual, and work-related contextual. For the *objective* variables, we defined factors such as gender and age as general individual, factors such as years of teaching and tenure as work-related individual, and factors such as urbanization and school size as work-related contextual. For the *subjective* variables, we defined factors such as personality traits and virtues as general individual, factors such as perceived job satisfaction and burden as work-related individual, and factors such as collegial support and school leadership as work-related contextual.

A challenge in understanding the quantitative findings is the lack of systematic report of effect sizes. In order to enhance understanding of the results presented, we specifically highlight correlates and predictors that were confirmed as being of at least moderate practical significance (e.g., Cohen's $d \geq 0.5$; $r \geq .24$; $\eta^2 \geq .06$; Cohen, 1988).

Objective variables: general individual

There are several objective factors that characterize a teacher's individual professional trajectories. General variables such as age, gender, marital status, and religion were investigated. Where correlations were found, they were predominantly small and heterogeneous. For example, no gender differences were found in 10 out of 20 studies (e.g., Aelterman, Engels, Van Petegem, & Verhaeghe, 2007; Kaur & Singh, 2019), and differences in favor of either female teachers (e.g., Milfont et al., 2008) or male teachers (Liang et al., 2017) seem to be of minor practical significance. Özü and colleagues (2017) showed a small negative correlation for increasing age with TWB in Turkey, but not in the United States or Pakistan.

Objective variables: work-related individual

Objective variables also address work-related aspects, such as years of teaching experience, school level, tenure, teacher education, and employment status. Somehow

confounded with age, years of teaching did not necessarily seem relevant to TWB, as six out of 14 studies found no significant correlations (e.g., Burns & Machin, 2013; Collie & Martin, 2017a; Soykan et al., 2019). Similarly, five out of six studies found no significant or ambivalent results regarding tenure (e.g., Shoshani & Eldor, 2016). Royer and Moreau (2016), however, showed that TWB differed when comparing experience groups (i.e., 0–5, 5–10, 10–20, and more than 20 years of experience). Moreover, some results regarding school levels, comparing primary teachers to other teachers, revealed differences with a small degree of practical significance (Aelterman et al., 2007; Konu, Viitanen, & Lintonen, 2010).

Objective variables: work-related contextual

Few studies investigated objective contextual variables such as school size, urbanization, and environmental quality. There seemed to be a tendency for teachers from rural schools to have slightly higher TWB scores than their urban counterparts (e.g., Burns & Machin, 2013). This result, however, was based on only three studies. Whereas school size did not necessarily seem to be negatively related to TWB (Brouskeli et al., 2018), insufficient environmental conditions may be relevant to the physical dimension of TWB at least (e.g., Sadick & Issa, 2017a, 2017b).

Table 4a: Correlates and predictors of TWB – objective variables (sorted by frequency of studies)

<i>Variable</i>	<i>N</i>	<i>Relation</i>	<i>N</i>	<i>Examples (most recent publication)</i>
Objective variables – general individual				
Gender: female	20	No	10	Kaur & Singh, 2019
		Positive	4	Soykan et al., 2019
		Negative	6	Huang & Yin, 2018
Age: increasing ⁸	15	No	6	Sadick & Issa, 2017a
		Positive	5	Lau et al., 2017
		Negative	3	Janovská et al., 2016
		Ambivalent	1	Pretsch et al., 2012
Marital status: married	3	No	1	Liang et al., 2017
		Positive	2	Lau et al., 2017
Religion: religious	2	Positive	2	Veronese et al., 2018b
		Negative	1	Lau et al., 2017
Ethic background	1	No	1	Collie et al., 2015
Living in East vs. west Turkey	1	No	1	Ilgan et al. 2015
Personal social status	1	Positive	1	Cenkseven-Önder & Sari, 2009

⁸ Note: Age and years of teaching were analysed independently and not as interdependent.

Objective variables – work-related individual				
Years of teaching: increasing	14	No	6	Soykan et al., 2019
		Positive	3	Huang & Yin, 2018
		Negative	3	Collie et al., 2015
		Ambivalent	2	Royer & Moreau, 2016
School level: primary	7	No	1	Renshaw et al., 2015
		Positive	3	Mankin et al., 2018
		Negative	2	Ilgan et al., 2015
		Ambivalent	1	Collie et al., 2016
Tenure: increasing	6	No	3	Liang et al., 2017
		Negative	1	Konu et al., 2010
		Ambivalent	2	Lavy & Eshet, 2018
Employment status: fixed/permanent term	4	No	2	Yıldırım, 2014
		Positive	2	Capone & Petrillo, 2018
Teacher educational level: increasing	4	No	1	Collie et al., 2015
		Positive	1	Yıldırım, 2014
		Ambivalent	2	Lavy & Eshet, 2018
School level: higher grades	3	No	1	Janovská et al., 2016
		Positive	1	Collie & Martin, 2017a
		Negative	1	Huang & Yin, 2018
In-service training	2	No	1	Brouskeli et al., 2018
		Negative	1	Burns & Machin, 2013
Position rank in school: higher	2	Positive	1	Soykan et al., 2019
		No	1	Collie et al., 2015
Teacher education: years of education	2	No	1	Soshani & Eldor, 2016
		Positive	1	Veronese et al., 2018b
Classroom teacher (vs. subject teacher)	1	Positive	1	Ilgan et al., 2015
Income/Salary	1	Positive	1	Veronese et al., 2018b
Mentoring role	1	Positive	1	Kutsyuruba et al., 2019
Teaching subject: MINT	1	No	1	Lau et al., 2017
Objective variables – work-related contextual				
Urbanisation: high	3	Negative	3	Brouskeli et al., 2018
Ergonomic factors: low	3	Negative	3	Simmons et al., 2019
Economic factors: low	2	Negative	2	Brouskeli et al., 2018
School size: high	2	No	1	Brouskeli et al., 2018
		Ambivalent	1	Bruns & Machin, 2013
School status: private	2	Negative	2	Kaur & Singh, 2019
Classroom size: high	1	Negative	1	Veronese et al., 2018b
Curriculum	1	Positive	1	Cenkseven-Önder & Sari, 2009
High school rating	1	Ambivalent	1	Kidger et al., 2016
Home-based teaching	1	Positive	1	Royer & Moureau, 2016
New renovation of school	1	No	1	Sadick & Issa, 2017a
Political situation	1	Negative	1	Veronese et al., 2018b
Rigid hierarchical structures within a school	1	Negative	1	Jones et al., 2019
Student achievement	1	No	1	Kidger et al., 2016
Teaching in conflict setting	1	Negative	1	Veronese et al., 2018b

Subjective variables: general individual

Subjective general variables such as general health and vitality showed predominantly positive correlations with TWB (e.g., Kern et al., 2014). Five studies investigating personality traits (OCEAN model: openness to experience, conscientiousness, extraversion, agreeableness, and neuroticism) showed ambivalent moderate effects with TWB, whereas neuroticism was negatively related to TWB (e.g., Burns & Machin, 2013; Wong & Zhang, 2014). Correspondingly, positive traits such as theological, restraint, and interpersonal virtues, as well as character strengths such as optimism and social responsibility, were positively correlated with TWB (Kim & Lim, 2016). Moderate effects were also found for resilience (e.g., Pretsch, Flunger, & Schmitt, 2012), life satisfaction (e.g., Capone & Petrillo, 2016), emotion regulation (e.g., Yin, Huang, & Lv, 2018), appraisal and coping strategies (e.g., Soykan et al., 2019), whereas psychological capital showed high practical significance for TWB (Soykan et al., 2019). Various other general subjective factors, such as beliefs in a just world (Dzuka & Dalbert, 2007), resulted in small or equivocal effects.

Subjective variables: work-related individual

Teachers differ in how they perceive themselves as teachers and their working conditions. In previous studies, subjective individual work-related variables such as satisfaction, motivation, and stress sometimes served as components of well-being, and other times as predictors. When used as predictors, teacher autonomous work motivation (Hobson & Maxwell, 2017), explicit achievement and power motives (Wagner et al., 2016), and so-called success approach and seeking motivation profiles (Collie & Martin, 2017b) showed small to moderate positive correlations with TWB. Generally, the results regarding subjective individual work-related variables revealed that many factors—ranging from job satisfaction, motivation and commitment, attitudes, beliefs, and practices to experiences of burden, stress, and perceived classroom challenges—are correlated with TWB. Simply stated, positive evaluations of one's teaching situation (e.g., feeling satisfied with the working conditions, feeling competent, or feeling committed to the school) were positively related to at least some aspects of TWB, whereas negative evaluations (e.g., feeling stressed or burdened, pressured or overworked) were negatively correlated. Feelings of competence and teaching efficacy univocally showed positive correlations with TWB (e.g., Capone & Petrillo, 2018; Vazi et al., 2013), although effect sizes were rarely reported (e.g., Capone & Petrillo, 2016).

Several findings pointed to the necessity of more detailed analyses: (a) Although organizational commitment was found to be moderately correlated with TWB (Kern et al.,

2014; Shoshani & Eldor, 2016), other forms of commitment (e.g., affective, continuance or normative commitment; commitment to occupation or organization) were also relevant and among them, specific high relevance of normative commitment was found (McInerney, Ganotice, King, Morin, & Marsh, 2015); (b) Negative emotions seemed to be harmful for TWB (Veronese, Pepe, Dagdukee, & Yaghi, 2018b), regardless of the teacher's emotional regulation strategies and display rules (Taxer & Frenzel, 2015); (c) The role of workload or extra duties requires closer analyses, as one study found workload to be clearly negatively related to subjective well-being (Burns & Machin, 2013), three studies found weak negative correlations with TWB (e.g., Hobson & Maxwell, 2017), while four others found no significant correlations (e.g., Lavy & Eshet, 2018). Hindering job demands were negatively related to TWB, whereas job demands perceived as challenging were in cases positively related to TWB (Peral & Geldenhuys, 2016).

Subjective variables: work-related contextual

The subjective interpretation of contextual school factors, such as social relationships or teacher cohesion, was a relatively frequent topic in this body of research. The results showed a substantial amount of agreement that positive relationships in school are relevant to TWB. Positive correlations between TWB and social support from colleagues and principals were consistently confirmed (e.g., Wong & Zhang, 2014). The results indicated that the support of an individual person and the existence of a supportive work environment—represented through shared visions and values, school culture, organizational justice, or support for autonomy—are of considerable importance. Studies found practically significant positive correlations between TWB and a supportive learning or school climate (e.g., Burns & Machin, 2013; De Biagi, Celeri, & Renshaw, 2017; Jones et al., 2019; Renshaw et al., 2015), and pointed to the importance of a professional setting that enables quality teaching and which is also based on principals' support (Janovská et al., 2016). However, the active support of teachers for their colleagues and students was not related to TWB in one study (Kidger et al., 2016). Furthermore, TWB may be correlated with the quality of a teacher's relations with parents, as shown in five studies (e.g., Aelterman et al., 2007; Soini et al., 2010; Wigford & Higgins, 2019).

In line with the quantitative studies, the vast majority of the 14 qualitative studies demonstrated that relationships with teaching colleagues, principals *as well as* students are crucial for TWB (e.g., Brunzell et al., 2018; Veronese et al., 2018b). It seems that the three main social groups serve complementary functions: Principals can provide positive and supportive working environments; teachers can support each other, work together, moderate

stress and the demands of professional life, and help with emotion regulation; and students can give meaning to the teaching profession and reward teachers' work. Generally, positive teacher-student relationships were found to be supportive for TWB (e.g., Aldrup et al., 2017, 2018), whereas role problems (Vazi et al., 2013), stress (Hung et al., 2016), burnout related to students (Milfont et al., 2008) and violence from students proved to be harmful (Dzuka & Dalbert, 2007). Interestingly, the importance of student relationships varied with respect to teachers' career stage and profession: Younger and unexperienced teachers as well as elementary teachers were found to be especially sensitive to student relations (Collie et al., 2016). Accordingly, social support from mentors seemed to be of particular relevance for early career teachers' TWB (Kutsyuruba et al., 2019).

Table 4b: Correlates and predictors of TWB – subjective variables (sorted by frequency of studies)

<i>Variable</i>	<i>N</i>	<i>Relation</i>	<i>n</i>	<i>Examples (most recent publication)</i>
Subjective variables – general individual				
General health and well-being/ Vitality	7	Positive Ambivalent	6 1	Milfont et al., 2018 Simbula, 2010
Extraversion	4	No Positive Ambivalent	1 2 1	MacIntyre et al., 2019 Janovská et al., 2016 Burns & Machin, 2013
Neuroticism / emotional stability (rec)	4	Negative	4	MacIntyre et al., 2019
Positive orientation (e.g., happiness, meaning in life, life satisfaction)	4	Positive	4	De Biagi et al., 2017
Resilience	3	Positive	3	Brouskeli et al., 2018
Conscientiousness	2	Positive	2	MacIntyre et al., 2019
Coping strategies	2	Positive	2	Soykan et al., 2019
Agreeableness	1	Positive	1	MacIntyre et al., 2019
Arrogance	1	No	1	Janovská et al., 2016
Belief in a just world	1	Positive	1	Dzuka & Dalbert, 2007
Diverse virtues and character strengths	1	Positive	1	Kim & Lim, 2016
Dominance	1	Positive	1	Janovská et al., 2016
Emotion regulation	1	Ambivalent	1	Yin et al., 2018
Intellect (openness)	1	Positive	1	MacIntyre et al., 2019
Judging vs. perceiving	1	Ambivalent	1	Wong & Zhang, 2014
Personality factors	1	Ambivalent	1	Veronese et al., 2018b
Psychological capital	1	Positive	1	Soykan et al., 2019
Sensing vs. intuition	1	Ambivalent	1	Wong & Zhang, 2014
Thinking vs. feeling	1	Ambivalent	1	Wong & Zhang, 2014

Subjective variables – work-related individual				
Workload, job demands, extra duties	15	No Negative Ambivalent	4 10 1	Soykan et al., 2019 Hobson & Maxwell, 2017 Vazi et al., 2013
Experiences of burden (e.g., stress, sickness, depression, burnout, exhaustion, fatigue)	11	No Negative Ambivalent	1 9 1	Cenkseven-Önder & Sari, 2009 Capone & Petrillo, 2018 Vazi et al., 2013
Job satisfaction and pay level satisfaction /dissatisfaction (rec)	11	Positive Ambivalent	10 1	Jones et al., 2019 Tang et al., 2018
Feelings of competence and (teaching) efficacy	8	Positive Ambivalent	6 2	Kutsyuruba et al., 2019 Collie et al., 2016
Commitment/identification/sense of belonging to organisation	7	Positive	7	Wessels & Wood, 2019
Professional learning	6	Positive	6	Kutsyuruba et al., 2019
Motivation/ motives/ engagement	5	Positive	5	Collie & Martin, 2017b
Challenging job demands/ appraisal	5	Positive	5	Soykan et al., 2019
Positive affect/emotions	4	Positive	4	Wessels & Woods, 2019
Negative affect/emotions	2	Negative	2	Lavy & Eshet, 2018
Positive work attitude, attitude innovations	2	Positive	2	Aelterman et al., 2007
Role conflict	2	No Ambivalent	1 1	Thakur et al., 2018 Vazi et al., 2013
Threat appraisal	2	Negative	2	Soykan et al., 2019
Absence	1	Negative	1	Kidger et al., 2016
Beliefs about determinants of student achievement	1	Ambivalent	1	Heyder, 2019
Classroom emotional work	1	Ambivalent	1	Taxer & Frenzel, 2015
Commitment to occupation	1	Ambivalent	1	McInerney et al., 2015
Constructivist teaching beliefs	1	Negative	1	Yıldırım, 2014
Cooperative teacher behavior	1	Positive	1	Van Petegem et al., 2005
Counselling	1	Positive	1	Theron, 2007
External locus of control	1	Ambivalent	1	Vazi et al., 2013
Fulfilment of basic needs	1	Positive	1	Hobson & Maxwell, 2017
Perceived injustice	1	Negative	1	Hobson & Maxwell, 2017
Presenteeism	1	Negative	1	Kidger et al., 2016
Reflection on savouring	1	Positive	1	Turner & Thielking
Self-care	1	Positive	1	Simmons et al., 2019
Structural resources	1	Positive	1	Peral & Geldenhuys, 2016
Student-oriented teaching practice	1	Positive	1	Yıldırım, 2014
Work-family conflict	1	Ambivalent	1	Simbula, 2010
Subjective variables – work-related contextual				
Positive collegial relations, collegial support, collaboration	21	Positive	21	Jones et al., 2019
Positive relationship with students	15	Positive Ambivalent	14 1	Turner & Thielking, 2019 Collie et al., 2016
Support for quality teaching, supportive work environment	13	Positive Ambivalent	12 1	Wigfield & Higgins, 2019 Ilgan et al., 2015
Support by principals, leadership	11	Positive Ambivalent	10 1	Simmons et al., 2019 Janovská et al., 2016

School collective efficacy/ Unity of purpose/School ethos/Shared vision and values	7	Positive	7	Jones et al., 2019
Positive social climate/culture/ school life	7	No Positive Ambivalent	1 5 1	Cenkseven-Önder & Sari, 2009 Liang et al., 2017 Vazi et al., 2013
Support for learning and competence development	6	Positive	6	Kutsyuruba et al., 2019
Positive relationship with parents	5	Positive	5	Wigfield & Higgins, 2019
Societal recognition, appreciation	3	Positive	3	Wigford & Higgins, 2019
Student motivation/ student well-being/ student ability	3	No Positive Negative	1 1 1	Shoshani & Eldor, 2016 Yıldırım, 2014 Van Petegem et al., 2007
Contextual work-related school aspects	2	Positive Ambivalent	1 1	Capone & Petrillo, 2016 Veronese et al., 2018b
Support to students	2	No Positive	1 1	Kidger et al., 2016 Walton et al., 2016
Classroom climate	1	Positive	1	Yıldırım, 2014
Collegial conflict	1	Negative	1	Hollweck, 2019
Community engagement	1	Ambivalent	1	Tang et al., 2018
Contributing to teacher education	1	Positive	1	Hollweck, 2019
Organizational justice	1	Positive	1	Capone & Petrillo, 2016
Support of autonomy	1	Positive	1	Ebersold et al., 2019
Supportive student environment	1	Positive	1	Renshaw et al., 2015
Support to other teachers	1	No	1	Kidger et al., 2016
Violence experiences	1	Negative	1	Dzuka & Dalbert, 2007

Note: NO = no correlation with TWB; Positive = positive correlation with TWB; Negative = negative correlation with TWB;
Ambivalent = correlations differ for various dimensions of TWB

Moderators and mediators

Whereas most studies investigated direct relationships with TWB (see Tables 4a and 4b), few tested for mediated effects (n=12). We also classified these moderators and mediators according to the above-mentioned categories of (direct) correlates and predictors, that is, objective versus subjective variables with the three subcategories general individual, work-related individual, and work-related contextual. Regarding *objective general individual variables*, small moderation effects were found for age, teaching experience, and school level (Collie et al., 2016): Competence negatively predicted TWB among younger teachers, but not among older teachers. A correlation between relatedness with students and TWB was found only among younger teachers, less experienced teachers, and elementary teachers (i.e., not for middle or secondary school teachers).

With regard to *subjective general individual variables*, emotional balance turned out to (partially) mediate the relationship between social capital and personal well-being (Veronese et al., 2018a). *Subjective work-related variables* such as job satisfaction mediated between

teacher learning climate and TWB (Shoshani & Eldor, 2016), with a more pronounced effect on positive TWB dimensions (life satisfaction, positive emotions) than negative dimensions (negative emotions). Furthermore, daily fluctuations in subjective work engagement and exhaustion played a role concerning the relationship between colleague support or conflict and TWB (Simbula, 2010). Teachers' adaptability helped explain the role of principal support (and students' numeracy achievement) for TWB (Collie & Martin, 2017a). Autonomous work motivation mediated the relationship between hindrance demands and TWB (Tadić Vujičić et al., 2017). Professional learning community more strongly mediated the relationship between pay level satisfaction and TWB than community engagement (Tang, He, Liu, & Li, 2018). Regarding *subjective contextual variables*, not only fulfillment of the need for competence but also relatedness with students and colleagues was found to mediate between stress exposure and TWB (Aldrup et al., 2017), and it is possible that teacher-student relationships (mediation effect $P_M=.40$) can explain the role of student misbehavior in shaping TWB (Aldrup et al., 2018). Combining the three subjective categories, the fulfillment of basic needs (relatedness with colleagues and students, autonomy and competence) was shown to mediate the relationship between perceived autonomy support and different operationalizations of TWB (Aldrup et al., 2017; Collie et al., 2016; Ebersold, Rahm, & Heise, 2019).

Summary of TWB correlates, predictors, and mediator variables

This review suggests that understanding the factors that contribute to TWB is of significant research interest. The results attained by previous studies are thus relevant, as they show the broad range of variables related to TWB. Objective as well as subjective aspects play a role, with a clearer and more pronounced pattern for subjective versus objective factors. With regard to the opinion that the teaching profession is under pressure, several studies confirmed the negative correlation of aversive work conditions, such as hindrance demands (e.g., job insecurity or role conflict), with TWB. It must be mentioned, however, that conflicting patterns with significant, non-significant, and diversely significant results can be found. Similarly, a variety of primarily small effects can be found for an array of individual-related mediator/moderator variables, such as basic need satisfaction, work motivation, and emotion regulation, and it must be mentioned that the selected mediators/moderators may have different impacts on different dimensions of TWB.

Despite the strong attention given to the sources of TWB, very few longitudinal studies which could contribute to causal explanations exist ($n=6$ quantitative studies, $n=3$ qualitative studies). Unfortunately, these studies also have certain shortcomings regarding the time range

they covered, or the number of measurement points used. For example, the four studies that applied daily diaries (Aldrup et al., 2017; Lavy & Eshet, 2018; Simbula, 2010; Tadić Vujčić et al., 2017) covered a minimum of five to a maximum of 10 working days. The applied E-journals varied between two and seven entries and repeated interviews were conducted three times (Hobson & Maxwell, 2017). Both studies that applied questionnaires (Aldrup et al., 2018; Renshaw et al., 2015) used two measurement points over one year. It may reasonably be asked whether this design can cover enough time to allow for the explanation of causal effects and the development of TWB. For a range of variables—specifically subjective variables—reciprocal effects may exist, such as an interrelationship between emotions, efficacy, perceived workload, or experiences of burden on the one hand, and TWB on the other. These effects, however, have not been tested so far.

2.3.4 What does empirical evidence suggest about the effectiveness of programs that aim to foster TWB?

Given the role that TWB plays in teachers' lives, it is important to investigate how it can be fostered. Regarding the enhancement of TWB, 15 studies were published during the past 20 years that explicitly investigated changes in TWB (for details, see Table 6 in the Appendix). These studies can be categorized by the expected effect mechanisms (the program's direct or indirect impacts on TWB), contents (the training curriculum), scope (general or work-related), target persons (individual teachers or staff and whole school) and target TWB aspects (e.g., perceived stress or self-fulfillment), as well as quality criteria of intervention research such as a control group design and manipulation checks (see Table 5).

These studies illustrate a variety of approaches, with four publications related to the same project (Laine et al., 2018; Saaranen, Tossavainen, Turunen, Kiviniemi, & Vertio, 2007b; Saaranen et al., 2007a; Saaranen et al., 2013), and one publication reporting an extension of an earlier study (Chan, 2010; 2013). The programs for teachers varied from a minimum of a one-day training course with two additional two-hour booster sessions and home exercises (Rahm & Heise, 2019) or a four-day training course (Talvio et al., 2013), to a maximum of 10-week daily exercises (TamilSelvi & Thangarajathi, 2016), and one program was applied over an entire academic year (Bradley et al., 2018). Most interventions were given by external persons such as researchers, including yoga training (TamilSelvi & Thangarajathi, 2016). In some studies, in-school training was guided by external persons, such as the development of new skills by staff training in a learning organization (e.g., Saaranen et al., 2013). In most cases, teachers

Table 5: Intervention studies (ranked by date of publication)

Program	Effect mechanism	Scope	Target TWB variables*	Target persons	Control group	Manipulation Check	Effects**	Authors
European Network of Health Promoting Schools	indirect	work-related	Occupational well-being	staff	-	-	no	Saarinen et al., 2007a
Gratitude	direct	general	- Satisfaction with life - Positive and negative affect	individual	-	yes	strong in sub-domains	Chan, 2010
Gratitude	direct	general	- Satisfaction with life - Positive and negative affect	individual	yes	-	strong in sub-domains	Chan, 2013
Gordon's teacher effectiveness training	indirect	work-related	School well-being	individual	-	yes	strong in sub-domains	Talvio et al., 2013
COMENIUS	indirect	general	Well-being at work	staff	-	-	no	Saarinen et al., 2013
Chill and Chat: wellness & social support	direct	general	- Understanding of the term mental well-being - Values and importance that is given to the topic	staff	-	-	small	Sharrocks, 2014
Autonomy based program ASIP	direct	work-related	- Vitality - Job satisfaction - Exhaustion	individual	yes	yes	moderate/strong	Cheon et al., 2014
Stress-coping Yoga	indirect	general	Mental well-being	individual	yes	-	moderate/strong	Beshai et al., 2016
ACHIEVER: Resilience	direct	general	Subjective well-being	individual	-	-	moderate/strong	Tamilselvi & Thang-arajathi, 2016
Four pillars of well-being curriculum	direct and indirect	general	- Stress - Teacher self-efficacy - Satisfaction with work	staff	yes	yes	no	Cook et al., 2017
COMENIUS	indirect	general	- Teacher subjective well-being - Psychological well-being	staff	-	-	no	Laine et al., 2018
Cognitive training	direct	general	- Depression - Occupational stress - Flourishing	individual	-	-	no	Taylor, 2018
Education for well-being	direct	work-related	- Positive and negative experiences - Work well-being	individual	yes	-	small	Fernandes et al., 2019
Psychoeducation (positive psychology)	direct	general	Subjective well-being	individual	yes	-	small/moderate	Rahm & Heise, 2019

*Operationalisation of target variables are presented in Table 6

** Effect sizes are presented in Table 6

were encouraged to practice their new skills, for example by keeping a learning journal (Taylor, 2018) or completing additional exercises (Beshai et al., 2016; Cook et al., 2017; Rahm & Heise, 2019; Tamilselvi & Thangarajathi, 2016; Taylor, 2018).

Eleven of the 15 programs/interventions were rather disconnected from the teachers' daily work with students, but addressed general issues related to TWB. Only the following four studies tested a teacher intervention program that was at least partially directly related to the core tasks of the teaching profession, namely classroom work such as instruction, student support, and classroom management, rendering them of specific importance for quality teaching:

- Talvio and colleagues (2013) implemented Gordon's teacher effectiveness training (TET; Gordon, 2003), addressing teachers' interactions with students by fostering the practice of active listening and the use of I-messages, as well as the idea of supporting autonomy in the classroom in order to enhance Finnish teachers' socio-emotional learning skills. Although related to classroom practice, they found only single, moderate positive effects on the TWB subdomains of self-fulfillment ($d=0.55$) and relationship with parents ($d=-0.74$).
- Cheon, Reeve, Yu, and Jang (2014) implemented a short autonomy-supportive intervention program (ASIP, based on the self-determination theory of Ryan & Deci, 2000) with Korean physical education teachers. The impact on teachers regarding an increase in TWB over time and compared to a control group was high (between $d=0.91$ and $d=1.61$).
- Cook and colleagues (2017) implemented the ACHIEVER Resilience Curriculum (ARC) based on theoretical aspects of positive psychology, cognitive behavior therapy, and acceptance and commitment therapy for five weeks to foster American teachers' resilience as educators. After the program, the treatment group showed a significant decline in stress ($d=0.99$) and significant increases in teacher self-efficacy ($d=0.99$) and job satisfaction ($d=1.24$) in comparison to a control group.
- Fernandes and colleagues (2019) adapted the modules of the European ENTRÉE program aimed at enhancing teachers' resilience in Europe via training modules addressing resilience, building relationships, emotional well-being, stress management, effective teaching, and classroom management. An additional module on education for well-being was presented to the Portuguese teachers. Regarding TWB, the participants showed a significant increase in positive emotions ($\eta^2_p=.216$)

and well-being ($\eta^2_p=.228$) as well as a significant decrease in negative emotions ($\eta^2_p=.252$).

Regarding the question of whether and how TWB can be improved, the answers were diverse. Such diversity was not only related to the different programs applied and their heterogeneous effectiveness, but also to differences in the target variable. TWB was understood either as the absence of stress, exhaustion, or negative emotions (e.g., Chan, 2013; Cheon et al., 2014), as the presence of positive emotions, job satisfaction or efficacy (e.g., Beshai et al., 2016; Bradley et al., 2018; Cook et al., 2017), or as the presence of positive emotions, work meaning and well-being as well as the absence of negative emotions (Fernandes et al., 2019), rendering intervention goals within and across studies uneven. Furthermore, it must be noted that long-term effects have rarely been investigated (for exceptions, see Laine et al., 2018; Rahm & Heise, 2019; Saaranen et al., 2013). Also, little is known about the impact of exposure to an intervention (for the first information about the role of training time, see Fernandes et al., 2019). Thus, it remains an open question of how TWB can be sustainably fostered and whether TWB serves as a protective resource against stress and burnout.

2.5.3 What does empirical evidence suggest about the outcomes of TWB?

Few studies investigated the role of TWB for other variables (n=8), and it must be noted that these studies predominantly applied cross-sectional designs (the exception being Renshaw et al., 2015). TWB was shown to be relevant for teacher stress (Renshaw et al., 2015; Vazi et al., 2013), teaching professional values, job satisfaction and social support (Tang et al., 2018), as well as for teacher negative affect (Vazi et al., 2013) and burnout (Renshaw et al., 2015). One qualitative study highlighted the role of TWB for meaningful work (Brunzell et al., 2018), and another for quality teaching (Turner & Thielking, 2019). TWB and basic needs were confirmed as mediators between perceived autonomy support and job satisfaction (Collie et al., 2016). However, different dimensions of TWB can be related to different outcomes. For example, the dimensions of accomplishment and meaning were positively correlated with health and life satisfaction, while the dimensions of work engagement and co-worker relations were positively related to occupational areas such as job satisfaction and organizational commitment (Kern et al., 2014). Additionally, the mediating role of TWB between stress with students (as well as colleagues and parents) and depression was confirmed (Hung et al., 2016). With regard to student well-being, the role of TWB proved to be complex: TWB was found to predict how students perceive interpersonal teacher behavior, which in turn predicted student

well-being (Van Petegem, Aelterman, Rosseel, & Creemers, 2007); moreover, the role of TWB for student well-being seemed to be affected by teacher presenteeism (Harding et al., 2019).

Taken together, less is known about the outcomes of TWB. Research on the impact of TWB on subjective general individual factors such as health, work-related individual factors such as motivation and teaching quality, and work-related contextual factors such as social relations, is scarce. Also, it must be noted that the identified correlations cannot be applied to all TWB dimensions, because they are generally valid only to single dimensions (see in detail Table 6 in the Appendix B).

2.4 Discussion: Lessons learned from existing research and the need for future research

The aim of this review has been to help clarify the construct of TWB, to systematize the factors that potentially influence it, and to add knowledge about strategies that support it, while testing empirical evidence regarding TWB at risk and TWB outcomes. Over the past 20 years, studies based on various conceptions of TWB from five different research fields used about 90 different instruments/scales and were conducted in over 40 different countries. Despite this variety and the fuzzy picture of TWB research, we seek to discuss the following questions for future research and practice:

- Based on our review of the theoretical background, the definition and operationalization of TWB, and its prevalence, *what are core elements of TWB?*
- Based on our review of the empirical evidence of correlations and predictors of TWB and the results of intervention research, *how can TWB be fostered?*

2.4.1 What are the core elements and characteristics of TWB?

2.4.1.1 Definitions of TWB

Despite our extensive review covering empirical publications on TWB over the past 20 years, we cannot report a scientific consensus on the definition of well-being and TWB specifically. Even the selection criteria regarding the multidimensionality of TWB do not sufficiently help narrow the scope of definitions; quite the reverse, and similarly to other psychological concepts such as resilience (Beltman, Mansfield, & Price, 2011), a multidimensional approach broadens the options to define or conceptualize TWB. A deeper look into the variety of subdimensions uncovers the following discrepancies. Studies on TWB vary with regard to the number (from two to seven) and the composition of subdimensions (e.g., primarily positive or mainly emotional or mixed). Moreover, the role given to these

subdimensions to mirror TWB often remains vague, as their meaning for TWB remains unclear in the papers' theoretical outlines. Having compared the included studies, it also becomes evident that the definition and the operationalization of TWB differ. Empirical studies that select subdimensions from a broader concept of TWB, such as stress or burnout and emotions or satisfaction (e.g., Vazi et al., 2013), contribute to the increase in heterogeneity, especially where they do not explain their selection criteria. Strictly speaking, the results of these studies are only valid for the investigated subdimensions and not for TWB as a multidimensional construct. Nevertheless, it seems to be a common pattern to investigate one or more subdimensions and to generalize the findings into overall TWB.

2.4.1.2 Future theoretical development

Against this background, we suggest advancing theoretical work on TWB by applying five key strategies. (1) First, we invite researchers and reviewers to be more restrictive in their use of the term TWB. Future research should explicitly outline which model of TWB is being applied and why. There may be good reasons to keep various definitions or to choose a specific definition, but the reasons for the selection should be clearly outlined. (2) Second, we suggest a more comprehensive understanding of the construct TWB, and strongly support the idea of a multidimensional approach that goes beyond an indefinite addition of arbitrary dimensions and various scales. A common understanding of TWB may not necessitate agreement on a single definition, because TWB—like well-being in general—may be too complex a phenomenon and consist of several forms. Different types of TWB may exist, which a single definition could undervalue. Also, a single definition may be too general if it aims to cover all facets of TWB. However, a common semantic frame and an agreement on core facets could serve the aim of preventing future studies from amplifying this lack of clarity. In doing so, an analysis of the cultural expressions of TWB could be helpful, because it may be appropriate to have different definitions of TWB if they are related to cultural differences (De Biagi et al., 2017). It is possible that it is not only the predictors of TWB that differ by country, but also the nature of the construct of TWB. (3) Third, given the broadness of the construct of well-being, we suggest defining several core elements that represent TWB. In line with earlier work by Diener (1984), Larsen and Diener (1987) and Veenhoven (1991), there is a slight tendency to define positive affect as the core element of TWB. Positive affect alone, however, does not cover the multidimensionality of TWB, and subdimensions that address cognitive aspects such as satisfaction need to be integrated into a sound definition of well-being (e.g., Diener, Lucas & Oishi, 2018). Also, we strongly suggest integrating negative aspects such as worries and

physical complaints into a definition of TWB, due to the findings of several studies included in this review showing that—as with the coexistence of positive and negative emotions (Folkman & Moskowitz, 2004; Watson et al., 1988)—positive components of well-being can coexist with negative components such as demands and stress (Burns & Machin, 2013; Collie & Martin, 2017a; Lavy & Eshet, 2018). We argue that a sole focus on positive components of well-being cannot reliably represent TWB, as the prevalence of positive affect or emotions and satisfaction does not exclude the experience of negative affect and issues. Instead, a sole focus on positive components would overestimate an individual's positive experiences and overlook how teachers may be concurrently experiencing negative emotions and complaints while reporting experiences of positive affect and satisfaction. (5) Fifth, in order to represent the positive connotation of the term well-being, we suggest defining TWB as a positive imbalance, i.e., that the experience of positive dimensions is clearly more pronounced than negative dimensions. This could also help prevent TWB from being misunderstood as the mere absence of health issues, stress and burden or burnout symptoms. We conclude that it may not be sufficient to propose a multidimensional model (e.g., Van Horn et al., 2004 for a five-dimensional model of occupational well-being), and it may be necessary to outline the relationships between the subdimensions within the model where positive dimensions outperform negative dimensions. Such a definition could contribute to an understanding and integration of different theoretical approaches, and support an interdisciplinary perspective regarding TWB, instead of the current coexistence of theories, projects, and findings. Moreover, clear differentiation between the predictors, indicators, and outcomes of TWB is needed in contrast to multidimensional models of TWB that consist of a range of profession-related subdimensions (e.g., Aelterman et al., 2007). Fourth, we suggest a definition of TWB that is profession-specific and that builds on the ideas of Warr (1987, 1994) to relate well-being to the specific working context of teachers. An understanding of TWB as the general well-being of teachers may underestimate the role of professional demands and the professional context for individual well-being. As with the case of emotions and other socio-emotional constructs (e.g., Götz et al., 2010; Hascher & Hadjar, 2018), this means explicitly addressing the question of domain specificity in TWB research and analyzing teaching's differences from other professions (Hall-Kenyon et al., 2014). Recently, Viac and Fraser (2020) introduced a four-dimensional framework consisting of cognitive well-being, subjective well-being, physical and mental well-being, and social well-being. In planning the PISA 2021 teacher questionnaire, the four dimensions were operationalized through the following subscales: ability to concentrate on one's work, and teacher self-efficacy (cognitive dimension); satisfaction with one's current job and with the teaching profession, frequency of

moods and emotions with regard to job activities, purposefulness, and satisfaction with life (subjective dimension); frequency of psychosomatic symptoms, and number of school days missed due to these symptoms (physical and mental dimension); and social function of relationships with principals, colleagues and students, and feelings of trust (social dimension).

From this broad approach it becomes evident that any definition of TWB as a multidimensional construct needs a clear differentiation between TWB dimensions and TWB correlates. However, such differentiation still seems lacking in TWB research. As a viable strategy, definitions and items/questions could be related more explicitly to different areas of teachers' work, such as support of student learning, school-family partnership, collaboration with teachers and other experts, and school development.

There may be an alternative solution to our five suggestions, by promoting a holistic view of TWB that integrates any component related to TWB. This solution would implement TWB as an umbrella term that covers all theoretical considerations and research addressing any aspect of teachers' physical, social, cognitive, and emotional functioning. TWB would thus not need to be clarified and defined. One major concern with this approach, however, lies in its arbitrariness regarding the development of the research field and its practical implications. Scientific approaches to TWB could benefit from a more concise definition of the construct of TWB through a theoretical alignment with general well-being theories and clarification of its relationship with various TWB components (e.g., Diener et al., 2018). From a more practical perspective, a concise definition could support the development of substantiated interventions programs that aim to foster TWB with explicit regard to the complexity of the teaching profession.

2.4.2 How can TWB be fostered?

2.4.2.1 The array of predictors

TWB seems to be a psychological construct that is sensitive to many factors, because hardly any of the variables investigated in at least one of the studies included in this review showed no association with it. However, the correlations identified are usually weak to moderate, and there is no clear pattern in the relationships. The predominance of cross-sectional designs do not allow to test for causalities. Furthermore, intervention research has yielded heterogeneous results. One problem related to the question of TWB predictors is the substantial heterogeneity of the results with regard to the multidimensionality of TWB. It is evident that different dimensions of TWB show different relationships with other constructs, and that TWB cannot be predicted by the same set of variables. For example, in McInerney and colleagues'

(2015) study, different forms of commitment correlated differently with positive TWB dimensions. Collie and colleagues (2015) found that teaching experience and age correlated with first-order organizational TWB, but they found no significant correlations with higher order TWB. This highlights the issue of selection strategies regarding predictor variables and intervention programs, and points to the need for more research in order to develop a greater understanding of these.

The structure we developed for the categorization of TWB predictors may serve as a first template for future analyses, as they can be differentiated in terms of their proximity as well as their relevance and controllability to the individual. Relevance and controllability have proven to be valuable for the categorization of emotions (e.g., Pekrun, 2006) and their differentiation may support future research in uncovering the role of various factors that influence TWB and in guiding TWB intervention programs. There may also be an intertwining of variables from different categories, such as the linkage between objective working conditions and subjective perceived conditions. Class composition and class size, for example, may be discussed according to a structural as well as a personal perspective. Additionally, it is important to discuss in greater depth discrepant or even contradictory results, as can be found for the effect of age on TWB. In order to understand the varying role of predictors, we further suggest connecting TWB research more closely to the specific demands of the teaching profession and teachers' individual needs, and tailoring TWB interventions to individual- and school-related needs. For example, the challenges faced by early career teachers may differ significantly from more experienced teachers, and this may affect their well-being differently as well.

The results of this thematic review suggest a more precise differentiation regarding the relevance of TWB predictors. Several reasons account for this: (a) as mentioned by Cumming (2017), the diversity of theoretical and empirical approaches and the existence of cultural differences lead to a significant degree of heterogeneity among empirical studies, and their results therefore merely coexist, instead of being interrelated; (b) teaching varies across different countries (Stromquist, 2018), and it is therefore important to take specific and societal working conditions into account, for example, the conditions under which teachers' salaries are an issue for TWB. As regards the United Kingdom context, for example, high-stakes testing and measures to control teachers contribute to the relevance of specific TWB predictors (Foreman-Peck, 2015); (c) given that teaching is a very complex task that needs to be learned throughout a teacher's life, different aspects may be valid for TWB with regard to different professional stages. For instance, pre-service teachers and those at the outset of their careers

face different challenges from experienced teachers. It has been found that *subjective* professional competence is positively related to TWB (Aldrup et al., 2017; Collie et al., 2015; Wong & Zhang, 2014; Yıldırım, 2014), whereas *objective* teaching experience is of limited exploratory power. This points to the function of individual self-evaluations for the development of TWB, and calls for TWB interventions that take the professional stage of teachers as well as their subjectively perceived competence into account.

2.4.2.2 The pronounced role of social relations

Despite the vast heterogeneity of results, one factor that has some generalizable power is the role of social relations. This is in line with the results of previous reviews focusing on TWB (Acton & Glasgow, 2015; Bricheno et al., 2009) as well as related research showing the relationships between social support and resilience (Beltman et al., 2011), student misbehavior and burnout (Aloe et al., 2014), teacher-student relationships and stress (Spilt, Koomen & Thijss, 2011), and quality relationships with principals and school climate (Thapa, Cohen, Guffey, & Higgins-D'Alessandro, 2013). This result can be understood in the light of the social character of the teaching profession, and points to the vital role of the fulfillment of teachers' basic need for social relatedness (Ryan & Deci, 2000). Being related to and feeling understood by others has valuable significance for human motivation and well-being in general (e.g., Baumeister and Leary, 1995), and may be of particular importance for TWB. As a profession that is social in nature, teachers are constantly engaged in social interactions with students, colleagues, principals, parents and other school and community personnel (Bryk & Schneider, 2002; Zembylas, 2005), as has been revealed in this review primarily through qualitative studies. Not only the frequency but also the intensity and the importance of social interactions help characterize the teaching profession. Given their crucial role in the profession, social interactions seem to be at the heart of TWB and are crucial in fostering it. So far it is unclear whether the contribution of social interactions to TWB depends on challenges related to social interactions (e.g., Jennings & Greenberg, 2009) or the role that social motivation plays for teachers (e.g., Watt & Richardson, 2008). There may be individual differences as, surprisingly, Kidger and colleagues (2016) found that TWB was not related to proactive support given to colleagues and students. Based on the scarce research that exists on this topic, however, this finding needs further clarification.

2.4.3 Limitations

Our review also bears some limitations that need to be considered. The first limitation is related to the scope of our review. We focused our analyses explicitly on TWB and did not cover similar constructs such as resilience or mental health that may also contribute to a better understanding of well-being. Findings from other fields such as research on burnout or satisfaction may be of particular significance, especially studies that have operationalized TWB using these constructs. A second limitation relates to differences in the operationalization of TWB, as well as differences among school systems in the countries of investigation. Due to the narrow focus and differences within the database, the results should be compared and interpreted with caution, as measurement differences as well as cultural influences may exist. Also, there were some bias risks as a result of the databases selected and the inclusion criteria of English as the sole publication language. This may have been accompanied by citation probability bias, as some studies are more likely to be cited in other studies and were hence more likely to be found and included in our review. Furthermore, given that we excluded gray literature from our review, we may have missed certain (especially unexplainable and non-significant) results that could also contribute to an understanding of TWB. Additionally, cultural bias may have narrowed the focus of the investigated variables. Moreover, we should interpret with caution study results showing one specific correlation to be significant. As effect sizes are not systematically reported, it is difficult to generalize the findings of the quantitative studies. It must also be noted that some publications may have their origin in joint research projects and may be based on the same samples. For example, the publications of Collie and colleagues (2015, 2016) were derived from the same research project. The samples examined in the publications of Sadick and Issa (2017a, 2017b) are also likely to be identical. Further overlaps of partial samples can be found in the work of Yıldırım (2014, 2015), Renshaw and colleagues (2015), and De Biagi and colleagues (2017). Saaranen et al. (2007a, 2007b) and Veronese and colleagues (2018a, 2018b) may also have some overlaps of participants. Finally, it has to be stated that some studies included in our review lacked key information, like exact sample descriptions (such as school type affiliation, and description of sample strategies).

2.5 Conclusion and future perspectives

Given the fact that there is a broad array of research on TWB and that it continues to attract considerable scholarly attention, the following four steps could help advance TWB research. First, our review illustrates the significant heterogeneity in TWB approaches, which

can be allocated to five main research fields. From a meta-theoretical perspective, we suggest that consensus needs to be found on the core elements of TWB that represent the multidimensionality of well-being. Affective and cognitive dimensions (e.g., enjoyment and satisfaction), positive and negative dimensions (e.g., satisfaction and worries), and psychological and physiological dimensions (mental and physical health) need to be integrated. We also suggest specifying TWB through more closely relating the construct to the particular demands and tasks of the teaching profession, such as the pivotal societal task of educating future generations, the social challenges involved when interacting with students, parents and colleagues, and the high daily workload (e.g., European Commission, 2018). By agreeing on the core elements and domain specificity of TWB, it would be possible to relate and compare TWB to similar concepts, such as wellness and resilience (Hascher, Beltman, & Mansfield, 2021). Regarding the multi-dimensionality of TWB, it may be helpful to inform intervention programs by research from related fields to enrich the approaches that aim at fostering TWB. Among the variety of factors that influence TWB, the crucial role of social interaction should be acknowledged. Also, factors that are specifically related to the teaching profession and which are still absent in TWB research could be illuminated. For example, the development of the Job Demands-Resources Model (Demerouti, Bakker, Nachreiner, & Schaufeli, 2001; see also Schaufeli & Taris, 2014) could serve as a starting point for these examinations. Specific demands of the teaching profession as well as teacher education standards could come into play. Added value could also be gained from a systematic meta-analysis on TWB correlates, although the correlations found in this review were low to moderate.

Second, we have found that TWB research is only marginally related to student well-being research. However, it would be interesting to investigate how TWB is connected with student well-being. Regarding the impact of social interactions in the classroom (e.g., Hamre & Pianta, 2007), it may be expected that there is a co-construction of experiences of well-being in the classroom, leading to reciprocal processes, as has been shown by Singh, Lancioni, Winton, Karazsia, and Singh (2013) for mindfulness training. It is possible that emotional dynamics will be identified as contributors to emotional contagion in the classroom (Becker, Götz, Morger, & Ranellucci, 2014; Mottet & Beebe, 2000), and perhaps emotion response theory (e.g., Titsworth, McKenna, Mazer, & Quinlan, 2013) can play a role in TWB. Future research may also address the effects of TWB that to date are poorly investigated, but which are vitally important, because many papers argue for the relevance of TWB due to its strong impact on teacher health, teacher effectiveness, and instructional quality. In doing so, it could also be pertinent to intensify research on mediator processes among TWB, its predictors, and

effects. As Klassen and Tze (2014) have shown, self-efficacy is related to TWB, as well as teaching performance. Similarly, teachers' goals and aims (e.g., Cho & Shim, 2013) as well as their beliefs and understanding of roles (e.g., Tatto, 1998) need to be better integrated into TWB research. The categorization of correlates, predictors and outcomes applied in this review could help facilitate a better understanding of the complex pattern of variables related to TWB as well as student well-being.

Third, our review shows that although most reviewed studies were carefully based on theoretical outlines and methodological standards, they mainly relied on the participating teachers' subjective experiences and evaluations. The samples were predominantly selective (i.e., selected through convenience and purposive sampling) and—with very few exceptions (e.g., Aldrup et al., 2017)—the findings were attained from a single source, namely teachers' perspectives. However, research in the social sciences highly recommends multi-source approaches (Ham, Duyar, & Gumus, 2015) in order to improve the validity of the findings. Hence, to improve research on TWB, more perspectives (e.g., from students, colleagues, and principals) should be considered when assessing dimensions of TWB that can also be evaluated by others, such as positive and negative emotions shown in the classroom, expressions of job satisfaction, enthusiasm, or stress, and learn more about the development of TWB and its interrelatedness to other variables. Additionally, research that includes teachers' voices about the forms, predictors, and consequences of TWB should be encouraged. In doing so, mixed-methods approaches that link quantitative and qualitative findings may be recommended, as our review has shown the added value of using such a strategy, especially when it comes to investigating person-context interaction and ensuring a multi-level perspective on TWB (from individuals at a micro level to school systems at a macro level).

Fourth, we have acknowledged the importance of intervention studies in informing our knowledge of how TWB can be fostered. There is currently a paucity of intervention research, although this is essential to developing a greater understanding of the question of what teachers do to maintain their TWB and what is needed if they do not succeed. We recommend connecting future interventions more effectively to the core role of teachers, namely teaching and instruction (Malarkey, Jarjoura, & Klatt, 2013; Viac & Fraser, 2020). Also, future interventions should more strongly capitalize on teacher empowerment through the social cohesion of the workforce, and enable transfer into everyday practice (Lomas et al., 2017). Regular fidelity checks and a thorough control for covariates, as well as short- and long-term effects, are also needed (Hwang, Bartlett, Greben, & Hand, 2017).

This systematic review indicates that TWB is an important, interesting and growing research field. However, the huge heterogeneity of approaches and diversity of studies call for a sound knowledge base on which future research and practice can capitalize. With regard to our understanding of the construct of TWB, agreeing on its core elements, including a predominance of positive experiences and associated operationalizations of TWB, as well as stronger links to the characteristics and challenges of the teaching profession, may help overcome disparities, weight correlates and predictors, and inform further research and practice to support TWB.

References

*included and analyzed studies

- Acton, R., & Glasgow, P. (2015). Teacher wellbeing in neoliberal contexts: A review of the literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(8), 99–114.
- *Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K., & Verhaeghe, J. P. (2007). The well-being of teachers in Flanders: The importance of a supportive school culture. *Educational Studies*, 33(3), 285–297. doi:10.1080/03055690701423085
- *Albuquerque, I., de Lima, M. P., Figueiredo, C., & Matos, M. (2012). Subjective well-being structure: Confirmatory factor analysis in a teachers' Portuguese sample. *Social Indicators Research*, 105(3), 569–580. doi:10.1007/s11205-011-9789-6
- *Aldrup, K., Klusmann, U., & Lüdtke, O. (2017). Does basic need satisfaction mediate the link between stress exposure and well-being? A diary study among beginning teachers. *Learning and Instruction*, 50, 21–30. doi: 10.1016/j.learninstruc.2016.11.005
- *Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, 58, 126–136.
- Aloe, A. M., Shisler, S. M., Norris, B. D., Nickerson, A. B., & Rinker, T. W. (2014). A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review*, 12, 30–44. doi:10.1016/j.edurev.2014.05.003
- Bakker, A.B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328. doi: 10.1108/02683940710733115
- Bakker, A. B., & Oerlemans, W. (2011). Subjective well-being in organizations. In K. S. Cameron & G. M. Spreitzer (Eds.), *The Oxford handbook of positive organizational scholarship* (pp. 178–189). New York, NY: Oxford University Press.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497–529.
- Becker, E. S., Götz, T., Morger, V., & Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional misbehavior for their students' emotion – An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15–26.

-
- Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3), 185–207. doi: [10.1016/j.edurev.2011.09.001](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001)
- *Berkovich, I. (2018). Typology of trust relationships: Profiles of teachers' trust in principal and their implications. *Teachers and Teaching*, 24(7), 749–767.
- Bermejo, L., Hernández-Franco, V., & Prieto-Ursúa, M. (2013). Teacher well-being: Personal and job resources and demands. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84, 1321–1325.
- *Beshai, S., McAlpine, L., Weare, K., & Kuyken, W. (2016). A non-randomised feasibility trial assessing the efficacy of a mindfulness-based intervention for teachers to reduce stress and improve well-being. *Mindfulness*, 7(1), 198–208.
- Both, J., Borgatto, A. F., Lemos, C. A. F., Ciampolini, V., & Nascimento, J. V. D. (2017). Physical education teachers' wellbeing and its relation with gender. *Motricidade*, 13(4), 23–32.
- Boujut, E., Popa-Roch, M., Palomares, E.-A., Dean, A., & Cappe, E. (2017). Self-efficacy and burnout in teachers of students with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 36, 8–20. doi: [10.1016/j.rasd.2017.01.002](https://doi.org/10.1016/j.rasd.2017.01.002)
- *Bradley, C., Cordaro, D. T., Zhu, F., Vildostegui, M., Han, R. J., Brackett, M., & Jones, J. (2018). Supporting improvements in classroom climate for students and teachers with the four pillars of wellbeing curriculum. *Translational Issues in Psychological Science*, 4(3), 245–264.
- Branand, B., & Nakamura, J. (2017). The well-being of teachers and professors. In L. G. Oades, M. F. Steger, A. Delle Fave, & J. Passmore (Eds.), *The Wiley Blackwell Handbook of the psychology of positivity and strengths-based approaches at work* (pp. 466–490). Hoboken, NJ: Wiley Blackwell.
- Breeman, L., Wubbels, T., Van Lier, P., Verhulst, F., Van der Ende, J., Maras, A., . . . Tick, N. (2015). Teacher characteristics, social classroom relationships, and children's social, emotional, and behavioral classroom adjustment in special education. *Journal of School Psychology*, 53(1), 87–103.
- Bricheno, P., Brown, S., & Lubansky, R. (2009). *Teacher wellbeing: A review of the evidence*. London, UK: Teacher Support Network Research Services.
- *Brouskeli, V., Kaltsi, V., & Loumakou, M. (2018). Resilience and occupational well-being of secondary education teachers in Greece. *Issues in Educational Research*, 28(1), 43–60.
- *Brunzell, T., Stokes, H., & Waters, L. (2018). Why do you work with struggling students? Teacher perceptions of meaningful work in trauma-impacted classrooms. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(2), 116–142.
- Bullough, R. V., & Pinnegar, S. (2009). The happiness of teaching (as eudaimonia): Disciplinary knowledge and the threat of performativity. *Teachers and Teaching*, 15(2), 241–256. doi: 10.1080/13540600902875324
- Burić, I., Slišković, A., & Penezić, Z. (2019). Understanding teacher well-being: a cross-lagged analysis of burnout, negative student-related emotions, psychopathological symptoms, and resilience. *Educational Psychology*, 39(9), 1136–1155.
- *Burns, R. A., & Machin, M. A. (2013). Employee and workplace well-being: A multi-level analysis of teacher personality and organizational climate in Norwegian teachers from

- rural, urban and city schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(3), 309–324.
- Butler, J., & Kern, M. L. (2016). The PERMA-Profiler: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 6(3), 1–48.
- Bryk, A.S., & Schneider, B.L. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York, NY: Russell Sage Foundation Publications.
- Cameron, M., & Lovett, S. (2015). Sustaining the commitment and realising the potential of highly promising teachers. *Teachers and Teaching*, 21(2), 150–163. doi: 10.1080/13540602.2014.928132
- *Capone, V., & Petrillo, G. (2016). Teachers' perceptions of fairness, well-being and burnout: A contribution to the validation of the organizational justice index by Hoy and Tarter. *International Journal of Educational Management*, 30(6), 864–880. doi: 10.1108/IJEM-02-2015-0013
- *Capone, V., & Petrillo, G. (2018). Mental health in teachers: Relationships with job satisfaction, efficacy beliefs, burnout and depression. *Current Psychology* 39(5), 1757–1766.
- *Cenkseven-Önder, F., & Sari, M. (2009). The quality of school life and burnout as predictors of subjective well-being among teachers. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(3), 1223–1235.
- *Chan, D. W. (2009). Orientations to happiness and subjective well-being among Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 29(2), 139–151.
- *Chan, D. W. (2010). Gratitude, gratitude intervention and subjective well-being among Chinese school teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 30(2), 139–153.
- *Chan, D. W. (2013). Counting blessings versus misfortunes: Positive interventions and subjective well-being of Chinese school teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 33(4), 504–519.
- *Cheon, S. H., Reeve, J., Yu, T. H., & Jang, H. R. (2014). The teacher benefits from giving autonomy support during physical education instruction. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 36(4), 331–346.
- *Cherkowski, S., Hanson, K., & Walker, K. (2018). Flourishing in adaptive community: Balancing structures and flexibilities. *Journal of Professional Capital and Community*, 3(2), 123–136. doi:10.1108/JPCC-09-2017-0021
- Cho, Y., & Shim, S. S. (2013). Predicting teachers' achievement goals for teaching: The role of perceived school goal structure and teachers' sense of efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 32, 12–21. doi:10.1016/j.tate.2012.12.003
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A Global Measure of Perceived Stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385–396. doi:10.2307/2136404
- *Collie, R. J., & Martin, A. J. (2017a). Teachers' sense of adaptability: Examining links with perceived autonomy support, teachers' psychological functioning, and students' numeracy achievement. *Learning and Individual Differences*, 55, 29–39.

- *Collie, R. J., & Martin, A. J. (2017b). Adaptive and maladaptive work-related motivation among teachers: A person-centered examination and links with well-being. *Teaching and Teacher Education*, 64, 199–210.
- *Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E., & Martin, A. J. (2015). Teacher well-being: Exploring its components and a practice-oriented scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(8), 744–756.
- *Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E., & Martin, A. J. (2016). Teachers' psychological functioning in the workplace: Exploring the roles of contextual beliefs, need satisfaction, and personal characteristics. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), 788–799.
- *Cook, C. R., Miller, F. G., Fiat, A., Renshaw, T. L., Frye, M., Joseph, G., & Decano, P. (2017). Promoting secondary teacher's well-being and intentions to implement evidence-based practices: Randomized evaluation of the ACHIEVER resilience curriculum. *Psychology in the Schools*, 54(1), 13–28.
- Creemers, B. P. M., & Reezigt, G. J. (1996). School level conditions affecting the effectiveness of instruction. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(3), 197–228. doi:10.1080/0924345960070301
- Cumming, T. (2017). Early childhood educators' well-being: An updated review of the literature. *Early Childhood Education Journal*, 45, 583–593. doi:10.1007/s10643-016-0818-6
- *De Biagi, N. B., Celari, E. H., & Renshaw, T. L. (2017). Technical adequacy of the teacher subjective wellbeing questionnaire with Brazilian educators. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 36(8), 850–855.
- *De Klerk, W., Temane, Q. M., & Nienaber, A. W. (2013). The prevalence of well-being on teachers in Afri Twin Schools as well as Non Afri Twin Schools. *Journal of Psychology in Africa*, 23(3), 419–424.
- *De Pablos-Pons, J., Colás-Bravo, P., González-Ramírez, T., & del Rey, C. C. M.-V. (2013). Teacher well-being and innovation with information and communication technologies: Proposal for a structural model. *Quality & Quantity*, 47(5), 2755–2767.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.). (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–75. doi:10.1207/s15327752jpa4901_13
- Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2002). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 63–73). Oxford, UK and New York, NY: Oxford University Press.
- Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2018). Advances and open questions in the science of subjective well-being. *Collabra: Psychology*, 4(1), 15–. doi:10.1525/collabra.115
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D.-W., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and

- negative feelings. *Social Indicators Research*, 97(2), 143–156. doi:10.1007/s11205-009-9493-y
- Duckworth, A. L., Quinn, P. D., & Seligman, M. E. P. (2009). Positive predictors of teacher effectiveness. *The Journal of Positive Psychology*, 4(6), 540–547. doi:10.1080/17439760903157232
- *Dzuka, J., & Dalbert, C. (2007). Student violence against teachers: Teachers' well-being and the belief in a just world. *European Psychologist*, 12(4), 253–260. doi:10.1027/1016-9040.12.4.253
- *Ebersold, S., Rahm, T., & Heise, E. (2019). Autonomy support and well-being in teachers: Differential mediations through basic psychological need satisfaction and frustration. *Social Psychology of Education*, 22(4), 921–942.
- Education Support (2019). *Teacher Wellbeing Index*. London: Education Support.
- European Commission (2018). *European ideas for better learning: the governance of school education systems*. Brussels: The final report and thematic outputs of the ET2020 Working Group Schools.
- *Fernandes, L., Peixoto, F., Gouveia, M. J., Silva, J. C., & Wosnitza, M. (2019). Fostering teachers' resilience and well-being through professional learning: Effects from a training programme. *The Australian Educational Researcher*, 46(4), 681–698.
- Fernandez Puig, V., Chamarro Lusar, A., Longas Mayayo, J., & Segura Bernal, J. (2017). Assessment of teachers' wellbeing and work health in subsidised schools. *Revista Complutense de Educacion*, 28(3), 897–911.
- Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (2004). Coping: Pitfalls and promise. *Annual Review of Psychology*, 55, 745–774.
- Foreman-Peck, L. (2015). Towards a theory of well-being for teachers. In R. Heilbronn, & L. Foreman-Peck (Eds.), *Philosophical perspectives on teacher education* (pp. 152–166). West Sussex, UK: John Wiley & Sons.
- Garrick, A., Mak, A. S., Cathcart, S., Winwood, P. C., Bakker, A. B., & Lushington, K. (2017). Teachers' priorities for change in Australian schools to support staff well-being. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 26(3-4), 117–126.
- Gordon, T. (2003). *Teacher effectiveness training*. New York, NY: Three Rivers Press.
- Götz, T., Cronjäger, H., Frenzel, A. C., Lüdtke, O., & Hall, N. C. (2010). Academic self-concept and emotion relations: Domain specificity and age effects. *Contemporary Educational Psychology*, 35(1), 44–58.
- Gray, C., Wilcox, G., & Nordstokke, D. (2017). Teacher mental health, school climate, inclusive education and student learning: A review. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 58(3), 203–210.
- Guo, S., Guo, Y., Beckett, G., Li, Q., & Guo, L. (2013). Changes in Chinese education under globalisation and market economy: Emerging issues and debates. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 43(2), 244–264.
- Hall-Kenyon, K. M., Bullough, R. V., MacKay, K. L., & Marshall, E. E. (2014). Preschool teacher well-being: A review of the literature. *Early Childhood Education Journal*, 42(3), 153–162.

-
- Ham, S.-H., Duyar, I., & Gumus, S. (2015). Agreement of self-other perceptions matters: Analyzing the effectiveness of principal leadership through multi-source assessment. *Australian Journal of Education*, 59(3), 225–246.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. In R. C. Pianta, M. J. Cox, & K. L. Snow (Eds.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (pp. 49–83). Baltimore, MD: Paul H Brookes Publishing.
- *Harding, S., Morris, R., Gunnell, D., Ford, T., Hollingworth, W., Tilling, K., Evans, R., Bell, S., Grey, J., Brockman, R., Araye, R., Murphy, S., Kidger, J., & Campbell, R. (2019). Is teachers' mental health and wellbeing associated with students' mental health and wellbeing? *Journal of Affective Disorders*, 242, 180–187.
- Hascher, T., & Hadjar, A. (2018). School alienation—Theoretical approaches and educational research. *Educational Research*, 60(2), 171–188.
- Hascher, T., Beltman, S., & Mansfield, C. (2021). Teacher wellbeing and resilience: Towards an integrative model. *Educational Research*. doi:10.1080/00131881.2021.1980416
- *Heyder, A. (2019). Teachers' beliefs about the determinants of student achievement predict job satisfaction and stress. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102926. doi:10.1016/j.tate.2019.102926
- *Hobson, A. J., & Maxwell, B. (2017). Supporting and inhibiting the well-being of early career secondary school teachers: Extending self-determination theory. *British Educational Research Journal*, 43(1), 168–191.
- *Hollweck, T. (2019). "I love this stuff!": A Canadian case study of mentor-coach well-being. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 8(4), 325–344. doi:10.1108/IJMCE-02-2019-0036
- *Huang, S., & Yin, H. (2018). Teacher efficacy and affective well-being in Hong Kong: An examination of their relationships and individual differences. *ECNU Review of Education*, 1(2), 102–126.
- *Hung, C.-H., Lin, C.-W., & Yu, M.-N. (2016). Reduction of the depression caused by work stress for teachers: Subjective well-being as a mediator. *International Journal of Research Studies in Psychology*, 3, 25–35.
- Hwang, Y.-S., Bartlett, B., Greben, M., & Hand, K. (2017). A systematic review of mindfulness interventions for in-service teachers: A tool to enhance teacher wellbeing and performance. *Teaching and Teacher Education*, 64, 26–42.
- *Ilgan, A., Özü-Cengiz, O., Ata, A., & Akram, M. (2015). The relationship between teachers' psychological well-being and their quality of school work life. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(2), 159–181.
- *Jackson, L. T., Rothmann, S., & Van de Vijver, F. J. (2006). A model of work-related well-being for educators in South Africa. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 22(4), 263–274.
- *Janovská, A., Orosová, O., & Janovský, J. (2016). Head teacher's social support, personality variables and subjective well-being of Slovak primary teachers. *Orbis Scholae*, 10(3), 71–87.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. doi:10.3102/0034654308325693

- *Jones, C., Hadley, F., Waniganayake, M., & Johnstone, M. (2019). Find your tribe! Early childhood educators defining and identifying key factors that support their workplace wellbeing. *Australasian Journal of Early Childhood*, 44(4), 326–338.
- *Kaur, M., & Singh, B. (2019). Teachers' well-being: An overlooked aspect of teacher development. *Образование и саморазвитие*, 14(3), 25–33.
- *Kern, M. L., Waters, L., Adler, A., & White, M. (2014). Assessing employee wellbeing in schools using a multifaceted approach: Associations with physical health, life satisfaction, and professional thriving. *Psychology*, 5, 500–513.
doi:10.4236/psych.2014.56060
- Keyes, C. L. M. (2002). The Mental Health Continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43(2), 207–222. doi:10.2307/3090197
- Keyes, C. L. M., Wissing, M., Potgieter, J. P., Temane, M., Kruger, A., & van Rooy, S. (2008). Evaluation of the mental health continuum—short form (MHC-SF) in Setswana-speaking South Africans. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 15(3), 181–192. doi:10.1002/cpp.572
- *Kidger, J., Brockman, R., Tilling, K., Campbell, R., Ford, T., Araya, R., . . . Gunnell, D. (2016). Teachers' wellbeing and depressive symptoms, and associated risk factors: A large cross-sectional study in English secondary schools. *Journal of Affective Disorders*, 192, 76–82.
- *Kim, S.-Y., & Lim, Y.-J. (2016). Virtues and well-being of Korean special education teachers. *International Journal of Special Education*, 31(1), 114–118.
- Klassen, R. M., & Tze, V. M. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59–76.
- *Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 702–715.
- Konu, A., & Rimpelä, M. (2002). Well-being in schools: A conceptual model. *Health Promotion International*, 17(1), 79–87.
- *Konu, A., Viitanen, E., & Lintonen, T. (2010). Teachers' wellbeing and perceptions of leadership practices. *International Journal of Workplace Health Management*, 3(1), 44–57.
- *Kutsyuruba, B., Godden, L., & Bosica, J. (2019). The impact of mentoring on the Canadian early career teachers' well-being. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 8(4), 285–309.
- *Laine, S., Saaranen, T., Pertel, T., Hansen, S., Lepp, K., Liiv, K., & Tossavainen, K. (2018). Working community-related interaction factors building occupational well-being—learning based intervention in Finnish and Estonian schools (2010–2013). *International Journal of Higher Education*, 7(2), 1–14.
- Larsen, R. J., & Diener, E. (1987). Affect intensity as an individual difference characteristic: A review. *Journal of Research in Personality* 21, 1–39.
- *Lau, P. S., Wang, B., & Myers, J. E. (2017). Measuring the wellness of secondary school teachers in Hong Kong: Adaptation of the Chinese 5F-Wel. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 50(1-2), 89–108.

- *Lavy, S., & Eshet, R. (2018). Spiral effects of teachers' emotions and emotion regulation strategies: Evidence from a daily diary study. *Teaching and Teacher Education*, 73, 151–161.
- *Liang, J.-L., Peng, L.-X., Zhao, S.-J., & Wu, H.-T. (2017). Relationship among workplace spirituality, meaning in life, and psychological well-being of teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 5(6), 1008–1013.
- Lomas, T., Medina, J. C., Ivitan, I., Rupprecht, S., Hart, R., & Eiroa-Orosa, F. J. (2017). The impact of mindfulness on well-being and performance in the workplace: an inclusive systematic review of the empirical literature. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 26(4), 492–513. doi:10.1080/1359432X.2017.1308924
- *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.
- Malarkey, W. B., Jarjoura, D., & Klatt, M. (2013). Workplace based mindfulness practice and inflammation: a randomized trial. *Brain, Behavior, and Immunity*, 27, 145–154.
- *Mankin, A., von der Embse, N., Renshaw, T. L., & Ryan, S. (2018). Assessing teacher wellness: Confirmatory factor analysis and measurement invariance of the Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 36(3), 219–232.
- Maslach, C., Jackson, S. E., Leiter, M. P., Schaufeli, W. B., & Schwab, R. L. (1986). *Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- McCallum, F., & Price, D. (2016). *Nurturing wellbeing development in education*. New York, NY: Routledge.
- McCallum, F., Price, D., Graham, A., & Morrison, A. (2017). *Teacher wellbeing: A review of the literature*. Australia: Association of Independent Schools of NSW.
- *McInerney, D. M., Ganotice, F. A., King, R. B., Morin, A. J., & Marsh, H. W. (2015). Teachers' commitment and psychological well-being: Implications of self-beliefs for teaching in Hong Kong. *Educational Psychology*, 35(8), 926–945.
- *Milfont, T. L., Denny, S., Ameratunga, S., Robinson, E., & Merry, S. (2008). Burnout and wellbeing: Testing the Copenhagen Burnout Inventory in New Zealand teachers. *Social Indicators Research*, 89(1), 169–177.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & The PRISMA Group (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA Statement. *Annals of Internal Medicine*, 151(4), 264–269. doi:10.7326/0003-4819-151-4-200908180-00135
- Mottet, T. P., & Beebe, S. A. (2000). *Emotional contagion in the classroom: An examination of how teacher and student emotions are related*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Communication Association Seattle, WA.
- Naghieh, A., Montgomery, P., Bonell, C. P., Thompson, M., & Aber, J. L. (2015). Organisational interventions for improving wellbeing and reducing work-related stress in teachers. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 4(4), 1–70.
- *Owen, S. (2016). Professional learning communities: Building skills, reinvigorating the passion, and nurturing teacher wellbeing and “flourishing” within significantly innovative schooling contexts. *Educational Review*, 68(4), 403–419.

- *Özü, Ö., Zepeda, S., Ilgan, A., Jimenez, A. M., Ata, A., & Akram, M. (2017). Teachers' psychological well-being: A comparison among teachers in USA, Turkey and Pakistan. *International Journal of Mental Health Promotion*, 19(3), 144–158.
- Parker, P. D., Martin, A. J., Colmar, S., & Liem, G. A. (2012). Teachers' workplace well-being: Exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement, and burnout. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 503–513.
doi:10.1016/j.tate.2012.01.001
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ* 2021. doi:10.1136/bmj.n71
- *Paterson, A., & Grantham, R. (2016). How to make teachers happy: An exploration of teacher wellbeing in the primary school context. *Educational & Child Psychology*, 33(2), 90–104.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341.
- *Peral, S., & Geldenhuys, M. (2016). The effects of job crafting on subjective well-being amongst South African high school teachers. *SA Journal of Industrial Psychology*, 42(1), 1–13.
- *Pretsch, J., Flunger, B., & Schmitt, M. (2012). Resilience predicts well-being in teachers, but not in non-teaching employees. *Social Psychology of Education*, 15(3), 321–336.
- *Rahm, T., & Heise, E. (2019). Teaching happiness to teachers – Development and evaluation of a training in subjective well-being. *Frontiers in Psychology*, 10, 1–16.
- *Renshaw, T. L., Long, A. C., & Cook, C. R. (2015). Assessing teachers' positive psychological functioning at work: Development and validation of the Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire. *School Psychology Quarterly*, 30(2), 289–306.
- *Royer, N., & Moreau, C. (2016). A survey of Canadian early childhood educators' psychological wellbeing at work. *Early Childhood Education Journal*, 44(2), 135–146. Doi: 10.1007/s10643-015-0696-3
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology* 57(6), 1069–1081.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719–727.
- *Saaranen, T., Tossavainen, K., Ryhänen, E., & Turunen, H. (2013). Promoting the occupational well-being of teachers for the Comenius program. *International Journal of Higher Education*, 2(2), 159–174.
- *Saaranen, T., Tossavainen, K., Turunen, H., & Naumanen, P. (2007a). Development project (2001-2004) of school staff and occupational health nurses as a promoter of occupational wellbeing – Staff's evaluations. *Educational Research and Evaluation*, 13(1), 17–52.

- *Saaranen, T., Tossavainen, K., Turunen, H., Kiviniemi, V., & Vertio, H. (2007b). Occupational well-being of school staff members: A structural equation model. *Health Education Research*, 22(2), 248–260. Doi: 10.1093/her/cyl073
- *Sadick, A.-M., & Issa, M. H. (2017a). Differences in teachers' satisfaction with indoor environmental quality and their well-being in new, renovated and non-renovated schools. *Indoor and Built Environment*, 27(9), 1272–1286.
- *Sadick, A.-M., & Issa, M. H. (2017b). Occupants' indoor environmental quality satisfaction factors as measures of school teachers' well-being. *Building and Environment*, 119, 99–109.
- *Sasmoko, I. H., Suroso, J. S., Harisno, Y. Y., Rosalin, K., Chairiyani, R. P., Pane, M. M., & Permai, S. D. (2017). Am I a well being teacher? (A review of subjective wellbeing for elementary teachers) *Man In India*, 97(19), 293–300.
- 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.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71–92.
- Schaufeli, W. B., & Taris, T. W. (2014). A critical review of the Job Demands-Resources Model: Implications for improving work and health. In G. F. Bauer & O. Hämmig (Eds.), *Bridging occupational, organizational and public health: A transdisciplinary approach* (pp. 43–68). Dordrecht: Springer Science + Business Media.
- School Mental Health Group (2019). *Teachers' lack of wellbeing and mental ill-health in schools*. Retrieved from <https://teachwellalliance.com/research-teachers-and-wellbeing>
- Schwarzer, R., Schmitz, G. S., & Daytner, G. T. (1999). Teacher self-efficacy. Retrieved from <http://userpage.fu-berlin.de/health/author.htm>
- Seligman, M. E. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 3–12). Oxford, UK and New York, NY: Oxford University Press.
- Seligman, M. E. (2012). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York, NY: Simon & Schuster.
- *Sharrocks, L. (2014). School staff perceptions of well-being and experience of an intervention to promote well-being. *Educational Psychology in Practice*, 30(1), 19–36.
- *Shoshani, A., & Eldor, L. (2016). The informal learning of teachers: Learning climate, job satisfaction and teachers' and students' motivation and well-being. *International Journal of Educational Research*, 79, 52–63.
- *Simbula, S. (2010). Daily fluctuations in teachers' well-being: A diary study using the Job Demands–Resources model. *Anxiety, Stress, & Coping*, 23(5), 563–584.
- *Simmons, M., McDermott, M., Lock, J., Crowder, R., Hickey, E., DeSilva, N., Leong, R., & Wilson, K. (2019). When educators come together to speak about well-being: An invitation to talk. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 42(3), 850–872.

- Singh, N. N., Lancioni, G. E., Winton, A. S., Karazsia, B. T., & Singh, J. (2013). Mindfulness training for teachers changes the behavior of their preschool students. *Research in Human Development, 10*(3), 211–233.
- *Sisask, M., Värnik, P., Värnik, A., Apter, A., Balazs, J., Balint, M., . . . Cosman, D. (2014). Teacher satisfaction with school and psychological well-being affects their readiness to help children with mental health problems. *Health Education Journal, 73*(4), 382–393.
- *Soini, T., Pyhältö, K., & Pietarinen, J. (2010). Pedagogical well-being: reflecting learning and well-being in teachers' work. *Teachers and Teaching, 16*(6), 735–751.
- *Soykan, A., Gardner, D., & Edwards, T. (2019). Subjective wellbeing in New Zealand teachers: An examination of the role of psychological capital. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools, 29*(2), 130–138.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review, 23*, 457–477. doi: 10.1007/s10648-011-9170-y
- Stewart-Brown, S. L., Platt, S., Tennant, A., Maheswaran, H., Parkinson, J., Weich, S., . . . & Clarke, A. (2011). The Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS): a valid and reliable tool for measuring mental well-being in diverse populations and projects. *Journal of Epidemiology and Community Health, 65*(Suppl 2), A38–A39.
- Stromquist, N. P. (2018). *The global status of teachers and the teaching profession*. Brussels: Education International Research.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review, 15*(4), 327–358. Doi: 10.1023/A:1026131715856
- *Tadić Vujičić, M., Oerlemans, W. G., & Bakker, A. B. (2017). How challenging was your work today? The role of autonomous work motivation. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 26*(1), 81–93.
- *Talvio, M., Lonka, K., Komulainen, E., Kuusela, M., & Lintunen, T. (2013). Revisiting Gordon's teacher effectiveness training: An intervention study on teachers' social and emotional learning. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 11*(3), 693–716.
- *Tamilselvi, B., & Thangarajathi, S. (2016). Subjective well-being of school teachers after yoga – An experimental study. *Journal on Educational Psychology, 9*(4), 27–37.
- *Tang, Y., He, W., Liu, L., & Li, Q. (2018). Beyond the paycheck: Chinese rural teacher well-being and the impact of professional learning and local community engagement. *Teachers and Teaching, 24*(7), 825–839.
- Tatto, M. T. (1998). The influence of teacher education on teachers' beliefs about purposes of education, roles, and practice. *Journal of Teacher Education, 49*(1), 66–77.
- *Taxer, J. L., & Frenzel, A. C. (2015). Facets of teachers' emotional lives: A quantitative investigation of teachers' genuine, faked, and hidden emotions. *Teaching and Teacher Education, 49*, 78–88.
- *Taylor, M. J. (2018). Using CALMERSS to enhance teacher well-being: A pilot study. *International Journal of Disability, Development and Education, 65*(3), 243–261.

- *Thakur, M., Chandrasekaran, V., & Guddattu, V. (2018). Role conflict and psychological well-being in school teachers: A cross-sectional study from Southern India. *Journal of Clinical & Diagnostic Research*, 12(7), 1–6.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385.
doi:10.3102/0034654313483907
- *Theron, L. C. (2007). The impact of the HIV epidemic on the composite wellbeing of educators in South Africa: a qualitative study. *African Journal of AIDS Research*, 6(2), 175–186.
- Titsworth, S., McKenna, T. P., Mazer, J. P., & Quinlan, M. M. (2013). The bright side of emotion in the classroom: Do teachers' behaviors predict students' enjoyment, hope, and pride? *Communication Education*, 62(2), 191–209.
doi:10.1080/03634523.2013.763997
- *Turner, K., & Thielking, M. (2019). Teacher wellbeing: Its effects on teaching practice and student learning. *Issues in Educational Research*, 29(3), 938–960.
- *Van Horn, J. E., Taris, T. W., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J. G. (2004). The structure of occupational well-being: A study among Dutch teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(3), 365–375. doi:10.1348/0963179041752718
- Van Katwyk, P. T., Fox, S., Spector, P. E., & Kelloway, E. K. (2000). Using the Job-Related Affective Well-Being Scale (JAWS) to investigate affective responses to work stressors. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(2), 219–230.
- *Van Petegem, K., Creemers, B. P., Rossel, Y., & Aelterman, A. (2005). Relationships between teacher characteristics, interpersonal teacher behaviour and teacher wellbeing. *The Journal of Classroom Interaction*, 40(2), 34–43.
- *Van Petegem, K., Aelterman, A., Rosseel, Y., & Creemers, B. (2007). Student perception as moderator for student wellbeing. *Social Indicators Research*, 83(3), 447–463.
- *Vazi, M. L. M., Ruiter, R. A. C., van den Borne, B., Martin, G., Dumont, K., & Reddy, P. S. (2013). The relationship between wellbeing indicators and teacher psychological stress in Eastern Cape public schools in South Africa. *SA Journal of Industrial Psychology*, 39, 1–10.
- Veenhoven, R. (1991). Questions on happiness: Classical topics, modern answers, blind spots. In F. Strack, I. Argyle, & N. Schwarz (Eds.), *Subjective well-being* (pp 7–26). Oxford: Pergamon Press.
- *Veronese, G., Pepe, A., Dagdukee, J., & Yaghi, S. (2018a). Social capital, affect balance and personal well-being among teachers in Israel and Palestine. *Teachers and Teaching*, 24(8), 951–964.
- *Veronese, G., Pepe, A., Dagdukee, J., & Yaghi, S. (2018b). Teaching in conflict settings: Dimensions of subjective wellbeing in Arab teachers living in Israel and Palestine. *International Journal of Educational Development*, 61, 16–26.
- Viac, C. & Fraser, P. (2020). Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis. *OECD: Education Working Papers No. 213*. Paris: OECD.
- Victor, L. (2008). Systematic reviewing. *University of Surrey* (54), 1–4.
- *Wagner, L., Baumann, N., & Hank, P. (2016). Enjoying influence on others: Congruently high implicit and explicit power motives are related to teachers' well-being. *Motivation and Emotion*, 40(1), 69–81.

- *Walton, K. L., Avenant, J., & Van Schalkwyk, I. (2016). Educators' experiences of their relationships with adolescents involved in drug use. *South African Journal of Education*, 36(3), 1–10.
- Warr, P. (1987). *Work, unemployment, and mental health*. New York, NY: Oxford University Press.
- Warr, P. (1994). A conceptual framework for the study of work and mental health. *Work & Stress*, 8(2), 84–97. doi:10.1080/02678379408259982
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063–1070.
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2008). Motivation for teaching. *Learning and Instruction*, 18, 405–407.
- *Wessels, E., & Wood, L. (2019). Fostering teachers' experiences of well-being: A participatory action learning and action research approach. *South African Journal of Education*, 39(1), 1 –10.
- WHO (1946). *Preamble, Constitution of the World Health Organization* (as adopted by the International Health Conference, New York, 19–22 June, 1946; signed on 22 July 1946 by the representatives of 61 States). Official Records of the World Health Organization.
- WHO (1984). *Health promotion: a discussion document on the concept and principles: summary report of the Working Group on Concept and Principles of Health Promotion, Copenhagen, 9–13 July 1984*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- WHO (1998). Wellbeing measures in primary health care/The Depcare Project. In *Consensus Meeting*. Stockholm: Regional office for Europe: World Health Organization.
- *Wigford, A., & Higgins, A. (2019). Wellbeing in international schools: Teachers' perceptions. *Educational & Child Psychology*, 36(4), 46–103.
- *Wong, Y.-H. P., & Zhang, L.-F. (2014). Perceived school culture, personality types, and wellbeing among kindergarten teachers in Hong Kong. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(2), 100–108.
- *Yıldırım, K. (2014). Main factors of teachers' professional well-being. *Educational Research and Reviews*, 9(6), 153–163.
- *Yıldırım, K. (2015). Testing the main determinants of teachers' professional well-being by using a mixed method. *Teacher Development*, 19(1), 59–78.
- *Yin, H., Huang, S., & Lv, L. (2018). A multilevel analysis of job characteristics, emotion regulation, and teacher well-being: A job demands-resources model. *Frontiers in Psychology*, 9, 2395–.
- Zembylas, M. (2005). *Teaching with emotion. A postmodern enactment*. Greenwich: IAP.

3 «What is an emotion?» – Emotionen

Kapitel 1 und Publikation I zeigen, welche Relevanz dem beruflichen Wohlbefinden von Lehrpersonen zukommt, welche Korrelate es aufweist und wo Förderansätze liegen könnten. Es scheint eine enge Verbindung von Wohlbefinden und Emotionen zu bestehen. In vielen Wohlbefindenstheorien werden Emotionen als Komponente von Wohlbefinden beschrieben (vgl. z. B. Bakker & Oerlemans, 2011; Diener, 1984; Keyes, 2002; Seligman, 2011; Warr, 1990), auch im WHO-5 Index (Psychiatric Research Unit, 1998) – aus der Gesundheitsperspektive – werden affektive Zustände erhoben. Ein Überblick über Tabelle 6 der Publikation I zeigt, dass mindestens 44 der 98 Studien Emotionen als eigene Komponente oder als einzelne Items zur Messung von Wohlbefinden erheben. Emotionen hier aber als Komponente von Wohlbefinden abzutun, würde der Komplexität von Emotionen nicht gerecht und genau jene in Publikation I erwähnte Problematik der mangelnden theoretischen Begründung bedienen. So sollen im Folgenden Emotionen, ihre Definition und ihre Entstehung genauer aufgearbeitet werden.

«What is an emotion?» ist der Titel eines von William James 1884 publizierten Essays. Die durch diese Frage angestossene Debatte darüber, was unter Emotionen zu verstehen ist, zieht sich bis heute, mehr als 100 Jahre später, durch die Emotionsforschung (Russell, 2003; Scherer, 2005). Kleinginna und Kleinginna fanden 1981 in ihrem Review über 100 verschiedene Definitionen. Es scheint daher sinnlos, wie Scherer (2005) vermerkt, Definitionen von Emotionen zu zählen. Vielmehr sollte das Ziel sein, den minimalen Konsens darüber zu finden, was unter dem Phänomen der Emotionen verstanden werden kann, um in der Forschung weiterzukommen (Scherer, 2005, S. 695). Daher stellt sich die Frage, was nun Merkmale von Emotionen sind, die als minimaler Konsens beschrieben werden können. Darauf soll nachfolgend eingegangen werden.⁹

⁹ Anmerkung: Sowohl bei Wohlbefinden als auch bei Emotionen ist oft von mangelnder Einigkeit bei der Definition die Rede. Nach intensiver Auseinandersetzung mit beiden Konstrukten scheint es, dass in der Emotionsforschung heute aber mehr Einigkeit darüber herrscht, was Kernelemente von Emotionen sind, als dies in der Wohlbefindensforschung über Wohlbefinden der Fall ist. Dies zeigt sich auch in der Forschung. Auch wenn in beiden Bereichen vielen Studien eine theoretische Fundierung fehlt, was kritisch zu bemängeln ist, scheint bei Betrachtung der verwendeten Messinstrumente bei der Emotionsforschung (zumindest in Bezug auf Lehrpersonen / angehende Lehrpersonen) mehr Einheitlichkeit zu bestehen als in der Wohlbefindensforschung, in der zuweilen unter dem gleichen Begriff völlig unterschiedliche Konzepte erhoben werden.

3.1 Der minimale Konsens über Emotionen

Als Erstes kann festgehalten werden, dass es sich bei Emotionen um innere, psychische Prozesse handelt, die nicht nur gedacht, sondern auch gefühlt werden (Frenzel et al., 2015; Krapp et al., 2014) und als subjektive Erfahrung gelten (Shuman & Scherer, 2014). Emotionen sind konkret bestimmbar und auf einen bestimmten Stimulus, dem das Individuum bewusst oder unbewusst eine Bedeutung zuschreibt, bezogen (Hascher & Hagenauer, 2011; Hascher & Krapp, 2014; Krapp et al., 2014; Pekrun, 2006). Als Stimulus können dabei sowohl tatsächliche Ereignisse oder Objekte (externale Events) als auch Erinnerungen, Vorstellungen oder neurophysiologische Veränderungen (z. B. hormonelle Veränderungen; interne Events) fungieren, die vom Menschen mental abgerufen werden (Russell, 2003; Scherer, 2005, 2009; Shuman & Scherer, 2014). Der Gefühlszustand rückt ins Zentrum des Bewusstseins des Menschen (Hascher & Hagenauer, 2011). Diese Gefühle haben eine Kommunikationsfunktion inne, da sie durch Ausdruck und Verhalten für andere Menschen sichtbar werden (Niedenthal et al., 2006; Scherer, 2005).

Einigkeit besteht weitgehend darüber, dass es sich bei Emotionen um ein Konstrukt mit mehreren Komponenten handelt (Brandstätter et al., 2013; Frenzel et al., 2015; Krapp et al., 2014; Scherer, 2005; Shuman & Scherer, 2014). Dabei schauen die affektive, die physiologische und die expressive Komponente auf eine lange Tradition zurück (Scherer, 2005). So kommen sie schon bei Izard (1977, 1994) in ähnlicher Form vor. Später kommt, geprägt durch die Emotionstheorie von Frijda (1986), in den 80er-Jahren die motivationale Komponente dazu, gefolgt von der kognitiven Komponente (Scherer, 1984, 2005; Shuman & Scherer, 2014). Diese fünf Komponenten sind in den meisten Emotionsmodellen zu finden, die Benennung der einzelnen Komponenten und deren genaue Eingrenzungen können aber zwischen Modellen variieren. Den Komponenten werden unterschiedliche Funktionen zugeschrieben (Shuman & Scherer, 2014). Die affektive Komponente beschreibt das subjektive Erleben des Individuums, das wahrgenommene Gefühl (Scherer, 2005). Die physiologische Komponente umfasst Veränderungen im Körper, wie z. B. Veränderungen im Puls oder in den Hirnaktivitäten. Die expressive Komponente umfasst den Ausdruck der Emotion durch Mimik und Körperhaltung. Die motivationale Komponente umfasst die durch die Emotion ausgelöste Handlungsbereitschaft. Die kognitive Komponente beschreibt den Bewertungsprozess. Der Stimulus oder das Event wird in Bezug auf eigene Ziele, Bedürfnisse und das persönliche Wohlbefinden evaluiert (Brandstätter et al., 2013; Frenzel et al., 2015; Hascher & Hagenauer, 2011; Krapp et al., 2014; Moors et al., 2013; Scherer, 1984, 2005; Shuman &

Scherer, 2014). Darüber, wie genau die Komponenten zusammenwirken, ob alle Komponenten gleich beteiligt sind und eine Synchronisierung stattfindet (Scherer, 2005) oder die Komponenten auch dissoziieren können (Brandstätter et al., 2013), gibt es unterschiedliche Auffassungen, die zum Teil auch in der theoretischen Herkunft der Emotionsmodelle begründet werden können.

In Bezug auf die Dauer von Emotionen wird zwischen State- und Trait-Emotionen unterschieden (Hascher & Hagenauer, 2011). «Aktuelle, unmittelbar erlebte Emotionen» (Hascher & Hagenauer, 2011, S. 129) werden als State-Emotionen bezeichnet. Trait- oder habituelle Emotionen bezeichnen ein «relativ stabiles, situationsübergreifendes Emotionserleben» (Hascher & Hagenauer, 2011, S. 129) und in diesem Sinne die Neigung eines Menschen, in einer spezifischen Situation mit bestimmten Emotionen zu reagieren (Frenzel et al., 2015, S. 204; Krapp et al., 2014, S. 197). Schutz et al. (2009) schlagen eine Dreiteilung von Emotionen vor: emotionale Episoden, affektive Tendenzen und Kernempfinden (core affect). Die emotionalen Episoden können dabei gleichgesetzt werden mit den State-Emotionen, die affektive Tendenz entspricht der Definition der Trait-Emotionen (Schutz et al., 2009, 196ff.). Das Kernempfinden umfasst die aktuelle Gefühlslage und bezieht sich nicht auf einen bestimmten Stimulus. Das Konzept des «core affect» (Russell, 2003; Russell & Barrett, 1999) nimmt in einer psychologisch-konstruktivistischen Emotionsperspektive eine zentrale Rolle ein. Aus einer bewertungstheoretischen Perspektive dagegen wird der Begriff Emotion häufig mit emotionalen Episoden gleichgesetzt. Affektive Tendenzen werden dabei teilweise vom Emotionsbegriff abgegrenzt (Scherer, 2005; Shuman & Scherer, 2014). Je nach theoretischer Richtung, aus der die Emotionen betrachtet werden, wird der Begriff «Emotion» unterschiedlich abgegrenzt. Dies setzt sich auch in der Klassifizierung von Emotionen fort.

3.2 Die Klassifizierung von Emotionen

Solange, wie die Diskussion um den Emotionsbegriff anhält, wird auch diskutiert, wie Emotionen eingeteilt und strukturiert werden können. Einhergehend mit der mangelnden einheitlichen Definition von Emotionen sind die Grenzen fließend, was als Emotion bezeichnet werden kann und was nicht (Schmidt-Atzert, 2009, 571f.). Es lassen sich zwei Ansätze der Systematisierung von Emotionen unterscheiden: dimensionale und kategoriale Ansätze.

Dimensionale Ansätze gruppieren Emotionen «anhand einer begrenzten Anzahl quantitativ variierender Eigenschaften» (Frenzel et al., 2015, S. 203). Die bekanntesten

Dimensionen zur Abbildung von Emotionen sind Valenz (positiv bis negativ) und Aktivierung (hohe bis niedrige Aktivierung) (Frenzel et al., 2015, S. 203; Schmidt-Atzert, 2009, S. 572). Diese Dimensionen finden sich z. B. beim ‹Circumplex model of affect› von Russell (2003) wieder. Weiter werden auch andere Dimensionen wie Kontrolle oder Vorhersehbarkeit/Bekanntheit des Ereignisses diskutiert (Shuman & Scherer, 2014). Dimensionale Ansätze haben den Vorteil, dass die Dimensionen robust und replizierbar sind. Es sind keine klaren Grenzen nötig, was als Emotion gilt und was nicht, da auch andere Zustände auf den Dimensionen abgebildet werden können (Schmidt-Atzert, 2009). Problematisch ist dagegen, dass unterschiedliche Emotionen (z. B. Angst und Ärger) auf ähnlichen Positionen abgebildet werden, obwohl sich das subjektive Erleben dieser Emotionen stark unterscheidet (Frenzel et al., 2015).

Die *kategorialen* Ansätze dagegen unterscheiden «zwischen einer Vielzahl an qualitativ unterschiedlichen («diskreten») Emotionen» (Frenzel et al., 2015, S. 203). Exemplarisch für kategoriale Ansätze ist die Debatte um die Basisemotionen. Dabei wird versucht, Emotionen in Basisemotionen (Primäremotionen) und Sekundäremotionen einzuteilen (z. B. Izard, 1994; Ortony et al., 1988). Als Basisemotionen werden Emotionen kategorisiert, die als universell gelten, also über alle Kulturen, und in manchen weit entwickelten Tierarten vorzukommen scheinen (Ortony & Turner, 1990). Diese Emotionen gelten als im Laufe der Evolution entstanden und im Menschen genetisch verankert (biologische Sichtweise, vgl. Niedenthal et al., 2006; Ortony & Turner, 1990) oder als Emotionen, die nicht weiter reduzierbar sind und die Grundlage für alle anderen Emotionen darstellen (psychologische Sichtweise, vgl. Reisenzein, 2000). Die Theorie(n) der Basisemotionen sind immer wieder Gegenstand von Debatten. Kritisiert wird, dass weder Einigkeit darüber besteht, welche Emotionen als Basisemotionen gelten, noch können Basisemotionen empirisch nachgewiesen werden (Ortony & Turner, 1990). Dem kann entgegengehalten werden, dass gewisse Emotionen wie Freude, Überraschung, Angst, Traurigkeit oder Wut in Studien zu Gesichtsausdrücken weltweit gefunden wurden (Ekman, 1992). Kategoriale Ansätze haben den Vorteil, dass sie bessere Differenzierungsmöglichkeiten aufweisen als dimensionale Ansätze. Allerdings sind kategoriale Ansätze auf eine genaue Emotionsdefinition angewiesen, was als Nachteil gewertet werden kann (Schmidt-Atzert, 2009, S. 575). Es muss also genau definiert werden, was als Emotion angesehen wird und was nicht. Dafür müssen Emotionen von anderen Konstrukten abgegrenzt werden.

3.3 Abgrenzung von anderen Konstrukten

Um den Emotionsbegriff besser fassen zu können, soll hier eine Abgrenzung zu ähnlichen Konstrukten (Stimmung, Stress, Flow-Erleben, Affekt, Einstellungen, Vorlieben und Präferenzen) vorgenommen werden. Häufig, und nicht unumstritten, ist die Abgrenzung der beiden Begriffe Emotion und *Stimmung*. Teilweise werden die Begriffe klar getrennt, teilweise als Synonyme verwendet. Gemeinsam haben die beiden Konstrukte eine affektive und expressive Komponente. Im Gegensatz zu Emotionen gelten Stimmungen aber als länger andauernd und weniger intensiv und sie weisen keinen bewussten Stimulus auf (Brandstätter et al., 2013; Frenzel et al., 2015; Krapp et al., 2014; Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014; Scherer, 2005). Pekrun (2006) dagegen schlägt vor, Emotionen und Stimmung als Teile desselben multidimensionalen «space of emotions» (Pekrun, 2006, S. 316) zu sehen anstatt als distinkte Kategorien.

Ähnlich können auch Begriffe wie *Stress* oder *Flow-Erleben* von Emotionen abgegrenzt werden. Bei Stress und Flow-Erleben handelt es sich um (kognitive) Zustände (Frenzel, et al., 2015). Während Stress eintritt, wenn die Anforderungen der Umwelt als höher eingestuft werden als die vorhandenen Ressourcen, um diesen Anforderungen gerecht zu werden (Frenzel et al., 2015), tritt Flow-Erleben ein, wenn die Anforderungen und die Kompetenzen zur Bewältigung der Herausforderungen in einem ausgewogenen Verhältnis stehen und der Mensch in der Tätigkeit aufgeht (Csikszentmihalyi, 2010; Frenzel et al., 2015). Lazarus (1999, S. 35) beschreibt Emotionen und Stress als abhängig voneinander und nennt Emotionen, die im Zusammenhang mit Stress auftauchen, Stress-Emotionen.

Der Begriff *Affekt* wird in der Literatur unterschiedlich verwendet. Hauptsächlich können dabei zwei Verwendungsarten unterschieden werden. Zum einen wird der Begriff als Sammlung für nicht-kognitive Konstrukte wie Selbstkonzept, Überzeugungen und Motivation verwendet, zum anderen für eine bestimmte Gruppe von Emotionen, wie zum Beispiel positive und negative Emotionen im Sinne von positivem und negativem Affekt (Fredrickson, 2001; Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014).

Obwohl *Einstellungen* auch kognitive, affektive und motivationale Komponenten aufweisen, unterscheiden sie sich von Emotionen dadurch, dass es sich um länger andauernde Überzeugungen zu einem Objekt / einer Person handelt, die oft nicht auf einen konkreten Stimulus bezogen sind und weniger intensiv und handlungsleitend als Emotionen sind (Scherer, 2005; Shuman & Scherer, 2014).

Ähnlich wie Einstellungen unterscheiden sich auch *Vorlieben/Präferenzen* von Emotionen. Sie dauern länger an als Emotionen und weisen eine weniger stark handlungsleitende Tendenz auf (Scherer, 2005; Shuman & Scherer, 2014). Eine weniger handlungsleitende Tendenz zeigt sich darin, dass Vorlieben wie auch Einstellungen oft nicht mit den Handlungen kongruent sind. Eine Lehrperson kann zum Beispiel die Überzeugung haben, dass männliche Lehrpersonen nicht engagiert sind. Es könnte folglich erwartet werden, dass sie für die Projektzusammenarbeit eine Kollegin wählen würde, es ist aber in diesem Fall gut möglich, dass die Lehrperson einen sehr engagierten Teamkollegen für diese Arbeit wählt, da sich ihre Überzeugung auf die generelle Gruppe, nicht aber auf den konkreten Teamkollegen bezieht.

Nachdem nun aufgezeigt wurde, was unter dem Begriff Emotion verstanden wird und welche Merkmale Emotionen aufweisen, soll nun genauer betrachtet werden, wie Emotionen entstehen.

3.4 Emotionstheorien

Ein kurzer Überblick über die Emotionsforschung der letzten Jahrhunderte zeigt, dass Emotionen schon lange thematisiert werden. Bestimmte Ansätze dominierten die Forschung immer wieder für eine gewisse Zeit. Neben der Idee der Basisemotionen von Darwin (1872/1965) oder Wundts (1896, zitiert nach Moors et al., 2013) dimensionalem Ansatz, die immer wieder aufgenommen werden, kommt durch die zentralen Werke von M. B. Arnold (1960) und Lazarus (1966) in den 60er-Jahren ein neuer theoretischer Ansatz, die kognitiven Bewertungstheorien, dazu (vgl. Moors et al., 2013). Im Folgenden sollen einige der wichtigsten theoretischen Ansätze kurz ausgeführt werden, wobei vermerkt werden muss, dass es noch diverse andere Ansätze gibt, die hier aber nicht alle berücksichtigt werden können (z. B. Attributionstheorien, entwicklungspsychologische Ansätze, die behavioristischen Ansätze). Die Unterteilung in solche theoretischen Perspektiven sollte zudem nicht als distinkt angesehen werden, da Emotionstheorien nicht immer klar einer Perspektive zugeordnet werden können, Überschneidungen zwischen Perspektiven vorhanden sind und sich diese auch theoretisch ergänzen (Shuman & Scherer, 2014). In den folgenden Ausführungen geht es nicht darum, einzelne Emotionstheorien vertieft vorzustellen, sondern vielmehr anhand der verschiedenen theoretischen Richtungen gemeinsame Kernelemente dieser Theorien zu verstehen. Die Theorien der jeweils genannten Vertreterinnen und Vertreter einer Richtung werden in der Tabelle 1 (Anhang A) kurz erläutert.

Evolutionstheorien

Zu den ältesten Emotionstheorien gehören die *Evolutionstheorien*. Evolutionstheorien basieren auf den Gedanken von Darwin (1872/1965). Aus einer evolutionstheoretischen Perspektive haben Emotionen einen wichtigen adaptiven Nutzen inne, indem sie bestimmte Anpassungsprobleme lösen und so das Überleben der Menschen sichern (Meyer et al., 1997). Emotionen werden als Programme verstanden, die durch einen bestimmten Stimulus ausgelöst werden und zu einer Reaktion führen (Cosmides & Tooby, 2000). Wichtige Vertreter dieser Perspektive sind McDougall (1918) und (Plutchik, 1980, 1984). Schon in dieser Perspektive werden Emotionen als Mehrkomponentenkonstrukt beschrieben, mit Komponenten der kognitiven Bewertung, der Veränderung im subjektiven Erleben, der autonomen und neuralen Erregung (in etwa die physiologische Komponente), Handlungsimpulsen und dem dadurch verursachten zielgerichteten Verhalten (vgl. Meyer et al., 1997). Die verschiedenen Emotionskomponenten werden als gleichgestellt betrachtet (Shuman & Scherer, 2014). Den Theorien zugrunde liegt die Annahme, dass es eine bestimmte Anzahl an Basisemotionen (siehe Kapitel 3.2) gibt (Meyer et al., 1997; Shuman & Scherer, 2014).

Kritik an der evolutionstheoretischen Perspektive gibt es aus zwei Gründen: Zum einen kann empirisch belegt werden, dass nicht alle Menschen in der gleichen Situation mit denselben Emotionen reagieren (Niedenthal et al., 2006; Reisenzein, 2009), zum anderen besteht zwischen den verschiedenen Theorien keine Einigkeit darüber, welche Emotionen als Basisemotionen gelten und es gibt auch keine empirischen Belege für bestimmte Basisemotionen (Meyer et al., 1997).

Bewertungstheorien

Die *Bewertungstheorien der Emotionen* (appraisal theories) entstehen aus ebendiesen Kritikpunkten. Emotionen werden in Bewertungstheorien mit kognitiven Prozessen verbunden, wie z. B. der Bedeutungszuschreibung, Ursachenzuschreibung oder der Einschätzung der vorhandenen Bewältigungsstrategien (Frijda, 1986; Niedenthal et al., 2006). Emotionen entstehen, wenn Menschen einen Stimulus als relevant in Bezug auf eigene Bedürfnisse, Ziele, Werte oder das eigene Wohlbefinden bewerten (Moors et al., 2013; Shuman & Scherer, 2014).

Im Gegensatz zu evolutionstheoretischen Ansätzen wird der Bewertungskomponente¹⁰ in den Bewertungstheorien eine zentrale Rolle zugeordnet, indem diese zu Veränderungen in der physiologischen, der expressiven und der Handlungskomponente führt und so die Intensität und Qualität der Emotionen bestimmt (Moors et al., 2013). Die Veränderung in diesen Komponenten wiederum erhält in der subjektiven Empfindungskomponente ihren Ausdruck (Shuman & Scherer, 2014). Dass der Bewertungsprozess dabei sowohl Ursache als auch Komponente sein kann, ist wie folgt möglich: «Treating the appraisal both as a causal factor and a component of emotion is possible because appraisal theorists see emotion as a process with constantly interacting components» (Shuman & Scherer, 2014, S. 21). Emotionen werden also nicht als Zustand, sondern vielmehr als Prozess (emotional episode) gesehen, der kontinuierlich und rekursiv abläuft. Änderungen in einer Komponente können Änderungen in anderen Komponenten herbeiführen (Moors et al., 2013). Als wichtige Vertreterinnen und Vertreter kognitiver Bewertungstheorien können z. B. M. B. Arnold (1960), Lazarus (1966, 1991, 1999), Frijda (1986), Ortony et al. (1988) und Scherer (1984, 2009) genannt werden, wobei es sich hier nicht um eine abschliessende Aufzählung handelt. Ein Spezialfall stellt die ‹Broaden-and-build-theory› von Fredrickson (1998) dar, die aber meistens nicht im Rahmen der Emotionstheorien, sondern der Positiven Psychologie diskutiert wird und die Rolle positiver Emotionen fokussiert. Die Theorien unterscheiden sich darin, wie eng sie den Zusammenhang zwischen dem Bewertungsprozess und den Emotionen darstellen. Während in einigen Theorien die Bewertungen als Ursache für die Emotionen verstanden werden (z. B. Ortony et al., 1988), gehen andere Theorien weiter und interpretieren die Bewertungen als Bestandteil der Emotionen (z. B. Frijda, 1986; Lazarus, 1991).

Als Kritik an Bewertungstheorien wird vorgebracht, dass nicht sicher ist, ob allen emotionalen Episoden immer ein Bewertungsprozess zugrunde liegt oder dieser nicht auch unbewusst ablaufen könnte (Reisenzein, 2009), wobei angemerkt werden muss, dass die meisten Bewertungstheorien sowohl von automatischen als auch nicht-automatischen Bewertungsprozessen (Moors et al., 2013) oder sogar von verschiedenen Levels von implizit und automatisch bis zu bewusst konzeptuellen oder propositionalen Bewertungen ausgehen (Scherer, 2005). Uneinigkeit besteht bei den Bewertungstheorien darüber, wie viele

¹⁰ Die meisten Theorien gehen von Emotionen als Mehrkomponentenkonstrukt aus und berücksichtigen eine Bewertungskomponente. Dies allein reicht aber nicht aus, um als Bewertungstheorie zu gelten (z. B. die Theorie von Russell (2003), vgl. dazu Moors et al. (2013)).

Bewertungsvariablen es gibt, die berücksichtigt werden sollten. Als zentral kann dabei die Bewertung eines Events/Stimulus in Bezug auf seine Signifikanz für das Erreichen/Befriedigen persönlicher Bedürfnisse, Ziele, Werte und Überzeugungen und das eigene Wohlbefinden gesehen werden (z. B. Lazarus, 1991; Scherer, 2005). Zusätzliche Variablen, die oft miteinbezogen werden, sind Gewissheit, Agency (wer hat das Event ausgelöst) und das Bewältigungspotenzial / die Kontrolle über das Ereignis. Einige gehen dabei noch weiter und beziehen auch Variablen wie Bekanntheit, Vorhersehbarkeit, Dringlichkeit, Absichtlichkeit, Legitimität, Fairness etc. mit ein (Moors et al., 2013, S. 120). Offene Fragen dieser Perspektive sind, wie die Bewertungsvariablen abgebildet werden sollen (diskret oder kontinuierlich) oder ob Bewertungsprozesse parallel oder sequenziell ablaufen können (vgl. Moors et al., 2013).

Psychologisch-konstruktivistische und sozial-konstruktivistische Theorien

Weitere theoretische Richtungen mit vielen Überschneidungspunkten stellen *psychologisch-konstruktivistische* (Clore & Ortony, 2013; Shuman & Scherer, 2014) und *sozial-konstruktivistische* (Niedenthal et al., 2006) Theorien dar, die hier zusammengenommen werden. Konstruktivistische Modelle fokussieren den ‹Core affect› (Russell, 2003), als ein immer präsentes, subjektives Gefühl von Erregung und Valenz und als einen bewusst zugänglichen neurophysiologischen Zustand (Shuman & Scherer, 2014). Bekannter Vertreter ist zum Beispiel Russell (1980, 2003) mit seinem ‹Circumplex model of affect› (Russell, 1980). Konstruktivistische Konzepte setzen sich weniger mit Emotionen als Prozess, sondern mit lexikalischen Fragen zu Emotionen auseinander. So ergänzt z. B. Russell (2003) die Komponenten einer emotionalen Episode um die emotionale Meta-Erfahrung (meta-experience, Russell, 2003, S. 150). Die Meta-Erfahrung beschreibt den Prozess, in dem ein Mensch sich selbst und sein Gefühl wahrnimmt, dieses kategorisiert und benennt. Psychologisch-konstruktivistische Theorien unterscheiden sich von Bewertungstheorien insofern, als dass emotionale Episoden nicht alle Komponenten betreffen müssen (Moors et al., 2013) und der Kategorisierung des Gefühls eine zentrale Rolle zugeschrieben wird, während bewusste Bewertungsprozesse als weniger relevant verstanden werden (Barrett, 2006).

Während psychologisch-konstruktivistische Theorien sich mehr auf das Individuum selbst und seine inneren Prozesse fokussieren, berücksichtigen sozial-konstruktivistische Theorien die Rolle von Gesellschaft, Institutionen und Kultur (Russell, 2003). Basierend auf der Beobachtung, dass Emotionen sich über Kulturen und Epochen hinweg verändern können, werden aus einer sozial-konstruktivistischen Perspektive Emotionen weniger als biologisch

gegeben, sondern als soziale Konstruktion interpretiert (Niedenthal et al., 2006). Es wird angenommen, dass Emotionen gelernt werden. Durch Praktiken, Normen und Werte der Gesellschaft entstehen Erwartungen, wie und wann welche Emotionen erlebt und wie diese in einer konkreten Situation ausgedrückt werden (Niedenthal et al., 2006; Shuman & Scherer, 2014). Emotionen werden weitgehend durch ihre soziale Funktion bestimmt und werden innerhalb von Beziehungen, Gruppen und Kulturen im Sinne von emotionalen Skripts ausgehandelt (Geisler & Weber, 2009). Auf Basis dieser kognitiven Schemata oder emotionalen Skripts werden dann Stimuli oder Situationen bewertet und entsprechend reagiert, wie dies z. B. in der Theorie von Averill (1980, S. 305) beschrieben wird. Überschneidungen zu eher entwicklungspsychologischen Ansätzen bestehen z. B. auch bei der Theorie der sozialen Skripts von Hochschild (1990), die den Fokus aber entsprechend eher auf den Sozialisationsprozess, in dem Gefühlsregeln erworben werden, legt.

Sozialpsychologische Ansätze

Wie bereits in einer früheren Arbeit vermerkt (Waber, 2018), gibt es Strömungen, die soziale Aspekte berücksichtigen, den Fokus aber vermehrt wieder auf die einzelnen Individuen legen und Emotionen insbesondere als Teil zwischenmenschlicher Interaktionen betrachten und daher als *sozialpsychologische Ansätze* beschrieben werden. Solche Theorien weisen starke Ähnlichkeiten zu Bewertungstheorien auf, mit dem Unterschied, dass soziale Faktoren im Bewertungsprozess stärker hervorgehoben werden. So betont z. B. Parkinson (1996), dass für Menschen relevante Ereignisse sozialer Natur sind. Er beschreibt drei Einflussbereiche sozialer Faktoren auf Emotionen:

In sum, what people get emotional about can be social in three ways. At the interpersonal level, things that other people do or experience depress or elate us in different ways depending on our relationship with them. At the group level, outcomes experienced by in-groups and out-groups are of emotional concern. And finally at the cultural level, pre-existing conventions, norms, values, and rules define what is emotionally significant and provide guidelines about appropriate or proper response (Parkinson et al., 2005, S. 11).

Der dritte Weg entspricht dabei in etwa der Ebene, die aus einer sozial-konstruktivistischen Emotionsperspektive untersucht wird. Im Zentrum der Perspektive steht dabei, dass bei sozialen Stimuli eine Interaktion mit jemandem stattfindet und solche Interaktionssituationen nicht losgelöst von der Beziehung (Freund oder Feind) und den Zielen (Kooperation oder Wettbewerb) der Beteiligten betrachtet werden können (Fischer & van

Kleef, 2010). Emotionale Episoden in sozialen Interaktionssituationen gestalten sich komplex. Die eigenen Emotionen werden zum Ausdruck gebracht und führen zu Handlungen, welche wiederum beim Gegenüber zu neuen Emotionen führen können. In diesem Sinne entsteht eine komplexe Wechselwirkung, die auch die Beziehung zwischen den Beteiligten verändern kann (Boiger & Mesquita, 2012; Fischer & van Kleef, 2010; Frijda, 1986). Zu dieser Perspektive gibt es noch kaum Forschung. So bleibt zum Beispiel unklar, inwiefern frühere Interaktionen die neuen emotionalen Reaktionen beeinflussen (Fischer & van Kleef, 2010, S. 2010). Erkenntnisse zu einer solchen Perspektive könnten am ehesten in der Forschung zu benachbarten Konstrukten wie sozialen Emotionen oder emotionaler Ansteckung gewonnen werden. Als Vertreter können hier z. B. Parkinson (1996) oder Boiger und Mesquita (2012) genannt werden.

Die Aufarbeitung der verschiedenen theoretischen Richtungen zeigt, dass diese nicht trennscharf sind und Modelle nicht immer deutlich einer Perspektive zugeordnet werden können. So beschreiben Clore und Ortony (2013) ihr OCC-Modell (Ortony et al., 1988) zum Beispiel selbst als Bewertungstheorie, merken aber an, dass das Modell in gewissen Bereichen eher einem psychologisch-konstruktivistischen Modell entspricht. Kemper (2000) geht bei der Auseinandersetzung mit Emotionstheorien sogar so weit, dass er davon ausgeht, dass verschiedene Theorien nicht nur Überschneidungen aufweisen, sondern auch nur bedingt ohne einander auskommen könnten, so kommen zum Beispiel auch psychologische Modelle kaum ohne soziale Aspekte aus und umgekehrt. So stellt sich nun die Frage, wie sich diese verschiedenen Definitionen und Konzeptionen auf die Forschung und spezifisch messtheoretische Aspekte auswirken.

3.5 Messtheoretische Überlegungen zur Erhebung von Emotionen

Die Debatte um die Definition und unterschiedlichen Emotionstheorien hat auch Folgen für die weitere Emotionsforschung. So führen die unterschiedlichen Definitionen und Theorien zu verschiedenen Antworten nach zentralen Fragen zur Emotionsentstehung, Regulation und Messung (Niedenthal et al., 2006; Shuman & Scherer, 2014). Diese Unterschiede widerspiegeln sich in messtheoretischen Überlegungen. Während Arbeiten aus evolutionstheoretischer oder bewertungstheoretischer Perspektive eher auf die Erhebung diskreter Emotionen und Emotionskategorien fokussieren, stehen aus der psychologisch-konstruktivistischen Perspektive v. a. dimensionale Erhebungsansätze im Vordergrund (Shuman & Scherer, 2014). Ausgehend von Emotionen als Mehrkomponentenkonstrukt,

müssten idealerweise alle Komponenten erhoben werden, was aber in der Praxis kaum umsetzbar scheint. Emotionen werden meistens über Selbstberichte erhoben (Pekrun, 2016). Durch Selbstberichte können zwar alle Komponenten erhoben werden, insbesondere aber die Gefühlskomponente, die aufgrund ihrer Definition sogar nur so erhoben werden kann (Pekrun, 2006; Scherer, 2005). Dabei ermöglichen offene Interviewtechniken einen starken Bezug zum individuellen, subjektiven Erleben (Ulich & Mayring, 2003). Nachteile von Selbstberichten sind, dass nur emotionale Prozesse erhoben werden können, deren sich der Mensch bewusst ist, und dass gerade bei retrospektiven Erhebungen Erinnerungsverzerrungen auftreten können (Pekrun, 2016). Weiter wird immer wieder diskutiert, wie mit Emotionsbegriffen umgegangen wird, da nicht sicher ist, dass alle Menschen und Kulturen unter einem Begriff dasselbe verstehen (Pekrun, 2016). Scherer (2005), ebenso Clore und Ortony (2013) schlagen deshalb vor, möglichst nahe an den Alltagsbegriffen der jeweiligen Zielpopulation zu bleiben. Weitere Probleme bei der Messung der Gefühlskomponente zeigen sich darin, dass vorgegebene Emotionen und Antwortkategorien das Antwortverhalten beeinflussen können. Freie Antwortformate dagegen haben den Nachteil, dass solche Ergebnisse nicht quantifiziert werden können und nicht immer systematisch kategorisiert werden (Scherer, 2005). Die Forschungsgruppe um Scherer (vgl. Scherer, 2005) hat daher zwei Hilfsinstrumente zur Erhebung der Gefühlskomponente von Emotionen entwickelt. Die Geneva Affect Label Order (GALC) basiert auf empirischen Studien, Surveys zu (alltäglichen) Emotionsbegriffen in unterschiedlichen Sprachen, theoretische Begriffsdiskussionen und Thesaurus-Recherchen. Die Listen sind für verschiedene Sprachen erhältlich und enthalten eine Auflistung an Hauptemotionen und den dazugehörigen Begriffen. Ziel dieser Liste ist es, eine Standardliste für die Kategorisierung freier Emotionsantworten zu haben und damit eine Vergleichbarkeit von Studien zu ermöglichen. Diese Liste wurde zur Kategorisierung der Emotionen in der Publikation III genutzt. Das Geneva Wheel basiert auf dimensionalen und kategoriale Emotionsansätzen und vereint diese. Es bildet 16 Emotionsfamilien ab, die graphisch auf einem Kreis dargestellt werden (auf den Dimensionen Zielführigkeit (Valenz) und Coping-Potenzial (Kontrolle/Macht) und entsprechend der erlebten Intensität (je näher an der Kreismitte, desto weniger intensiv)) (vgl. Scherer, 2005).

Versuche, einzelne Komponenten (wie z. B. die physiologische) objektiv via Herzrate oder Aktivierung von Hirnarealen zu erheben, scheinen vielversprechend, bringen aber bis anhin noch nicht die gewünschten Ergebnisse und zeigen zum Teil nur schwache Zusammenhänge auf (Clore & Ortony, 2014; Scherer, 2005).

Entsprechend halten Shuman und Scherer (2014, S. 17) fest:

However, one of the most important tools to measure emotions will probably remain self-report because of the inherent subjectivity of feelings, the easy applicability of self-report instruments for measuring emotions, and the richness of data that can be gathered using this method.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Emotionen ein Mehrkomponentenkonstrukt darstellen, subjektiv erlebt und gefühlt werden, sich auf eine individuelle Bedeutungszuschreibung eines Ereignisses oder Stimulus beziehen und konkret bestimmbare sind. Nachfolgend soll darauf eingegangen werden, wie es spezifisch mit Emotionen von Lehrpersonen und im Kontext Schule aussieht.

3.6 Emotionen von Lehrpersonen

Im Kontext von Schule und Unterricht entwickeln sich wichtige Forschungsstränge, die sich mit einzelnen Emotionen (z. B. Angst) oder ähnlichen Konstrukten wie Stress und Berufszufriedenheit bei Lehrpersonen auseinandersetzen (Hascher & Krapp, 2014). Eine systematisch angelegte Emotionsforschung im Schulkontext etablierte sich aber erst, als die Relevanz emotionaler Faktoren für das Erleben und Verhalten von Menschen erkannt wurde (Hascher & Krapp, 2014, S. 680). Verschiedene Reviews fassen immer wieder den Forschungsstand zu Emotionen von Lehrpersonen zusammen und tragen zu einer Strukturierung des Feldes bei. Hascher und Krapp (2014) schlagen ein Modell zur Klassifikation von Forschungsfragen zu Emotionen von Lehrpersonen vor, das diese in vier Kategorien unterteilt. Zum einen wird unterschieden, ob die Emotionen von Lehrpersonen als abhängige oder unabhängige Variable untersucht werden (sollen). Zum anderen, ob der Fokus auf aktualgenetischen Prozessen und Effekten oder auf längerfristigen Veränderungen und Entwicklungen gelegt wird (Hascher & Krapp, 2014, S. 685 f.).

Prägende Modelle, die in der Forschung zu Emotionen von Lehrpersonen häufig verwendet werden, sind zum einen allgemeine Emotionsmodelle wie die Emotionstheorie nach Lazarus (1991) oder das Komponenten-Prozess-Modell von Scherer (1984). Modelle konkret zu den Emotionen von Lehrpersonen gibt es nur wenige. Am bekanntesten dürfte dabei wohl das Modell der Forschungsgruppe um Anne Frenzel und dessen Weiterentwicklungen sein. Das Modell basiert auf der Kontroll-Wert-Theorie der Leistungsemotionen (Pekrun, 2006). Die Kontroll-Wert-Theorie fokussiert auf Leistungsemotionen, also Emotionen, die entweder direkt auf Leistungsaktivitäten oder das Ergebnis solcher Aktivitäten bezogen sind (Pekrun,

2006). Davon unterschieden werden andere Emotionen, die auch in der Schule erlebt werden können, wie z. B. soziale Emotionen. Dabei kann es zu Überschneidungen kommen, wenn z. B. eine Studentin sich um das Bestehen des Examens der Mitstudentin sorgt (Pekrun et al., 2007). Im Zusammenhang mit der Theorie wird eine dreidimensionale Taxonomie zur Gruppierung von Leistungsemotionen nach den Dimensionen Objektfokus (Stimulus der Emotion), Valenz (positiv/negativ) und Erregung (aktivierend/deaktivierend) vorgeschlagen (Pekrun et al., 2007, S. 16). In der Theorie werden zwei Ebenen der Bewertung beschrieben: die subjektive Kontrolle und der subjektive Wert. Bei der Bewertung der *subjektiven Kontrolle* schätzt das Individuum die eigene Kontroll-/Einflussmöglichkeiten über die Ursache eines Ereignisses oder Outcomes ein. Entscheidend sind dabei situations- und handlungsspezifische Erwartungen, ob ein positives oder negatives Ergebnis eintreten wird, und exterale und interale Ursachenzuschreibungen. Der *subjektive Wert* beschreibt den wahrgenommenen (persönlichen) Wert eines Ereignisses oder Outcomes (Pekrun, 2006, S. 318f.). Auch hier kann zwischen intrinsischer (Wert der Aktivität oder des Ergebnisses selbst) und extrinsischer (Wert der Aktivität oder des Ergebnisses für das Erreichen anderer Ziele) Wertzuschreibung unterschieden werden. Die Bewertung kann sich dabei prospektiv auf einen zu erwartenden Outcome, retrospektiv auf einen bereits eingetroffenen Outcome oder auf eine Aktivität selbst beziehen. Je nachdem, ob der Wert als positiv (Erfolg) oder negativ (Misserfolg) und die Kontrolle als hoch, mittel oder tief eingestuft wird, resultieren unterschiedliche Leistungsemotionen (Pekrun, 2006, S. 320). Auch wenn angenommen wird, dass die Bewertung den Emotionen vorausgeht, kommt es auch hier zu reziproken Prozessen, indem z. B. die Emotionen die Bewertung der Situation beeinflussen oder die gezeigten Emotionen die soziale Umwelt beeinflussen (Pekrun, 2006, S. 327).

Basierend auf den Grundgedanken der Kontroll-Wert-Theorie (Pekrun, 2006; Pekrun et al., 2007) und einer Auseinandersetzung mit der empirischen Literatur zu den Emotionen von Lehrpersonen entwickeln Frenzel et al. (2008) ein reziprokes Modell der Lehrpersonen-emotionen, das später von Frenzel (2014) ergänzt wird. Die Hauptannahme des Modells ist, dass Emotionen von Lehrpersonen durch die Bewertung in Bezug auf das Erreichen der Ziele für die Schülerinnen und Schüler und den Unterricht entstehen (Frenzel, 2014). Lehrpersonen haben kognitive, motivationale, sozio-emotionale und relationale Ziele für ihre Schülerinnen und Schüler. Sie nehmen das Verhalten der Klasse wahr und bewerten Ereignisse entsprechend, ob sie mit den Zielen vereinbar sind (Zielkonsistenz, Zielfähigkeit, Bedeutsamkeit) und für die Lehrperson als bewältigbar wahrgenommen werden, und führen zu einem entsprechenden Instruktionsverhalten der Lehrperson (Frenzel et al., 2008, S. 198; Frenzel et al., 2014, S. 507).

Fried et al. (2015) entwickeln basierend auf einem Literaturreview ein Modell zur Systematisierung von Lehrpersonenemotionen. Diese werden darin als multikomponentiell, sich über die Zeit entwickelnd, subjektiv und kontextspezifisch beschrieben (Fried et al., 2015, S. 433). Im Modell werden verschiedene Kategorien an Einflussfaktoren unterschieden (soziale, kulturelle und politische Faktoren; interpersonale Faktoren; Bewertungsprozesse; emotionale Erfahrungen und intrapersonale Faktoren). Die Kategorien werden als Ringe um einen Kreis in folgender Reihenfolge von innen nach aussen dargestellt und als sich wechselseitig beeinflussend betrachtet: Emotionen und persönliche Charakteristiken, Bewertung, Ausdruck der Emotion, interpersonale Faktoren und soziale, kulturelle und politische Faktoren. Weiter enthält das Modell fünf Funktionen von Emotionen: Informieren, einer Erfahrung Qualität geben, Einfluss auf kognitive Faktoren, regulierende Funktion und motivierende Funktion (Fried et al., 2015, S. 428).

Chen (2020, S. 1) «veredelte» die beiden Modelle von Frenzel (2014) und Fried et al. (2015) auf Basis der Forschung zu Lehrpersonenemotionen der letzten 35 Jahren zu einem einzigen Modell. Das Modell zeigt die Natur, Voraussetzungen und Konsequenzen von Lehrpersonenemotionen auf. Die Voraussetzungen werden dabei in persönliche Voraussetzungen (z. B. Wissen und Kompetenzen, Überzeugungen der Lehrpersonen), kontextuelle Voraussetzungen (z. B. soziokulturelle Faktoren, Faktoren der Organisation Schule) und in emotionale Kapazität (z. B. emotionale Intelligenz, Emotionsregulationsstrategien) unterteilt, wobei die emotionale Kapazität als bindendes Element zwischen den anderen beiden Voraussetzungskategorien und den Emotionen gesehen wird (Chen, 2020, S. 17 f.). Die Konsequenzen der Emotionen werden unterteilt in Konsequenzen für die Lehrpersonen selbst (z. B. Wohlbefinden, Motivation oder Engagement), die Schülerinnen und Schüler (z. B. Verhalten oder Wohlbefinden), das Unterrichten (Unterrichtsmethoden und Klassenführung) und das Lernen (Lernprozesse und Leistung) (Chen, 2020, S. 18). Zwischen den Voraussetzungen, Emotionen und Konsequenzen sind reziproke Beziehungen möglich (Chen, 2020).

Während das Modell von Frenzel (2014) Erklärungsansätze zur Entstehung von Emotionen von Lehrpersonen liefert, geben die anderen beiden eher einen Überblick über Einflussfaktoren und Folgen von Lehrpersonenemotionen und deren mögliche Systematisierung, gehen aber weniger spezifisch auf konkrete Entstehungsprozesse von Emotionen ein. Neben den Reviews von Frenzel (2014), Fried et al., (2015) und Chen (2020) geben weitere ältere und neuere Reviews eine gute Übersicht über den Forschungsstand und wichtige Erkenntnisse zu Lehrpersonenemotionen. So untersuchen Coates und Thoresen schon 1976 Studien, die sich mit der Emotion Angst von Lehrpersonen auseinandersetzen. Nias

(1996) kommt zum Schluss, dass viele Emotionen im Zusammenhang mit sozialen Interaktionssituationen vorkommen, wobei Lehrpersonen, die über ihre Schülerinnen und Schüler sprechen, vor allem positive Emotionen zeigen, wenn sie über ihre Kolleginnen und Kollegen sprechen, eher negative Emotionen erwähnen. Sutton und Wheatley (2003) stellen fest, dass die am häufigsten vorkommenden positiven Emotionen Liebe und Fürsorglichkeit sind, gefolgt von Freude, Erfüllung und Vergnügen und bei den negativen Emotionen vor allem Wut/Ärger und Frustration, aber auch Stress, Scham, Hilflosigkeit und Trauer diskutiert wurden. Montgomery und Rupp (2005) stellen in ihrer Metaanalyse einen Zusammenhang zwischen negativen Emotionen und Stress fest, der später zu Burn-out führen kann. Uitto et al. (2015) kommen zum Schluss, dass Emotionen eine wichtige Rolle im Zusammenhang mit der Arbeit und der professionellen Identität, dem Lernen und Wohlbefinden, aber auch emotionaler Erschöpfung und der Fluktuation im Beruf spielen. Weiter kritisieren sie den Mangel an einer theoretischen Fundierung und an Definitionen des Emotionsbegriffs in vielen Studien. Chen (2020) stellt fest, dass es bei individuellen Faktoren insbesondere viel Forschung zu professionellen Überzeugungen (wie Selbstwirksamkeit und Identität) gibt, hingegen weniger zum Zusammenhang von Emotionen und professionellem Wissen und Werten. Auf der kontextuellen Ebene werden vor allem die Auswirkungen von Reformen auf die Emotionen von Lehrpersonen fokussiert. Auf der Schulebene können hauptsächlich soziale Faktoren wie Beziehungen zur Schulleitung, Eltern, Lernende, aber auch allgemein Arbeitsbedingungen und Schulklima als Prädiktoren der Emotionen festgestellt werden (Chen, 2020).

Mehrere Reviews kommen zum Schluss, dass es kaum Forschung zur Rolle von Emotionen bei angehenden Lehrpersonen und solchen am Anfang ihrer beruflichen Laufbahn gibt und hier mehr Forschungsbedarf besteht (Sutton & Wheatley, 2003; Uitto et al., 2015). Dies scheint insbesondere relevant, da die Ausbildung von angehenden Lehrpersonen als sensible und emotionale Erfahrung beschrieben wird (Raffo & Hall, 2006). Dem soll mit den folgenden Kapiteln und den Publikationen II und III nachgegangen werden. Die Publikation II begründet die Rolle und Relevanz von Emotionen in der Ausbildung von Lehrpersonen auf einer theoretischen Basis, Publikation III untersucht empirisch das emotionale Erleben angehender Lehrpersonen in Interaktionssituationen in Praktika. Bevor nun stärker diese Forschungslücke fokussiert wird, wird im nächsten Kapitel nach der theoretischen Aufarbeitung von Wohlbefinden und Emotionen der Versuch unternommen, die Konstrukte in einen Zusammenhang zu bringen. Dies soll eine Verortung der einzelnen Teilstudien bereits jetzt ermöglichen. Dabei werden Erkenntnisse zu sozialen Interaktionen und Vertrauen aus den nachfolgenden Kapiteln vorgegriffen.

4 Ein hypothetisches Modell

Die vorangegangenen Ausführungen zeigen, dass Wohlbefinden ein mehrdimensionales Konstrukt mit kognitiven und affektiven sowie negativen und positiven Komponenten darstellt. Emotionen sind ebenfalls mehrdimensional, können sich in ihrer Dauer und Intensität unterscheiden. Sowohl dem subjektiven Wohlbefinden als auch den Emotionen liegen Bewertungsprozesse zugrunde (Lazarus, 1991). Zwischen Wohlbefinden und Emotionen besteht eine enge Verbindung (unabhängig davon, ob Emotionen direkt als Komponente von Wohlbefinden definiert werden oder nicht) (siehe Publikation I). Dabei zeigt sich, dass soziale Beziehungen und Interaktionen im Lehrberuf eng mit dem emotionalen Erleben (z. B. Hargreaves, 1998) und dem beruflichen Wohlbefinden (siehe Publikation I) zusammenhängen. Im Folgenden wird in Abbildung 1 der Versuch unternommen, die Verbindung zwischen Wohlbefinden, Emotionen, sozialen Beziehungen, Interaktionen und Vertrauen (als Qualitätsmerkmal sozialer Beziehungen, vgl. dazu Petermann, 2013) in einem hypothetischen Modell darzustellen. Anhand der Nummern auf den Verbindungsfeilen wird das Modell nachfolgend erläutert. Wohlbefinden bezieht sich hier auf einen länger anhaltenden Erlebenszustand als Emotionen (vgl. Frenzel et al., 2015; Krapp et al., 2014). Dabei stehen das bereichsspezifische Wohlbefinden der Lehrperson im Beruf und Interaktionssituationen im beruflichen Alltag im Zentrum. Die Emotionen, wie sie hier dargestellt sind, repräsentieren spezifisch in der Interaktionssituation erlebte Emotionen und in diesem Sinne den State-Zustand. Die Beziehung bezieht sich auf die konkrete Beziehung zwischen den zwei interagierenden Personen, die sich durch immer neue Interaktionssituationen entwickelt (vgl. Boiger & Mesquita, 2012).

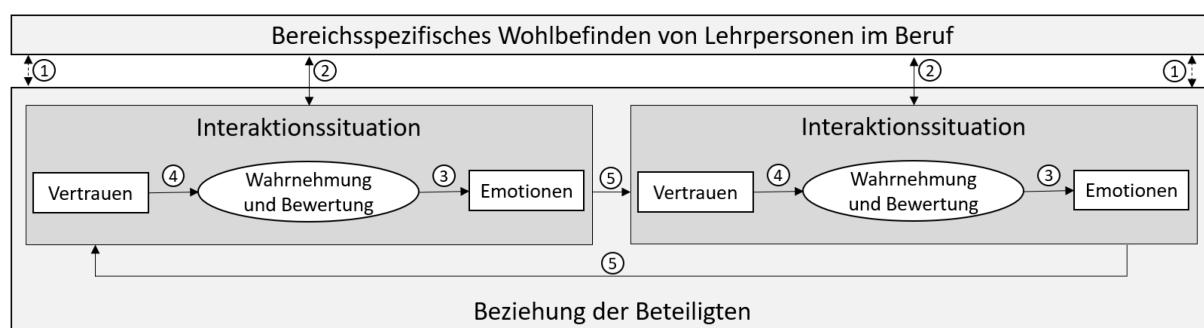


Abbildung 1: Hypothetisches Modell zum Zusammenhang von Wohlbefinden, Emotionen, sozialen Interaktionen und Vertrauen im Lehrberuf (eigene Darstellung).

(1) In Publikation I (S. 56) wird resümiert: «Given their crucial role in the profession, social interactions seem to be at the heart of TWB and are crucial in fostering it». Dabei kann ein reziproker Zusammenhang angenommen werden. Einerseits zeigen Studien, dass soziale Beziehungen im Berufsalltag (zum Kollegium, zu den Schülerinnen und Schülern, der Schulleitung) das Wohlbefinden von Lehrpersonen vorhersagen (Publikation I). Ähnliche Zusammenhänge können auch in der allgemeinen Wohlbefindensforschung festgestellt werden. So zeigt sich, dass soziale Beziehungen und soziales Kapital starke Prädiktoren von allgemeinem Wohlbefinden darstellen (Portela et al., 2013). Andererseits können gelingende Beziehungen als Outcome von Wohlbefinden betrachtet werden (vgl. Diener et al., 2018; Kansky & Diener, 2017; Spilt et al., 2011). Dieser Effekt wird zu einem grossen Teil über den Effekt positiver Emotionen auf das soziale Verhalten erklärt (vgl. Kansky & Diener, 2017; Ausführungen zu Pfeil 5).

(2) Die Verbindung zwischen Wohlbefinden und Emotionen kann unter zwei Perspektiven beschrieben werden (vgl. Lazarus, 1991). In Wohlbefindenstheorien (z. B. Diener, 1984; Seligmann, 2011) werden Emotionen als Komponente von Wohlbefinden dargestellt. Die Emotionskomponente wird als Evaluation emotionaler Erfahrungen (Lazarus, 1991) und/oder als Gleichgewicht (respektive positives Ungleichgewicht, vgl. Hascher et al., 2021b) der positiven und negativen emotionalen Erfahrungen beschrieben. Lazarus (1991, S. 409) nennt dies den Bottom-up-Ansatz. Zum anderen bestimmt der Coping-Style (z. B. Tendenz das Leben positiv oder negativ wahrzunehmen), wie das momentane Wohlbefinden beurteilt wird. Dies wiederum wirkt sich darauf aus, ob eine konkrete Situation eher positiv oder negativ wahrgenommen und entsprechend eher positive oder negative Emotionen erlebt werden. Lazarus (1991, S. 409) nennt das den Top-down-Ansatz. Ähnlich beschreibt Fredrickson (1998, 2004) in ihrer ‹Broaden-and-build-theory›, dass positive Emotionen eine Aufwärtsspirale («upward spiral» Fredrickson, 2004, S. 1373) hin zu emotionalem Wohlbefinden auslösen können. Positive Emotionen stärken die psychologische Resilienz. Das emotionale Wohlbefinden führt zu häufigerem Erleben positiver Emotionen. Distinkte positive Emotionen teilen die Gemeinsamkeit, dass sie das momentane Denk- und Handlungsrepertoire eines Menschen erweitern (broaden) und dadurch physiologische, intellektuelle, soziale und psychologische Ressourcen bilden (build) (Fredrickson, 1998, 2001). Eine gestärkte Resilienz wirkt sich, entsprechend dem AWaRE-Modell von Hascher et al. (2021b), positiv auf den Umgang mit Herausforderungen (hier z. B. herausfordernden Interaktionssituationen) aus und trägt so zum Erhalt oder zur Wiedererlangung von Wohlbefinden bei. Die Beziehung zwischen

Wohlbefinden und Emotionen kann folglich als reziprok beschrieben werden (Lazarus, 1991), dabei scheint der Resilienz eine zentrale Rolle zuzukommen.

(3) Bewertungstheoretische Emotionstheorien gehen davon aus, dass Emotionen ein Bewertungsprozess zugrunde liegt, indem Menschen eine Situation oder ein Ereignis als förderlich oder hinderlich für ihre Ziele, Motive (Pekrun, 2006), aber auch für ihr Wohlbefinden (siehe Deci & Ryan, 2000) bewerten. Bewertungen können so zum Beispiel bewusst oder unbewusst auf die Erfüllung oder Bedrohung psychologischer Grundbedürfnisse bezogen werden, deren Erfüllung/Bedrohung in Zusammenhang mit positivem/negativem Affekt, Motivation und dem Wohlbefinden steht (Ryan & Deci, 2002; Tong et al., 2009, vgl. dazu Kapitel 7). So zeigt auch die Publikation III, dass die Erfüllung oder Bedrohung von psychologischen Grundbedürfnissen in Interaktionssituationen mit unterschiedlichen Emotionen einhergeht. Wie also eine Lehrperson eine soziale Interaktionssituation in ihrem Berufsalltag wahrnimmt und in Bezug auf ihre Ziele und Bedürfnisse bewertet, entscheidet darüber, welche Emotionen sie in dieser Situation erlebt. Dabei ist wichtig zu beachten, dass sich Ziele, aber auch Bedürfnisse unterscheiden können. So kann zum Beispiel das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit zu den Schülerinnen und Schülern von Lehrperson zu Lehrperson unterschiedlich stark ausgeprägt sein (Spilt et al., 2011).

(4) Vertrauen wird als Qualitätsmerkmal sozialer Beziehungen beschrieben (Petermann, 2013). Wie viel Vertrauen zwischen zwei interagierenden Personen besteht, steht in einem Zusammenhang, wie diese die Interaktionssituation wahrnehmen (vgl. Schweer, 1997, 2017; Schweer et al., 2020). Dabei werden bevorzugt Informationen beachtet, die das bereits etablierte positive bzw. negative «Vertrauensbild» bestätigen. Diese individuelle und subjektive Informationsverarbeitung ist für die weitere Vertrauensgenese zwischen den Interagierenden zentral (Schweer, 2017, S. 533). Auch wenn zwei Personen eine gleiche Handlung vornehmen oder eine identische Aussage machen, können diese bei einer Lehrperson verschiedene Emotionen auslösen. Ein Grund dafür ist, dass die Lehrperson den Personen unterschiedlich vertraut und dass das Vertrauen zwischen den beiden die Wahrnehmung der Interaktionssituation beeinflusst.

(5) Wie eine einzelne Interaktion zwischen zwei Personen verläuft und auch welche Emotionen sie darin erleben, beeinflusst, wie sich spätere Interaktionssituationen gestalten (Boiger & Mesquita, 2012; Koenen et al., 2019; Piontkowski, 2011; Spilt et al., 2011). Vertrauen und auch soziale Beziehungen können als dynamisch betrachtet werden und verändern sich über die Zeit (Schweer, 1997). Sehr prägende Interaktionen (Relational Turning Point Events) können dabei zu einer nachhaltigen Veränderung der Beziehung zwischen den

interagierenden Personen führen (Baxter & Bullis, 1986). Boiger und Mesquita (2012) beschreiben in ihrem Modell, wie Emotionen in sozialen Interaktionssituationen generiert werden. Sie gehen dabei von einem reziproken Prozess aus. Die Emotionen der einen Person beeinflussen (indem sie z. B. durch Mimik erkennbar werden) die Emotionen der anderen Person, was wiederum eine Wirkung auf die erste Person hat. Dabei spielt die gemeinsame Beziehung (Vergangenheit wie auch Zukunft) eine zentrale Rolle dafür, wie die Situation erlebt wird. Spilt et al. (2011) schlagen in ihrem hypothetischen Modell zur Interaktion zwischen Lehrpersonen und ihren Schülerinnen und Schülern eine Mediator- oder Moderator-Rolle von mentalen Repräsentationen vor. Die Erfahrungen aus einer Interaktionssituation mit einer bestimmten Person werden darin gespeichert und beeinflussen die Wahrnehmung und Reaktionen in zukünftigen Interaktionssituationen.

Die vorangegangenen Ausführungen verdeutlichen, wie die einzelnen Konstrukte, die in den Publikationen untersucht werden, aufgrund theoretischer Überlegungen zueinander in Verbindung gebracht werden können. Abbildung 2 zeigt, wo die einzelnen Publikationen dieser Dissertation in diesem hypothetischen Modell zu verorten sind. Obwohl das Modell hier allgemein für den Beruf dargestellt ist, kann es auch auf die Ausbildungssituation von Lehrpersonen übertragen werden. Wie bereits im Kapitel 3 aufgezeigt, kommen Reviews zum Schluss, dass es insbesondere zu Emotionen angehender Lehrpersonen mehr Forschung braucht (Sutton & Wheatley, 2003; Utto et al., 2015). Die Publikation II gibt dazu nachfolgend einen Überblick über die Relevanz und den Forschungsstand von Emotionen in der Lehrerbildung.

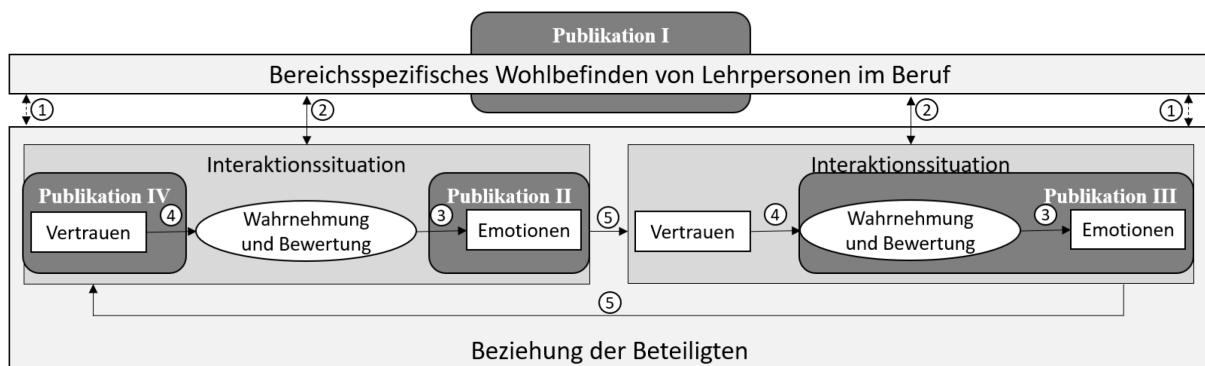


Abbildung 2: Verortung der einzelnen Publikationen im hypothetischen Modell (eigene Darstellung)

5 Publikation II: Emotionen ¹¹

Tina Hascher und Jennifer Waber

Universität Bern, Schweiz

Zitation: Hascher, T., & Waber, J. (2020). Emotionen. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 819-824). Julius Klinkhardt.

Die final überarbeitete Version wird im *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* publiziert und ist unter folgendem Link als open-access zugänglich:

<https://www.handbuch-lehrerbildung.net/>

Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung - Nicht-kommerziell - Weitergabe unter gleichen Bedingungen (CC BY-NC-SA) zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

¹¹ Aufgrund der limitierten Zeichenzahl bei Publikation II gibt diese nur einen kurzen selektiven Überblick über den Forschungsstand. Bei Interesse kann im Anhang C ein ausführlicherer Überblick über eine für diese Mantelschrift erstellte Zusammenfassung des Forschungsstandes gewonnen werden.

Zusammenfassung

Lehrpersonen erleben in ihrem Beruf eine Vielzahl an Emotionen. Emotionen werden allerdings nicht erst im Schulalltag relevant, sondern sind bereits während des Studiums – und dabei vor allem in Praktika oder im Referendariat – omnipräsent. Für Studierende mit Berufsziel Lehrerin bzw. Lehrer ist das Erleben von Emotionen sowohl mit Chancen als auch Herausforderungen verbunden.

5.1 Gegenstand und Definition

Zum Begriff der Emotion gibt es zahlreiche Definitionen und Konzepte. Schon 1962 hielten Wenger, Jones und Jones (S. 3) fest: „Emotion is a peculiar word. Almost everybody thinks he understands what it means, until he attempts to define it. Then practically no one claims to understand it“. Auch heute sucht man vergeblich eine einheitliche Definition. Die Forschung stimmt aber weitgehend darin überein, dass Emotionen konkret bestimmbar sind und sich auf einen Stimulus beziehen, welchem das Individuum eine bestimmte Bedeutung zuschreibt (Hascher & Krapp, 2014). Eine prominente Theorie zur Entstehung von Emotionen ist die Kontroll-Wert-Theorie von Pekrun (2006). Sie basiert auf sog. Appraisal-Ansätzen der Emotionsforschung, wonach nicht ein Objekt oder eine Situation (Stimulus) an sich, sondern die Bedeutung, die ein Individuum dem Objekt oder der Situation zuschreibt, die Emotionen auslöst. Dabei rückt der emotionale Zustand, das emotionale Erleben in den Mittelpunkt des Bewusstseins des Individuums (Hascher & Hagenauer, 2011).

Die meisten Definitionen beschreiben Emotionen als Konstrukte, bestehend aus mehreren Komponenten. Besonders bekannt sind die Modelle von Izard (1977) und Scherer (1984). Obwohl die Komponenten variieren können, hat man sich mehrheitlich darauf verständigt, dass Emotionen aus einer affektiven, physiologischen, kognitiven, expressiven und motivationalen Komponente bestehen (z. B. Frenzel, Götz & Pekrun, 2015).

Emotionen können entsprechend ihres Auftretens unterschieden werden: Geht es um aktuelle, unmittelbar erlebte Emotionen, spricht man von State-Emotionen. Trait-Emotionen dagegen sind relativ stabil und werden situationsübergreifend erlebt (Hascher & Hagenauer, 2011). Nach Schutz, Aultman und Williams-Johnson (2009) kann emotionales Erleben und Verhalten nicht nur in diese zwei, sondern in drei Formen unterteilt werden: Die affektive Tendenz (affective tendencies), die emotionale Episode (emotional episode) und das Kernempfinden (core affect). Die affektive Tendenz entspricht den Trait-Emotionen, die

emotionale Episode den State-Emotionen. Das Kernbefinden beschreibt das aktuelle Gesamtbefinden einer Person, das sich nicht auf ein bestimmtes Objekt oder eine Situation richtet und nicht bewusst wahrgenommen wird.

Neben der allgemeinen Charakterisierung von Emotionen entsprechend ihrer Komponenten oder ihres Auftretens werden Emotionen anhand von zwei Ansätzen klassifiziert: Im dimensionalen Ansatz werden Emotionen entsprechend *quantitativ* variierender Eigenschaften gruppiert. Dabei unterscheidet man die Dimensionen der Valenz (positiv/ angenehm bis negativ/ unangenehm) und der Aktivierung (niedrige bis hohe Erregung) (Frenzel et al., 2015). Im kategorialen Ansatz wird versucht, verschiedene Emotionen mittels *qualitativer* Merkmale zu gruppieren. Ein sehr bekannter Gruppierungsansatz ist die Einteilung von Emotionen in Primär- und Sekundäremotionen. Er beruht auf der Beobachtung, dass bestimmte Emotionen weltweit auf dieselbe Art vorzukommen scheinen (Izard, 1977). Diese Emotionen werden als Primäremotionen (basic emotions) bezeichnet. Sie gelten als nicht weiter reduzierbar und als Grundlage weiterer (Sekundär-)Emotionen. Solche Primäremotionen sind Freude, Trauer, Ärger, Angst, Ekel und Überraschung.

5.2 Relevanz für die Lehrerbildung

Der Lehrberuf stellt vielfältige Anforderungen, in denen Lehrpersonen auch Emotionen erleben. Diese Emotionen wiederum können das Handeln der Lehrpersonen beeinflussen, was die Thematik besonders interessant für die Forschung macht. Im Folgenden soll anhand von drei Forschungslinien illustriert werden, welche Themen in der Forschung besonders diskutiert werden:

- a. Berufe unterscheiden sich hinsichtlich ihres emotionalen Anforderungsgehalts (z. B. Hochschild, 1990). Es gibt Berufe, bei denen die sog. „emotionale Arbeit“ einen Bestandteil der beruflichen Tätigkeit darstellt und bei denen abweichendes Emotionsverhalten mit Sanktionen verbunden sein kann. So wird von Lehrpersonen in hohem Maße erwartet, dass sie bestimmte positive Emotionen (ausdrücklich) zeigen (z. B. um Schülerinnen und Schüler zu motivieren) und andere, zumeist negative Emotionen, unterdrücken.
- b. Lernprozesse gestalten und Lernen begleiten sind in hohem Ausmaß zielorientierte Tätigkeiten. Lehrpersonen folgen Curricula, Lernzielen und Kompetenzvorgaben. Wie sie diese Ziele erreichen, wird von Lehrpersonen nicht nur kognitiv interpretiert, sondern auch emotional (z. B. Frenzel, 2014). Lehreremotionen sind

entsprechend eng mit dem wahrgenommenen Verhalten der Schülerinnen und Schüler verbunden (Hagenauer & Hascher, 2018).

- c. Der Lehrberuf ist ein sozialer Beruf mit großer Verantwortung, was eine wesentliche Quelle der Emotionen von Lehrpersonen darstellt (z.B. Sutton & Wheatley 2003). Wie Hargreaves (1998) sehr zutreffend formulierte: „Emotions are at the heart of teaching“ (S. 3).

Für die Lehrerbildung bedeutet dies Folgendes:

1. Zukünftige Lehrpersonen sind auf ein Berufsfeld vorzubereiten, in dem sie häufig Emotionen erleben und zeigen, und das besondere Anforderungen hinsichtlich ihrer emotionalen Kompetenzen wie Emotionsverständnis, Emotionsregulation und Emotionskommunikation (Kuhbandner & Schelhorn, 2020) stellt. Dies muss auch in Anbetracht der hohen Fluktuation im Lehrberuf und der ungewöhnlich hohen Quote an psychischen Erkrankungen und Burnout erfolgen (Hascher & Paulus, 2007). Lehrpersonen bringen ihre eigene Persönlichkeit in den Unterricht ein, was sie in besonderer Weise vulnerabel und empfänglich für emotionale Erlebnisse macht (Kelchtermans, 1996).
2. Emotionen werden nicht erst im Unterrichtsalltag, sondern bereits in der Ausbildung erlebt. Angehende Lehrpersonen sind Lernende, die Erfolge und Misserfolg erleben, Herausforderungen, Prüfungsstress und Unsicherheiten meistern müssen, was verschiedene Emotionen auslöst. Entsprechend zeigt die hochschuldidaktische Forschung, dass das Studium per se ein emotionales Unterfangen für Studierende ist (im Überblick siehe Hagenauer & Hascher, 2018).
3. Erste Erfahrungen mit dem Berufsfeld machen Studierende während der Praktika oder des Praxissemesters. Dabei finden sie sich in einem multiplen emotionalen Feld wieder: Zum einen müssen sie sich mit ihren Emotionen als unterrichtende Lehrperson, zum anderen mit ihren Emotionen als Lernende auseinandersetzen. Hinzu kommen die Emotionen der Schülerinnen und Schüler, die den Unterricht beeinflussen.

Raffo und Hall (2006) gehen deshalb davon aus, dass die Relevanz von Emotionen insbesondere in Praktika hoch ist. Arnold et al. (2011, S. 154) erläutern, warum den Emotionen im Praktikum bzw. Referendariat besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte: Emotionen beeinflussen das Erleben und Verhalten der Studierenden als Lernende, das Erleben und Verhalten der Studierenden als Lehrende sowie das Lern- und Leistungsverhalten der

Schülerinnen und Schüler. Damit stellt der Lehrberuf hohe Anforderungen an die emotionalen Kompetenzen der Lehrenden, insbesondere an einen reflektierten Umgang mit den eigenen Emotionen (Kuhbandner & Schelhorn, 2020).

5.3 Forschungsstand

Während den Emotionen von Lehrpersonen in den letzten Jahren ein hohes Forschungsinteresse entgegengebracht wurde, lassen sich nur wenige Studien zu Emotionen von Lehramtsstudierenden bzw. Referendarinnen und Referendaren finden. Diese können in drei Kategorien eingeteilt werden:

- a. Der ersten Kategorie lassen sich Studien zuordnen, die Emotionen generell während des Studiums für den Lehrberuf untersuchen. Allerdings lässt sich feststellen, dass das Studium für den Lehrberuf noch kaum erforscht ist, obwohl inzwischen zahlreiche Studien zu Emotionen von Studierenden verschiedenster Fachrichtungen vorliegen (siehe im Überblick Hagenauer & Hascher, 2018). Eine Skala, die relativ häufig eingesetzt wird, sind die sog. „Positive and Negative Affect Schedule (PANAS)“ (deutsch: Krohne, Egloff, Kohlmann & Tausch, 1996), beispielsweise in der Untersuchung von de Zordo, Hagenauer und Hascher (2019) zu den Emotionen von Lehramtsstudierenden im Praktikum.
- b. Die zweite Kategorie bilden Studien, die spezifische Emotionen – vor allem Angst – während des Praktikums bzw. Referendariats beleuchten. So stellten Sinclair und Nicoll bereits 1981 fest, dass Angst im Verlauf eines Praktikums nachlässt, Stress und Belastungen aber dazu führten, dass australische Studierende weiterhin Angst empfanden. Angst trat insbesondere im Zusammenhang mit der Beobachtungs- und Bewertungssituation auf, in der sich die Studierenden befanden, am intensivsten in Praktikumssituationen mit Prüfungscharakter (Capel, 1997). Morton, Vesco, Williams und Awender (1997) in Kanada, ebenso wie Porsch und Gollub (2018) in Deutschland fanden einen Rückgang der Angst zu Unterrichten mit zunehmender Praxiserfahrung. Analog dazu zeigten Arbeiten, dass der Rückgang der Angst in einem Zusammenhang mit dem Anstieg von Selbstwirksamkeitserwartungen in Bezug auf die eigene Unterrichtskompetenz steht (DeMauro & Jennings, 2016; Hascher & Hagenauer, 2016).
- c. Die dritte Kategorie umfasst Studien, die nicht auf eine einzelne, diskrete Emotion fokussieren, sondern das gesamte Spektrum subjektiven, emotionalen Erlebens von

Angst bis Zufriedenheit und von Aufregung bis Zerrissenheit in den Blick nehmen. Anhand einer Lerntagebuchstudie identifizierten Hascher und Wepf (2007) eine Vielzahl emotionaler Erlebensqualitäten bei Schweizer Praktikantinnen und Praktikanten, wobei positive Emotionen gegenüber negativen überwogen. Zu einem ähnlichen Ergebnis kamen weitere Studien in Österreich (Hascher & Hagenauer, 2016), Estland (Timoštšuk, Kikas & Normak, 2016) und der Schweiz (Waber, 2018). Vereinzelt fand sich aber eine Dominanz negativer Emotionen wie Angst, Unzufriedenheit und Ärger im Praktikum (Nguyen, 2014; Timoštšuk & Ugaste, 2012).

Für das Erleben von Emotionen wie Freude, Enthusiasmus, Interesse, Zufriedenheit, Enttäuschung, Frustration und Angst im Praktikum lässt sich ein Zusammenhang mit dem Wohlbefinden der Studierenden, der von ihnen erzielten Unterrichtsqualität einerseits und ihrem eigenen Lernprozess andererseits feststellen (Anttila, Pyhältö, Soini & Pietarinen, 2016; Hascher & Hagenauer, 2016): Je höher das Wohlbefinden und je besser die eingeschätzte Unterrichtsqualität, desto eher entstehen Freude und Zufriedenheit (Frenzel, 2014). Die Ergebnisse der Studie von Hascher und Hagenauer wiederum lassen darauf schließen, dass das Erleben von Freude Lernprozesse in einem Praktikum begünstigt. Zudem scheint die Selbstwirksamkeit eine wichtige Rolle für die Qualität der Emotionen zu spielen und ihre Valenz vorherzusagen: Je höher die Selbstwirksamkeit, desto eher erleben die Studierenden Freude beim Unterrichten (Hascher & Hagenauer, 2016). Interessant ist in diesem Zusammengang ebenfalls der folgende Befund: De Zordo et al. (2019) befragten Studienanfängerinnen und -anfänger zu ihren Emotionen angesichts des ersten, kurz bevorstehenden Praktikums. Es zeigte sich, dass die Studierenden über intensivere positive Emotionen berichteten, die das Studium aus intrinsischen Gründen gewählt hatten, in ihre Unterrichtsfähigkeit vertrauten und den Wunsch hatten, mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten sowie einen sozialen Beitrag zu leisten; Studierende, die das Studium aus extrinsischen Gründen wie „Zeit für die Familie“ gewählt hatten oder durch andere Personen in ihrer Studienwahl beeinflusst worden waren, erlebten dagegen stärker negative Emotionen. Studien, die sich explizit mit Emotionen während des Referendariats auseinandersetzen, scheint es bisher kaum zu geben. Verschiedene Arbeiten thematisieren Emotionen zwar im Zusammenhang mit Belastungen und emotionaler Erschöpfung bei Referendarinnen und Referendaren (z.B. Braun, 2017; Drüge, Schleider & Rosati, 2014; Warwas, Neubauer & Panzer, 2016), allerdings gehen sie den Quellen und Ursachen dieser Emotionen noch nicht gezielt auf den Grund.

5.4 Offene Fragen und Perspektiven

Emotionen von Lehramtsstudierenden bzw. Referendarinnen und Referendaren sind ein bisher wenig erforschtes Feld. Die vorliegenden Studien leisten erste Beiträge, aber der Erkenntnisgewinn ist noch sehr gering. So fehlt manchen Studien eine genaue Definition des Emotionsbegriffs (z.B. DeMauro & Jennings, 2016; Nguyen, 2014; Timoštšuk & Ugaste, 2012), bei anderen bleibt unklar, um welche Ausbildungsprogramme es sich handelte (z.B. DeMauro & Jennings, 2016; Timoštšuk et al., 2016). Weitere Forschung zu Emotionen von Lehramtsstudierenden bzw. Referendarinnen und Referendaren – nicht nur im Praktikum, sondern auch im Studium allgemein – ist erforderlich. Eine Orientierungshilfe zur Strukturierung künftiger Forschungen könnte das Modell zur Klassifikation von Forschungsfragen zu Lehreremotionen von Hascher und Krapp (2014) leisten. Das Modell unterscheidet einerseits zwischen aktualgenetischen Prozessen und Effekten und längerfristigen Veränderungen und Entwicklungen, andererseits zwischen Emotionen als abhängige und unabhängige Variablen. Des Weiteren wären Forschungen zur Entwicklung emotionaler Kompetenzen sinnvoll. Eine Vertiefung der Prädiktoren ebenso wie der Konsequenzen von Emotionen in der Lehrerbildung wäre wünschenswert und würde helfen, Emotionen im Kontext des Studiums und Praktikums besser zu verstehen. Erkenntnisse zu den Emotionen und der Emotionsarbeit der Studierenden könnten einen Beitrag zur Erarbeitung von Angeboten für Studierende bzw. Referendarinnen und Referendare mit Schwierigkeiten ebenso wie von Förderungsinstrumenten für die Entwicklung emotionaler Kompetenzen von angehenden Lehrpersonen leisten.

Empfehlungen zur vertiefenden Lektüre

- Arnold, K.-H. G., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L., & Rahm, S. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hagenauer, G., & Hascher, T. (2018). *Emotionen und Emotionsregulation in Schule und Hochschule*. Münster: Waxmann.
- Kelchtermans, G., & Deketelaere, A. (2016). The emotional dimension in becoming a teacher. In J. Loughran & M. L. Hamilton (eds.), *International Handbook of Teacher Education* (Vol. 2, pp. 429–461). Singapore: Springer.
- Kuhbandner, Ch., & Schelhorn, I. (2020). *Emotionale Kompetenz: Theorien und Methoden für den Lehrberuf*. Wiesbaden: Springer.
- Porsch, R., & Gollub, P. (2018). Veränderungen von Angst zu unterrichten bei Lehramtsstudierenden nach einem schulpraktischen Aufenthalt Ergebnisse der

InPraxis-Studie zum Praxissemester in Nordrhein-Westfalen. In N. Hericks (Hrsg.), *Hochschulen im Spannungsfeld der Bologna-Reform: Erfolge und ungewollte Nebenfolgen aus interdisziplinärer Perspektive* (S. 239–256). Wiesbaden: Springer.

Literatur

- Anttila, H., Pyhältö, K., Soini, T., & Pietarinen, J. (2016). How does it feel to become a teacher? Emotions in teacher education. *Social Psychology of Education*, 19(3), 451–473.
- Arnold, K.-H. G., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L., & Rahm, S. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Braun, A. (2017). *Erleben Lehrkräfte und Referendare berufsbezogene Belastungen anders? Berufs(phasen) spezifische Präventionsansätze zur Gesundheitsförderung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Capel, S. (1997). Changes in Physical Education Students' Anxiety on School Experience. *European Journal of Physical Education*, 2(2), 198–217.
- de Zordo, L., Hagenauer, G., & Hascher, T. (2019). Student teachers' prospective emotions concerning their first team practicum. *Studies in Higher Education*, 44(10), 1758–1767.
- DeMauro, A. A., & Jennings, P. A. (2016). Pre-service teachers' efficacy beliefs and emotional states. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 21(1), 119–132.
- Drüge, M., Schleider, K., & Rosati, A.-S. (2014). Psychosoziale Belastungen im Referendariat-Merkmale, Ausprägungen, Folgen. *Die Deutsche Schule*, 106(4), 358–372.
- Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Gracia (eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 494–519). New York, NY: Taylor & Francis.
- Frenzel, A. C., Götz, T., & Pekrun, R. (2015). Emotionen. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 201–224). Berlin: Springer.
- Hagenauer, G., & Hascher, T. (2018). *Emotionen und Emotionsregulation in Schule und Hochschule*. Münster: Waxmann.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835–854.
- Hascher, T., & Hagenauer, G. (2011). Emotionale Aspekte des Lehrens und Lernens. In S. Brandt (Hrsg.), *Lehren und Lernen im Unterricht* (S. 127–148). Baltmannsweiler: Schneider.
- Hascher, T., & Hagenauer, G. (2016). Openness to theory and its importance for pre-service teachers' self-efficacy, emotions, and classroom behaviour in the teaching practicum. *International Journal of Educational Research*, 77, 15–25.
- Hascher, T., & Krapp, A. (2014). Forschung zu Emotionen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 676–697). Münster: Waxmann.

- Hascher, T., & Paulus, P. (2007). Gesundheit im Studium. *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 7(4), 4–7.
- Hascher, T., & Wepf, L. (2007). Lerntagebücher im Praktikum von Lehramtsstudierenden. *Empirische Pädagogik*, 21(2), 101–118.
- Hochschild, A. R. (1990). *Das gekaufte Herz. Zur Kommerzialisierung der Gefühle*. (E. von Kardorff, Trans.). Frankfurt, New York: Campus.
- Izard, C. E. (1977). *Human emotions* (2nd ed.). New York, NY: Springer.
- Kelchtermans, G. (1996). Teacher vulnerability: understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 307–323.
- Krohne, H. W., Egloff, B., Kohlmann, C. W., & Tausch, A. (1996). Untersuchungen mit einer deutschen Version der "Positive and Negative Affect Schedule (PANAS)". *Diagnostica*, 42, 139–156.
- Kuhbandner, Ch., & Schelhorn, I. (2020). *Emotionale Kompetenz: Theorien und Methoden für den Lehrberuf*. Wiesbaden: Springer.
- Morton, L. L., Vesco, R., Williams, N. H., & Awender, M. A. (1997). Student teacher anxieties related to class management, pedagogy, evaluation, and staff relations. *British Journal of Educational Psychology*, 67(1), 69–89.
- Nguyen, M. H. (2014). Preservice EAL teaching as emotional experiences: Practicum experience in an Australian secondary school. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(8), 63–84.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341.
- Porsch, R., & Gollub, P. (2018). Veränderungen von Angst zu unterrichten bei Lehramtsstudierenden nach einem schulpraktischen Aufenthalt Ergebnisse der InPraxis-Studie zum Praxissemester in Nordrhein-Westfalen. In N. Hericks (Hrsg.), *Hochschulen im Spannungsfeld der Bologna-Reform: Erfolge und ungewollte Nebenfolgen aus interdisziplinärer Perspektive* (S. 239–256). Wiesbaden: Springer.
- Raffo, C., & Hall, D. (2006). Transitions to becoming a teacher on an initial teacher education and training programme. *British Journal of Sociology of Education*, 27(1), 53–66.
- Scherer, K. R. (1984). On the nature and function of emotion: a component process approach. In K. R. Scherer & P. Ekman (eds.), *Approaches to emotion* (pp. 293–317). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schutz, P. A., Aultman, L. P., & Williams-Johnson, M. R. (2009). Educational psychology perspectives on teachers' emotions. In P. A. Schutz & M. Zembylas (eds.), *Advances in teacher emotion research: the impact on teachers' lives* (pp. 195–212). Boston, MA: Springer US.
- Sinclair, K., & Nicoll, V. (1981). Sources and experience of anxiety in practice teaching. *South Pacific Journal of Teacher Education*, 9(1), 1–18.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: a review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327–358.

-
- Timoštšuk, I., Kikas, E., & Normak, M. (2016). Student teachers' emotional teaching experiences in relation to different teaching methods. *Educational Studies*, 42(3), 269–286.
- Timoštšuk, I., & Ugaste, A. (2012). The role of emotions in student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 35(4), 421–433.
- Waber, J. (2018). *Vertrauen und Emotionen im Zusammenhang mit der Beziehung zu Interaktionspartnerinnen und -partnern in Praktika von Lehramtsstudierenden* (Masterarbeit). Universität Bern, Bern.
- Warwas, J., Neubauer, J., & Panzer, E. (2016). Unterstützung und Beanspruchung im Referendariat aus der Perspektive angehender Berufsschullehrkräfte. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 112(2), 294–313.
- Wenger, M., Jones, F. N., & Jones, M. H. (1962). Emotional behavior. In D. K. Candland (ed.), *Emotion, bodily change* (pp. 3–10). Princeton, NJ: Van Dostrand.

6 Praktika in der Lehrpersonenbildung

Die Publikation II zeigt auf, dass nicht nur die Emotionen von Lehrpersonen, die bereits im Beruf tätig sind, sondern auch von Lehramtsstudierenden von hoher Relevanz sind. Dabei gehen Autorinnen und Autoren davon aus, dass die Relevanz der Emotionen angehender Lehrpersonen in den Phasen der berufspraktischen Ausbildung besonders hoch ist (Raffo & Hall, 2006). In diesem Kapitel soll die Rolle von Praktika in der Ausbildung angehender Lehrpersonen beleuchtet werden. Zudem wird das Forschungsprojekt Kooperation im Praktikum (KiP), im Rahmen dessen die Studie zu den Publikationen III und IV durchgeführt wurde, näher vorgestellt.

6.1 Praktika

Praktika geniessen in der Lehrpersonenbildung einen hohen Stellenwert und werden teilweise sogar als «Herzstück» (Hascher, 2007, S. 161) ebendieser bezeichnet. Auch von Studierenden sind Praktika sehr erwünscht und werden positiv wahrgenommen (Biederbeck & Rothland, 2018). Praktika in der Lehrpersonenbildung können wie folgt definiert werden: «Schulpraktika bezeichnen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung integrierte Studienelemente, die in der Regel an einer Schule stattfinden und Studierenden Lerngelegenheiten im künftigen schulischen und unterrichtlichen Berufsfeld ermöglichen» (Bach, 2020, S. 621). So sind Praktika und auch Praxissemester weit verbreitet (Leonhard & Lüthi, 2018), stellen einen zentralen Lernort für Erfahrungen im zukünftigen Beruf dar (Hascher, 2007), bieten Lerngelegenheiten zum Erwerb von Handlungskompetenzen (K.-H. Arnold et al., 2014) und sollen einen Beitrag zur Professionalisierung zukünftiger Lehrpersonen leisten (Leonhard & Lüthi, 2018). In diesem Sinne übernehmen Praktika zentrale Funktionen. Sie dienen der beruflichen Orientierung (Bach, 2020), ermöglichen eine Eignungsabklärung und auf Seiten der Studierenden die Erkennung eigener Neigungen (Hascher, 2007), dienen der Relationierung von Theorie und Praxis (K.-H. Arnold et al., 2014; Bach, 2020) und dem Kompetenzerwerb (Bach, 2020; Hascher, 2007). Dennoch ist bei der Betrachtung von Praktika auch Zurückhaltung geboten, da bisherige Untersuchungen zur Wirksamkeit von Praktika nur schwache und zu wenig aussagekräftige Ergebnisse liefern (Biederbeck & Rothland, 2018). Studien zeigen zudem, dass Studierende in Praktika oder bei Stellvertretungen eher durch Beratung und Imitation planen und nur selten theoriegeleitet vorgehen (Hascher, 2007).

Wie Praktika in Ausbildungsinstituten in das Studium integriert und gestaltet sind, ist unterschiedlich. So kann z. B. zwischen Tages- und Blockpraktika unterschieden werden. Tagespraktika finden über einen bestimmten Zeitraum jeweils an einem bestimmten Wochentag statt, Blockpraktika sind zeitlich zusammenhängende, mehrwöchige Phasen, die häufig in der vorlesungsfreien Zeit stattfinden (Bach, 2020). Während der Praktika werden Studierende von verschiedenen Akteurinnen und Akteuren begleitet. Normalerweise sind das die (dafür ausgebildeten) Praxislehrpersonen, bei denen die Studierenden das Praktikum absolvieren und Dozierende der Universität oder Hochschule (Bach, 2020; Biederbeck & Rothland, 2018; Hascher, 2007). Die beteiligten Personen übernehmen in Praktika spezifische Aufgabenfelder und Rollen (K.-H. Arnold et al., 2011). Für Studierende sind das zwei Aufgabenbereiche: schulpädagogische Aufgaben (z. B. Erfahrungen hinsichtlich der professionellen Arbeit der Lehrperson neben dem Unterrichten sammeln) und Didaktik und Unterricht (das Planen, Durchführen und Reflektieren von Unterrichtslektionen) (K.-H. Arnold et al., 2014, S. 14). Speziell für Studierende ist dabei, dass sie zwei verschiedene Rollen einnehmen: Zum einen sind sie Lehrende (für die Schülerinnen und Schüler), zum anderen aber selbst noch Lernende (K.-H. Arnold et al., 2011, S. 154), die sich teilweise auch in Leistungssituationen (z. B. Prüfungslektionen) wiederfinden (Timoštšuk et al., 2016). Auch für die Praxislehrperson kann die Betreuung der Studierenden herausfordernd sein, da sie zum einen Verantwortung für den Lernprozess der Studierenden, aber auch für den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler innehaben (Hoffman et al., 2015). Für die Studierenden stellen Schulpraktika in diesem Sinne eine geschützte Lernumgebung dar, in der sie einen Teil der Verantwortung übernehmen, im Hintergrund aber immer noch die Praxislehrperson anwesend ist (Hascher, 2007). Wie viel Verantwortung die Studierenden übernehmen, kann sich je nach Aufgaben (z. B. Hospitieren, Unterrichten, Forschen etc.) (Bach, 2020) unterscheiden. Teile des Unterrichts sind durch die Praxislehrperson bestimmt und verlangen von Studierenden in diesem Sinne eine Anpassungsleistung (Hascher, 2007). Kosinár et al. (2016) unterscheiden vier Typen (Selbstverwirklichung, Vermeidung, Entwicklung und Bewährung) von Studierenden entsprechend ihren Haltungen und Erwartungen gegenüber dem Praktikum. Je nach Typ wird zum Beispiel die Rolle der Praxislehrperson anders wahrgenommen und andere Erwartungen an sie herangetragen. Der Typ der Selbstverwirklichung nimmt die Praxislehrperson als Ermöglicherin oder Verhinderin der eigenen Selbstverwirklichung wahr, der Typ der Vermeidung sieht in ihr eine Bewertungsinstanz, während der Typ der Entwicklung sie eher als Beraterin wahrnimmt. Der Typ der Bewährung dagegen erwartet von der

Praxislehrperson eine Einschätzung des persönlichen Entwicklungsbedarfs (Kosinár et al., 2016, S. 145).

Praktika werden immer häufiger in Teams organisiert. Die Studierenden absolvieren dabei zu zweit als Team ein Praktikum bei einer Praxislehrperson (Baeten & Simons, 2014). Dafür können zwei Gründe ausgemacht werden: Zum einen braucht es so aus organisatorischer Perspektive weniger Praktikumsplätze (Baeten & Simons, 2014). Zum anderen wird von Lehrpersonen immer mehr Kooperation gefordert (Vangrieken et al., 2015), die als Qualitätsmerkmal guter Schulen betrachtet wird (Keller-Schneider & Albisser, 2013). So stellt auch die Entwicklung der Kooperationsfähigkeit seit einigen Jahren ein eigenständiges Lernziel in der Lehrerbildung dar (Simons et al., 2018). Teampraktika bieten Studierenden die Gelegenheit, Kompetenzen der Kooperation zu erwerben und auszubauen (DeZordo et al., 2018). Baeten und Simons (2014) unterscheiden dabei verschiedene Formen der Kooperation zwischen Studierenden im Praktikum, die sich in der Intensität der Zusammenarbeit unterscheiden. Als positive Faktoren von Teampraktika beschreiben sie die Austauschmöglichkeiten und Unterstützung im Team sowie die professionellen Entwicklungsmöglichkeiten durch gegenseitiges Feedback und Beobachten. Als negative Faktoren können eine mangelnde Passung im Team, Konkurrenz und Wettbewerb, unehrliches Feedback und ein dadurch verhinderter Lernfortschritt genannt werden (Baeten & Simons, 2014).

In den letzten Jahrzehnten erhalten Schulpraktika in der Forschung immer mehr Aufmerksamkeit. Die Forschung zu Schulpraktika kann daher mittlerweile als eigener Forschungsstrang betrachtet werden (Bach, 2020). Im Fokus stehen Erkenntnisse über Erwartungen, Einstellungen, Überzeugungen und herausfordernde Erfahrungen, die meist mittels Selbsteinschätzung und Auskunft der Studierenden erhoben werden, aber auch das Wissen und der Kompetenzzuwachs der Studierenden. Immer mehr rücken aber auch motivationale und emotionale Faktoren in den Vordergrund (Bach, 2020).

6.2 KiP und die berufspraktische Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Bern

Für die Publikationen III und IV werden Studierende des Instituts für Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Bern nach dem Absolvieren von Praktika befragt. Die berufspraktische Ausbildung am Institut für Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Bern umfasst drei Praxisphasen und insgesamt fünf Praktika. Die Praxisphase 1 umfasst die Praktika 1 und 2. Inhaltlich geht es um Grundlagen des Unterrichtens und die Berufseignung. In diesen beiden Einführungspraktika nimmt das beobachtende Lernen einen wichtigen Teil der

Praktikumsarbeit ein. Das erste Praktikum dauert acht einzelne Halbtage und zwei Blockwochen, das zweite umfasst ebenfalls zwei Blockwochen. Schwerpunkt ist das beobachtende Lernen, wobei auch einzelne Sequenzen mit der Klasse oder mit einzelnen Lernenden übernommen werden. Im Zentrum steht weiter das eigenständige Lernen und die Kooperation mit anderen Studierenden und der Praxislehrperson. Diese beiden Praktika können in diesem Sinne auch als Orientierungspraktika beschrieben werden (PH Bern, 2018, 2021a). Die Praxisphase 2 umfasst die Praktika 3 und 4. Diese sind als Fachpraktika konzipiert. Im Zentrum der Praktikumsarbeit steht das fachbezogene Lehren und Lernen und damit die Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht in ausgewählten Fachbereichen. Das dritte Praktikum dauert drei Wochen, das vierte vier Wochen (PH Bern, 2018, 2021b). Die Befragungen für die Publikationen III und IV werden in der zweiten Praxisphase durchgeführt.

Die dritte Praxisphase umfasst das fünfte Praktikum, welches das Abschlusspraktikum darstellt und sechs Wochen dauert. Dabei steht ein mehrperspektivischer Zugang zum Gesamtsetting beruflicher Tätigkeiten im Fokus. Studierende realisieren den Unterricht über längere Zeit, kooperieren im institutionellen Kontext und reflektieren ihr berufliches Handeln und den Umgang mit eigenen Ressourcen. Im Zentrum der berufspraktischen Arbeit steht zudem ein selbstgewählter thematischer Schwerpunkt (PH Bern, 2018, 2021c). Die Praktika 1–4 sind als Teampraktika konzipiert. In Einzelfällen können Einzelpraktika durchgeführt werden. Als Einzelpraktikum wird nur das fünfte Praktikum absolviert (PH Bern, 2021a).

Die Publikationen III und IV basieren auf einer Teilstudie zum Thema Vertrauen im Rahmen des Projekts «Kooperation im Praktikum» (KiP). Das KiP-Projekt ist ein Kooperationsprojekt zwischen der Universität Bern und dem Institut Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Bern. Ziel des Projektes ist es, die Kooperation von Studierenden im Praktikum genauer zu untersuchen. Abbildung 3 gibt einen Überblick über die Erhebungszeitpunkte.

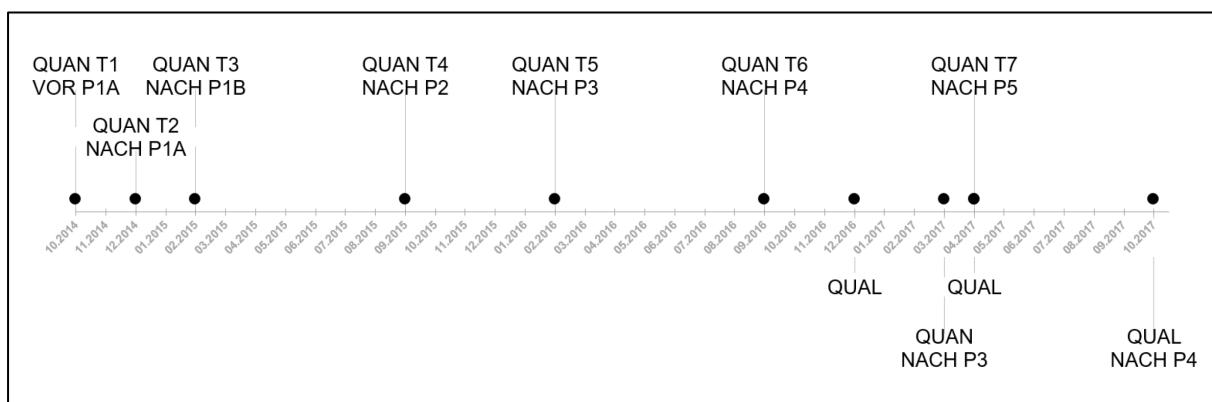


Abbildung 3: Überblick über die Haupt- und Teilstudien des Projekts KiP (eigene Darstellung).

Die Erhebungen fanden von 2014 bis 2017 statt. Die Hauptstudie umfasst sieben quantitative Erhebungen, die im Längsschnitt angelegt sind (Quan T1–Quan T7, oberhalb des Zeitstrahles). Ergänzend werden zwei Teilstudien durchgeführt. In der ersten Teilstudie (Erhebungszeitpunkte Qual, Qual unterhalb des Zeitstrahles) werden die Zusammenarbeit im Teampraktikum und die Erfahrungen im Einzelpraktikum untersucht und ein Vergleich von Team- und Einzelpraktika vorgenommen. Die zweite Teilstudie fokussiert auf Vertrauen im Teampraktikum (Quan nach P3, Qual nach P4, in der Abbildung unterhalb des Zeitstrahles). Dazu wurde im März 2017 eine quantitative Fragebogenerhebung nach dem dritten Praktikum und im Oktober 2017 eine qualitative Interviewstudie nach dem vierten Praktikum durchgeführt. Die Publikationen III und IV basieren auf dieser Teilstudie zum Vertrauen im Teampraktikum. Der Online-Fragebogen und der Interviewleitfaden dieser beiden Erhebungen sind im Anhang ersichtlich (siehe Anhang E und F).

7 Emotionen und Grundbedürfnisse

Wie sich in den bisherigen Ausführungen gezeigt hat, kann das Klassenzimmer als emotionaler Ort betrachtet werden (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014), sowohl für Lehrpersonen, angehende Lehrpersonen als auch die Schülerinnen und Schüler. Wird eine bewertungstheoretische Perspektive oder allgemein die Bewertungskomponente von Emotionen berücksichtigt, stellt sich die Frage, wann Ereignisse eine hohe Relevanz für einen Menschen aufweisen. Parkinson (1996) argumentiert diesbezüglich, dass die Relevanz von Ereignissen sozialer Natur ist und in Form von sozialen Treffen und der Entwicklung von Beziehungen stattfindet. Auch Eisenberg und Hernandez (2018, S. 213) halten fest, dass emotionale Erfahrungen oft als Reaktion auf soziale Faktoren in Familien, Communitys und der Kultur betrachtet werden können. Soziale Beziehungen und Interaktionen produzieren Emotionen: «A very large class of human emotions results from real, anticipated, imagined, or recollected outcomes of social relations» (Kemper, 2000, S. 46). In der Forschung zur LSB werden dabei verschiedene Stränge wie z. B. die Motivationsforschung oder die Bindungsforschung unterschieden (Thies, 2017). Die Motivationsforschung bietet dabei wichtige Erklärungsansätze, die auch für die Interaktion von Lehrpersonen mit Kolleginnen und Kollegen beigezogen werden können. Eine wichtige Rolle kommt dabei den Grundbedürfnissen zu. Theorien zu Grundbedürfnissen von Menschen sehen die Erfüllung oder Bedrohung der Bedürfnisse als zentral für menschliches Handeln und die Motivation (Ryan & Deci, 2002). Das zeigt sich zum Beispiel in der Bedürfnishierarchie von Maslow (1970). Die Pyramide beschreibt verschiedene menschliche Bedürfnisse und deren Relevanz für menschliches Verhalten und die Motivation. Es wird dabei davon ausgegangen, dass verschiedene Umweltfaktoren das ‹Hauptziel› des menschlichen Funktionierens und Wohlbefindens begünstigen oder bedrohen können. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass die Befriedigung der Grundbedürfnisse ein menschliches Funktionieren und Wohlbefinden ermöglicht. Deci und Ryan (2000, S. 229) definieren Grundbedürfnisse wie folgt: «needs specify innate psychological nutriments that are essential for ongoing psychological growth, integrity, and well-being». In der Selbstbestimmungstheorie¹² werden drei psychologische Grundbedürfnisse beschrieben, die als Kategorisierungsmöglichkeit für förderliche und hinderliche Umweltbedingungen dienen: das Bedürfnis nach Autonomie, das Bedürfnis nach

¹² Die SDT umfasst sechs Teiltheorien. Dazu gehört die Theorie der psychologischen Grundbedürfnisse.

Kompetenzerleben und das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit (Deci & Ryan, 2000). Die Unterteilung in diese drei Faktoren bleibt nicht unbestritten (siehe z. B. Ryan und Deci (2000) Ausführungen zu zentralen Kritikpunkten an der Theorie), wird aber mittlerweile in der Forschung häufig eingesetzt, unter anderem auch im pädagogischen Kontext (Krapp et al., 2014). Die Theorie der Grundbedürfnisse ist eine dynamische Theorie, da sie die Befriedigung/Bedrohung von Grundbedürfnissen, Handlungen und Outcomes erklärt, unabhängig von bewussten Erwartungen und Werten (Deci & Ryan, 2014, S. 54). Im Folgenden werden die drei psychologischen Grundbedürfnisse näher beleuchtet.

7.1 Die psychologischen Grundbedürfnisse

Das *Bedürfnis nach Kompetenz* beschreibt das Gefühl, sich in der sozialen Umwelt als effektiv wahrzunehmen und Möglichkeiten zu erleben, in denen eigene Fähigkeiten genutzt und geübt werden können (Ryan & Deci, 2002, S. 7; White, 1959). Menschen suchen nach Herausforderungen, die optimal auf ihre Möglichkeiten abgestimmt sind und anhand derer sie ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten üben und erweitern können und ihnen ein Gefühl des Kompetent-Seins ermöglichen (Ryan & Deci, 2002, S. 7). In der Skala «Balanced measure of basic psychological needs scale (BMPN)» wird das Bedürfnis nach Kompetenz z. B. anhand von Items wie «I was successfully completing difficult tasks and projects» oder «I struggled doing something I should be good at» (Sheldon & Hilpert, 2012, S. 449) erhoben.

Das *Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit* beschreibt das Gefühl, mit anderen verbunden zu sein, sich um andere zu kümmern oder von anderen umsorgt zu werden. Dazu gehört auch, sich zu anderen Menschen, Gruppen oder der Gesellschaft zugehörig zu fühlen (Ryan & Deci, 2002, S. 7) und ein Minimum an andauernden, positiven und signifikanten Beziehungen zu anderen Menschen aufzubauen und zu erhalten (Baumeister & Leary, 1995, S. 497). Menschen möchten sich mit anderen verbinden, integriert und akzeptiert werden (Ryan & Deci, 2002, S. 7). Veränderungen im Zugehörigkeitsstatus respektive in den Beziehungen sind mit Emotionen verbunden (Baumeister & Leary, 1995). Im BMPN wird das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit mit Items wie «I was lonely» oder «I felt close and connected with other people who are important to me» (Sheldon & Hilpert, 2012, S. 449) erhoben.

Beim *Bedürfnis nach Autonomie* geht es darum, sich selbst als Ursprung des eigenen Verhaltens wahrzunehmen (Ryan & Deci, 2002, S. 8). Autonomie entspricht in diesem Sinne einer Art Selbstverwaltung (Ryan & Deci, 2000, S. 330). Das beinhaltet das Handeln aus eigenem Interesse und integrierten Werten. Ein Mensch kann sich dabei auch als autonom

wahrnehmen und das Bedürfnis als befriedigt empfinden, wenn die Handlungen von anderen beeinflusst werden (Ryan & Deci, 2002). Autonomie bedeutet also nicht eine Unabhängigkeit von sämtlichen äusseren Einflüssen, sondern das authentische und aufrichtige Übereinstimmen mit den Faktoren, die das eigene Handeln beeinflussen (Ryan & Deci, 2000, S. 330). Ryan und Deci (2002) unterscheiden dabei zwischen Unabhängigkeit und Autonomie. Unabhängigkeit bedeutet, sich nicht auf äussere Quellen oder Einflüsse zu verlassen. Ein Mensch kann sich als autonom wahrnehmen, auch wenn er Anforderungen anderer erfüllt, wenn diese mit den eigenen Handlungen vereinbar sind (Ryan & Deci, 2002, S. 8). Das Bedürfnis nach Autonomie wird in der quantitativen Forschung mit dem BMPN zum Beispiel anhand von Items wie «I was free to do things my own way» oder «There were people telling me what I had to do» (Sheldon & Hiltner, 2012, S. 449) erhoben.

Der sozialen Umwelt kommt für die Erfüllung oder Bedrohung der psychologischen Grundbedürfnisse eine zentrale Rolle zu (Ryan & Deci, 2000, 2002). Die Bedürfnisse können sich dabei ergänzen oder auch widersprüchlich sein. Menschen handeln in manchen Situationen so, meist durch Voraussetzungen der sozialen Umwelt, dass ein Bedürfnis befriedigt, ein anderes aber eher bedroht wird (Ryan & Deci, 2000). Eine Lehrperson kann zum Beispiel die Zusammenarbeit im Team als Bedrohung ihrer Autonomie wahrnehmen, dennoch daran teilnehmen, da alle anderen auch teilnehmen und so ihr Bedürfnis nach Zugehörigkeit befriedigt wird. Es wird nicht davon ausgegangen, dass die Grundbedürfnisse alles erklären können, aber dass: «most significant events in social life relate to basic psychological needs and that need dynamics explain sequelae to the events» (Ryan & Deci, 2000, S. 328).

7.2 Befriedigung der Grundbedürfnisse und Wohlbefinden

Ryan und Decis (2002) Theorie der psychologischen Grundbedürfnisse zufolge müssen diese klar von anderen Motiven und Zielen getrennt werden. Die psychologischen Grundbedürfnisse werden dabei als essenziell für das (psychologische) Wohlbefinden erachtet (Ryan & Deci, 2000), während Motive und andere Ziele diesem auch entgegenwirken können. Das zeigt, dass das Erreichen eigener Ziele nicht zwingend dem Wohlbefinden dienlich sein muss, wenn dabei die psychologischen Grundbedürfnisse nicht erfüllt werden. Im Umkehrschluss führt die Erfüllung von persönlichen Zielen nur dann zu mehr Wohlbefinden, wenn dadurch auch die psychologischen Grundbedürfnisse befriedigt werden (Ryan & Deci, 2002). Entsprechend wird sogar angenommen, dass die Bedrohung eines Grundbedürfnisses negative Auswirkungen auf das Wohlbefinden hat, auch wenn Menschen angeben, die

Erfüllung des Bedürfnisses gar nicht zu wollen (Ryan & Deci, 2000). Wohlbefinden wird dabei in der eudämonischen Tradition verstanden (Ryan & Deci, 2002, S. 22). Merkmal der psychologischen Grundbedürfnisse ist, dass sie als universal angenommen werden. Der Zusammenhang zwischen der Erfüllung/Bedrohung der Grundbedürfnisse und dem Wohlbefinden wird für Menschen jeden Alters, jeden Geschlechts und jeder Kultur gleich angenommen (Ryan & Deci, 2002), unabhängig von individuellen Unterschieden in Motiven und Vorlieben (Deci & Ryan, 2014). Variieren kann aber, welche Situationen ein Mensch als Bedrohung oder Erfüllung eines Grundbedürfnisses wahrnimmt und erlebt (Ryan & Deci, 2002) und wie stark die Bedürfnisse ausgeprägt sind (Deci & Ryan, 2014). Es kann also ausgegangen werden, dass der Zusammenhang zwischen der Erfüllung der Grundbedürfnisse und dem Wohlbefinden für Lehrpersonen im Berufsalltag genauso zutrifft wie für Bauarbeitende im Alltag auf der Baustelle oder für Menschen auf Weltreise. Wie Ryan und Deci (2002) in eigenen Studien feststellten (für eine Zusammenfassung der Studien vgl. Ryan & Deci, 2002, S. 23 f.), steht die Erfüllung der Grundbedürfnisse in einem positiven Zusammenhang mit positivem Affekt und Vitalität in einem negativen Zusammenhang mit negativem Affekt und Krankheitssymptomen (als Komponenten von Wohlbefinden). Dies trifft sowohl für tägliche Schwankungen in der Erfüllung der Grundbedürfnisse und im Wohlbefinden als auch die generelle Befriedigung und das generelle Wohlbefinden im Berufsalltag zu (z. B. Reis et al., 2000).

Im Zusammenhang mit der Theorie der psychologischen Grundbedürfnisse kann dabei eine weitere Teiltheorie der SDT herangezogen werden: die Relationship Motivation Theory (RMT). Die Theorie geht auf Beobachtungen zurück, dass nicht alle Interaktionen zu einer Erfüllung des Bedürfnisses nach Zugehörigkeit führen. Selbst wenn das Bedürfnis nach Zugehörigkeit befriedigt ist und Menschen relationales Wohlbefinden empfinden, garantiert dies keine qualitativ hochwertigen Beziehungen. Die Theorie postuliert, dass qualitativ hochwertige Beziehungen entstehen, wenn Menschen in der Beziehung oder sozialen Interaktionen auch die Befriedigung der Bedürfnisse nach Kompetenz und Autonomie erleben (Deci & Ryan, 2014). Dies trifft sowohl für Beziehungen mit Autoritätspersonen (also ungleicher Machtverteilung) wie auch für Peerbeziehungen (gleiche Machtverteilung) zu. Idealerweise werden dabei alle Grundbedürfnisse befriedigt und ergänzen sich gegenseitig. In bestimmten sozialen Interaktionen können die Grundbedürfnisse auch antagonistisch sein, besonders häufig die Bedürfnisse nach Zugehörigkeit und Autonomie. Beziehungen und Interaktionen werden als befriedigender wahrgenommen, wenn das Gegenüber die Erfüllung der psychologischen Grundbedürfnisse unterstützt (Deci & Ryan, 2014).

Die Teiltheorien der psychologischen Grundbedürfnisse und der RMT können herbeigezogen werden, um Zusammenhänge zwischen sozialen Interaktionen/Beziehungen und Wohlbefinden und Emotionen zu erklären. Die Bewertungstheorien der Emotionen geben eine Erklärung dafür, wieso die gleiche Interaktionssituation nicht zwingend bei allen Menschen dieselben Emotionen auslösen muss, sofern Bewertungstheorien so interpretiert werden, dass auch unbewusste Bewertungsprozesse möglich sind. Diese Annahmen dürften dabei auch auf soziale Interaktionssituationen von Studierenden in Praktika zutreffen. Im Folgenden soll daher dargestellt werden, was über die Erfüllung sozialer Grundbedürfnisse von Lehramtsstudierenden bekannt ist. Anschliessend wird die Verbindung zwischen sozialen Interaktionen und darin erlebten Emotionen von Studierenden im Teampraktikum in Publikation III untersucht.

7.3 Psychologische Grundbedürfnisse in der Lehrerbildung – Forschungsstand

Es zeigt sich, dass keine Studien explizit die Erfüllung der psychologischen Grundbedürfnisse in sozialen Interaktionssituationen im Praktikum untersuchen. Insgesamt können elf Studien gefunden werden, welche die psychologischen Grundbedürfnisse angehender Lehrpersonen untersuchen, vier davon explizit im Praktikum (Dreer, 2020; Evelein et al., 2008; Korthagen & Evelein, 2016; Liu & Sitoë, 2020).¹³ Bei einer Studie handelt es sich um eine Interventionsstudie (Schwichow et al., 2021). In der Interventionsstudie werden die psychologischen Grundbedürfnisse, das Lernen und die Wahrnehmungsfähigkeit von Lehramtsstudierenden in einem Physik-Didaktikkurs untersucht. Bei allen elf Studien handelt es sich um quantitative Studien, zwei davon mit einem Längsschnittdesign (Dreer, 2020; Evelein et al., 2008). Eine Studie untersucht angehende Primarlehrpersonen (Vermeulen et al., 2012), eine angehende Sekundarlehrpersonen (Korthagen & Evelein, 2016), bei den restlichen

¹³ Die Suche wurde auf den Datenbanken Psycinfo, Scopus, Eric und Education Research Complete mit den Begriffen student-teacher/ prospective teacher/ pre-service teacher/ teacher education und basic needs/ self-determination theory durchgeführt. In der deutschen Datenbank FIS wurde mit den Begriffen Lehramtsstudierende/ Lehrpersonen(aus)bildung und basic needs/ psychologische Grundbedürfnisse/ Selbstbestimmungstheorie gesucht. Da nur wenige Studien explizit das Praktikum fokussieren, wurde dieser Zusatz weggelassen. Dabei wurde ein Fokus auf die Begriffe in Titel, Abstract und Schlagwörter gelegt und entsprechende Schlagwörterfunktionen in den Datenbanken genutzt. Die Suche wurde auf empirische Originalarbeiten mit peer-review in englischer oder deutscher Sprache, publiziert zwischen 2000 und 2022 eingeschränkt und im Juli 2021 durchgeführt. Insgesamt ergab die Suche 69 Treffer. Davon wurden elf als relevant beurteilt und hier miteinbezogen.

Studien werden Studierende mit unterschiedlicher Zielstufe untersucht oder keine Angaben dazu gemacht. Alle Studien beziehen sich auf die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (2000), beziehen aber zum Teil auch noch andere psychologische Grundbedürfnisse ein (siehe z. B. Dreer, 2020). Vier Studien werden in Deutschland durchgeführt, drei in den Niederlanden, zwei in der Türkei und je eine in Singapur und Israel. Die Stichprobengröße liegt zwischen $N = 36$ (Evelein et al., 2008; Korthagen & Evelein, 2016) und $N = 774$ (Uzman, 2014).

Psychologische Grundbedürfnisse und ihre Korrelate

Während eine Studie die Dreifaktorenstruktur der niederländischen Version der ‹Basic psychological needs scale› untersucht (Vermeulen et al., 2012), wird in den anderen Studien der Zusammenhang der psychologischen Grundbedürfnisse und Konstrukte wie Emotionen, Wohlbefinden, Resilienz oder Depressionen analysiert. Faktoren aller drei psychologischen Grundbedürfnisse sagen bei Erfüllung positive Emotionen und bei Nichterfüllung negative Emotionen von Lehramtsstudierenden voraus (Hagenauer et al., 2018). Die Erfüllung der psychologischen Grundbedürfnisse sagt die psychische Gesundheit und das Wohlbefinden der angehenden Lehrpersonen voraus, das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit ist dabei der stärkste Prädiktor (Ciyin & Erturan-İlker, 2014; Uzman, 2014). Nicht nur in Bezug auf die psychische Gesundheit und Wohlbefinden, sondern auch für die Motivation und das Lernen ist die Erfüllung der psychologischen Grundbedürfnisse zentral. Werden diese befriedigt, steht dies in einem positiven Zusammenhang mit der Fähigkeit, Präkonzepte von Schülerinnen und Schülern zu erkennen (Schwichow et al., 2021), ebenso wie mit der persönlichen Leistung, dem Engagement, der emotionalen Erschöpfung und der Selbsterfahrung der Studierenden (Kaplan & Madjar, 2017).

Während auf der einen Seite gezeigt werden kann, dass die Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse, insbesondere der sozialen Eingebundenheit, Emotionen, Wohlbefinden und Depressionen voraussagt, kann andererseits in einer Studie auch gezeigt werden, dass die soziale Unterstützung (insbesondere durch Peers) die Befriedigung der drei Grundbedürfnisse bei Lehramtsstudierenden vorhersagt (Kassis et al., 2019).

Die Studien, welche die Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse spezifisch in Praktika untersuchen, zeigen, dass Lehramtsstudierende grundsätzlich eine mittlere bis hohe Bedürfnisbefriedigung während des Praktikums aufweisen (Dreer, 2020; Liu & Sitoé, 2020) und die Bedürfnisbefriedigung mit der Dauer des Praktikums noch weiter

zunimmt (Dreer, 2020). Insgesamt zeigt sich, dass Studierende mit einer hohen wahrgenommenen Bedürfnisbefriedigung während des Praktikums positivere Erfahrungen machen und sich beim Unterrichten als kompetenter wahrnehmen als Studierende mit moderater oder tiefer Bedürfnisbefriedigung (Dreer, 2020; Liu & Sitoé, 2020). Studierende mit einer höheren Bedürfnisbefriedigung berichteten auch über eine höhere Lernzufriedenheit, einen zunehmenden Lernzuwachs, mehr Perspektivenwechsel, eine höhere Selbstwirksamkeit und erreichten ein höheres Level an Selbstreflexion (Dreer, 2020). Die Befriedigung der Bedürfnisse im Praktikum führt zu mehr Flow-Erleben, eine Bedrohung der Bedürfnisse zu Fight-, Flight- und Freeze-Tendenzen (Stressreaktionen des Kampfes, der Flucht oder des «Einfrierens») (Evelein et al., 2008). Ähnlich können auch Zusammenhänge zwischen der Bedürfnisbefriedigung und dem interpersonalen Lehrpersonenverhalten der Lehramtsstudierenden (den Schülerinnen und Schülern gegenüber) gezeigt werden. So steht die Befriedigung der Bedürfnisse nach Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit in einem positiven Zusammenhang mit einem Lehrpersonenverhalten mit hohem Einfluss und hoher Nähe¹⁴ (Korthagen & Evelein, 2016).

Kritische Anmerkungen

Kritisch angemerkt werden kann, dass es sich bei einem Grossteil der Studien um solche mit Querschnittsdesign handelt und daher kaum Aussagen über Ursache-Folge-Beziehungen möglich sind. Zudem unterscheiden sich die Ausbildungen und Praktikumssettings stark. Während Evelein et al. (2008) z. B. Studierende untersuchen, die das erste Mal und ohne Supervision 10–20 Lektionen unterrichten, untersucht Dreer (2020) Studierende in einem frühen Praktikum, die hauptsächlich Beobachtungsaufträge wahrnehmen. Zum Teil werden Studierende unterschiedlicher Programme zusammengenommen (z. B. untersucht Uzman (2014) Studierende, die unterschiedlich weit in ihrem Studium sind) oder Items verwendet, die keinen konkreten Bezug zur Lehrpersonenbildung, sondern zum Leben allgemein aufweisen (Ciyin & Erturan-İlker, 2014), was konkretere Aussagen über bestimmte für die Bedürfnisbefriedigung günstige oder ungünstige Voraussetzungen nur bedingt ermöglicht. Aufgrund der Stichprobenbeschreibung kann davon ausgegangen werden, dass

¹⁴ Vergleiche dazu das «Model of interpersonal teacher behavior», z. B. Wubbels and Brekelmans (2005).

sich die Studien von Korthagen und Evelein (2016) und Evelein et al. (2008) auf dieselbe Stichprobe beziehen. Die einzige Interventionsstudie (Schwichow et al., 2021) weist zudem keine Kontrollgruppe auf.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Selbstbestimmungstheorie, und insbesondere die Teiltheorien der psychologischen Grundbedürfnisse und der RMT, herangezogen werden können, um eine mögliche Verbindung zwischen sozialen Interaktionen und Emotionen aufzuzeigen. Studien zur Erfüllung oder Bedrohung der psychologischen Grundbedürfnisse bei angehenden Lehrpersonen zeigen, dass die Erfüllung der Grundbedürfnisse mit dem Erleben positiver Emotionen zusammenhängt (Hagenauer et al., 2018) und im Praktikum zu mehr Lernzufriedenheit (Dreer, 2020) und Flow-Erleben (Evelein et al., 2008) führt. Wie es aber mit der Bedürfnisbefriedigung konkret in sozialen Interaktionen aussieht, dazu gibt es noch keine Studien. Dem soll mit der Publikation III nachgegangen werden.

8 Publikation III: Emotions in social interactions in pre-service teachers' team practica

Jennifer Waber¹, Gerda Hagenauer², Tina Hascher¹ und Lea de Zordo³

¹Universität Bern, Schweiz

²Paris Lodron Universität Salzburg, Österreich

³Pädagogische Hochschule Bern, Schweiz

Zitation: Waber, J., Hagenauer, G., Hascher, T., & de Zordo, L. (2021). Emotions in social interactions in pre-service teachers' team practica. *Teachers and Teaching*, 27(6), 520-541.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1977271>

Die finale Version wird im *Teachers and Teaching* publiziert und ist unter folgendem Link als open-access zugänglich:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13540602.2021.1977271>

The Version of Record of this manuscript has been published and is freely available in *Teachers and Teaching*, Vol. 27, Issue 6, 2021, published online in October 2021,
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13540602.2021.1977271>

Abstract

Emotions are significant in the process of becoming a teacher, especially during the teaching practicum. While studies have repeatedly shown that pupils impact the emotional experiences of student teachers, little is known about student teacher emotions that are triggered by social interactions with their mentor teacher and their team partner. This is the focus of the present research. It is investigated: (1) which emotions are experienced in social interaction situations in the practicum, (2) which factors trigger these emotions, and (3) based on self-determination theory, how the evoked emotions are linked to the fulfilment of basic psychological needs. In order to explore these research questions, semi-structured qualitative interviews with 27 (anonymized) student teachers were conducted. Thematic qualitative text analysis shows that in different interaction situations, such as successful teaching-related cooperation, support, positive feedback, and goodwill of the mentor teacher, positive emotions are triggered, which are strongly connected to need fulfilment. On the contrary, situations of failed communication, negative feedback, and lack of support are related to need threat and evoke negative emotions. This study shows the importance of emotions in interaction situations during practica and the need to focus more strongly on emotional dimensions of becoming a teacher in teacher education.

Keywords: emotion, teacher education, social interaction, teaching practicum, basic psychological needs, self-determination theory

8.1 Introduction

A lack of new teachers and dropout rates amongst the workforce is an ongoing challenge worldwide (Ingersoll & Strong, 2011). Against this background, studies on teachers' emotions, health and well-being become highly relevant. Since an early study by Hargreaves (1998), the crucial role of teacher emotions seems to have been largely unquestioned, though research on this topic has steadily increased. Studies have found clear associations between teacher emotions and quality of teaching (e.g., Sutton & Wheatley, 2003), the quality of social relationships (e.g., Hagenauer et al., 2015), teacher well-being (e.g., Frenzel et al., 2016) and teacher burnout (e.g., Chang, 2009).

Not only teaching, but also teacher education as well as the transition into a professional role can be regarded as emotional endeavours. It is expected that prospective teachers experience and must deal with a variety of emotions (Hascher & Hagenauer, 2016). Social interactions in particular are important sources of both positive and negative emotions during practica (Kelchtermans & Deketelaere, 2016), reflecting the social nature of human emotions (Fischer & Manstead, 2008).

Thus far, the role of social interactions for emotional experiences in student teachers' practica has rarely been explored in depth. Therefore, the present study aims to investigate how student teachers' emotions are linked to the perceived quality of social interactions in a team practicum. Further, it is examined how this association can be explained as threat or fulfilment of basic psychological needs.

8.1.1 *Emotions*

As early as 1962, Wenger et al. (p. 3) pointed to the difficulty in defining emotions. Although a uniform definition of the term 'emotion' is still lacking today, there is consensus on three core characteristics: (1) Emotions are complex phenomena and consist of various components (e.g., Scherer, 2005). (2) Emotions refer to a stimulus to which the individual ascribes a certain meaning (Pekrun, 2006). (3) Emotions are mutually linked to various contextual and individual factors (Pekrun, 2006). From an appraisal-theory perspective, it is not the situation itself but rather the individual cognitive interpretation of a situation that triggers emotions (Ellsworth & Scherer, 2003).

Based upon appraisal theory, the question arises why an event gains personal relevance for an individual and, as a consequence, triggers emotions. Parkinson (1996) argues that relevance is social in nature and occurs in the form of social encounters and in the development

of relationships over time. Eisenberg and Hernandez (2018) state: “emotional experiences are frequently reactions to social factors in the family, community, and culture” (p. 213). Accordingly, schools should be considered as a social space, where teachers, students and other participants daily experience a variety of emotionally evocative interaction situations.

Previous research has investigated emotions of students and teachers predominantly from this appraisal-theory perspective. For example, Pekrun (2006) developed the ‘control-value theory’; accordingly, Frenzel (2014) proposed a model for teacher emotions. Both models highlight the importance of cognition/appraisals for students’ and teachers’ emotions. For example, control-value theory (Pekrun, 2006) proposes that control and value appraisals are important antecedents for students’ emotions. For example, if (situational) control is perceived as high and if the situation is of high intrinsic value, students are likely to experience enjoyment. Furthermore, control-value theory introduces important distinctions on how to categorize emotions, namely valence (positive/negative), focus (activity/outcome) and arousal (activation/deactivation). According to the theory, enjoyment (of learning), as an example, can be classified as a positive, activity-related and activating emotion, while sadness is classified as negative, outcome-focused and deactivating (Pekrun et al., 2007, p. 16).

Yet, the role of social interactions is addressed only indirectly in these models, although social interaction with students (Hargreaves, 1998) and with colleagues (Cowie, 2011) are important sources of teacher emotions. Despite growing empirical literature about teacher emotions (for an overview, see Frenzel, 2014) and an increasing interest in student teachers’ emotional experiences, research with a focus on emotions elicited by social interactions is still scarce.

As previous studies have revealed, a student teacher experiences various emotions while teaching as part of their practicum (Hascher & Hagenauer, 2016; Timoštšuk et al., 2016). With regards to the variety of emotions, Anttila et al. (2016) were able to distinguish 18 distinct positive and 20 distinct negative emotions. Yet, the ratio of positive to negative emotions remains unclear. Some findings indicate that student teachers experience more positive emotions (e.g., Hascher & Hagenauer, 2016; Timoštšuk et al., 2016), other results reveal predominantly negative emotions (Timoštšuk & Ugaste, 2012). In terms of social interactions in practica, Kelchtermans and Deketelaere (2016) seem to show that the quality of cooperation with team partners (fellow student teachers in the team practicum), mentor teachers (schoolteachers who supervise student teachers in the practicum placement) and university supervisors were core triggers of emotions. Positive and negative emotions are equally

triggered by mentor teachers (Yuan & Lee, 2016), university supervisors (Timoščuk & Ugaste, 2012) and team partners (Saariaho et al., 2018).

8.1.2 Self-determination theory

As outlined above, a variety of factors contribute to the emotional experiences of student teachers. In order to bundle these triggers of emotions, this research is based on Self-Determination Theory (SDT) (Ryan & Deci, 2002). SDT posits basic psychological needs, which “provide the basis for categorizing aspects of the environment as supportive versus antagonistic to integrate and vital human functioning” (Ryan & Deci, 2002, p. 6). Three needs are necessary for optimal human functioning and wellbeing: the need for autonomy, the need for relatedness, and the need for competence (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2002). *Need for autonomy* describes the desire to be perceived as the “origin or source of one’s own behavior” (Ryan & Deci, 2002, p. 8). *Need for relatedness* refers to the need to form and maintain interpersonal relationships, to feel connected to others, to care for and be cared for by others, and to belong to groups or communities (Baumeister & Leary, 1995; Ryan & Deci, 2002, p. 7). *Need for competence* “refers to feeling effective in one’s ongoing interactions with the social environment and experiencing opportunities to exercise and express one’s capacities” (Ryan & Deci, 2002, p. 7). Previous research has shown clear linkages between the fulfilment vs. threat of basic psychological needs and the experience of positive vs. negative emotions. That is, the better basic psychological needs are met, typically the more positive emotions are experienced (Tong et al., 2009).

Applied to the educational setting, Uzman (2014) reported basic need fulfilment to negatively correlate with depression in student teachers, and positively correlate with students’ reported psychological health. In another study, Hagenauer et al. (2017) showed that high need fulfilment positively predicted the experience of positive emotions and negatively explained the experience of negative emotions in student teachers. With a specific focus on practica during teacher education, Evelein et al. (2008) found an increase in need fulfilment for competence and autonomy corresponding with increased time student teachers spent in schools.

8.1.3 The present study

Emotions are significant in the teaching profession and in teacher education. During a practicum, social interaction situations are likely to trigger emotions. From an appraisal-theory

perspective, how student teachers perceive and evaluate these situations is crucial. However, little is known about how student teachers appraise interaction situations and student teachers' emotions in situations. The present study, then, aims to explore the role of social interaction situations for student teacher emotions when interacting with team partners and mentor teachers. As a team partner, a fellow student teacher cooperates as a peer in a team practicum: Both student teachers have the same learning goals. A mentor teacher is a schoolteacher who typically has a specific qualification for mentoring student teachers: They supervise the student teacher's teaching experiences in the classroom as part of the respective practicum placement. Although the term "cooperating teacher" is frequently used in the literature (e.g. Clarke et al., 2014), we prefer the term "mentor teacher" in order to underline the specific professional qualification these schoolteachers have for mentoring student teachers during a practicum. This mentoring activity goes far beyond "cooperation" with university-based teacher education, as it solely provides the practicum location.

To achieve these aims, the following research questions were addressed:

RQ1: Which positive and negative emotions do student teachers experience in social interaction situations with team partners and mentor teachers during practica?

RQ2: Which emotion-triggering social interaction situations with team partners and mentor teachers do student teachers report and how can these situations be characterized?

RQ3: How are emotion-evoking situations related to fulfilment of or threat to student teachers' basic psychological needs (autonomy, competence, relatedness)?

The present study adds to the previous literature on student teacher emotions in practica by focusing particularly on the emotional impact of *social interactions* with the team partner and the mentor teacher. Additionally, it contributes to the literature that focus on *team* practica as a specific form in teacher education.

8.2 Method

8.2.1 Context and Participants

The study was conducted at the University of Teacher Education X [anonymized] and was part of a larger study on [anonymized]. The three-year study programme there for pre-primary and primary education leads to a bachelor degree, and student teachers have to complete five practica. Interviews took place a few weeks after the conclusion of Practicum Four, at the beginning of their third year of study. Practicum Four has a subject-specific focus

and is planned as a team-practicum, while the fifth and final practicum is an individual practicum. Practicum Four lasts four weeks and is the longest practicum of the study program that is completed in a team, as Practicum One to Three last two to three weeks. Due to the high intensity of student teacher cooperation with the team partner and the mentor teacher, Practicum Four was selected for the study.

All 181 enrolled student teachers of the 2017/2018 academic year received an e-mail invitation to participate voluntarily in the study. Participants had to meet three criteria: they had recently completed Practicum Four; Practicum Four was done in a team; and the team partner was unknown to the student teacher prior to the practicum. For the present study, 27 student teachers (24 females, 3 males) who volunteered met the criteria and were interviewed. The overrepresentation of female student teachers is typical for pre-primary and primary education programmes at the University of Teacher Education in X (city anonymized) and in (country anonymized) in general. Six of these student teachers studied with a focus on kindergarten up to second grade, and 21 with a focus on third to sixth grade. The mean age of participants was 24.8 years ($SD = 4.56$).

8.2.2 Interviews and procedure

Members of the research team conducted semi-structured interviews face-to-face. Informed consent of all participants was obtained prior to interviews. Any personal data that could identify participants were removed from transcripts. Interviews lasted between 32 and 90 minutes. At the beginning of the interview, student teachers were asked to report anything that came to mind with regard to emotions in the team practicum. After that, they were explicitly asked to elaborate on the core emotions of joy, anger, and anxiety in their team practicum, as these emotions have been identified as significant teacher emotions (Frenzel et al., 2016). Finally, student teachers were asked to report one positive and one negative experience with their team partners, as well as with their mentor teachers. The stimulus question was, "Could you please describe a situation in which you felt good or which you remember positively in your cooperation with your mentor teacher/team partner?" The same question was asked in terms of negative experiences (see Appendix for interview questions).

8.2.3 Data analysis

The interviews were recorded in a digital audio format, and were then transcribed verbatim. Interviews were analysed stepwise according to thematic qualitative text analysis (Kuckartz, 2014) using MAXQDA (VERBI Software, 2018). The process of analysis comprised of various coding phases (Figure 1).

(1) In the first phase, all text passages were selected that contained statements on emotions experienced in social interaction situations with the team partner or the mentor teacher. For defining emotion categories, the work of Scherer (2005) and the Swiss Center for Affective Sciences was adapted, who proposed a semantic structure for aggregating emotions. Thereafter, the emotions were grouped into four major categories: positive-activating, positive-deactivating, negative-activating, negative-deactivating (following Pekrun et al., 2007).

(2) In the second step, the emotion-eliciting social interaction situations were coded. Since there is no study known to us that investigates emotion-eliciting social interaction situations with the team partner and the mentor teacher during the practicum, the situations were analysed following an inductive approach (Kuckartz, 2014). Situations were first divided into positive and negative experiences, and second categorised with regard to the experienced characteristics of the situation (situations of cooperation, support, feedback, communication, personal relationship, shared experiences). The final analyses resulted in seven positive and eight negative situation categories for team partner interactions, and eight positive and eight negative situation categories for interactions with the mentor teacher (for the final categories see Tables 3 and 4).

(3) In the third step, all social interaction situations were revisited and coded with regard to basic psychological need fulfilment or threat. Based on SDT (Ryan & Deci, 2002), we stipulated that some situations may satisfy or threaten different needs, while others neither threaten nor satisfy. In addition, Sheldon and Hilpert's (2012) balanced measure of psychological needs scale was used to define key words for the basic needs coding process. An example of the coding of an interaction situation is given in Figure 2.

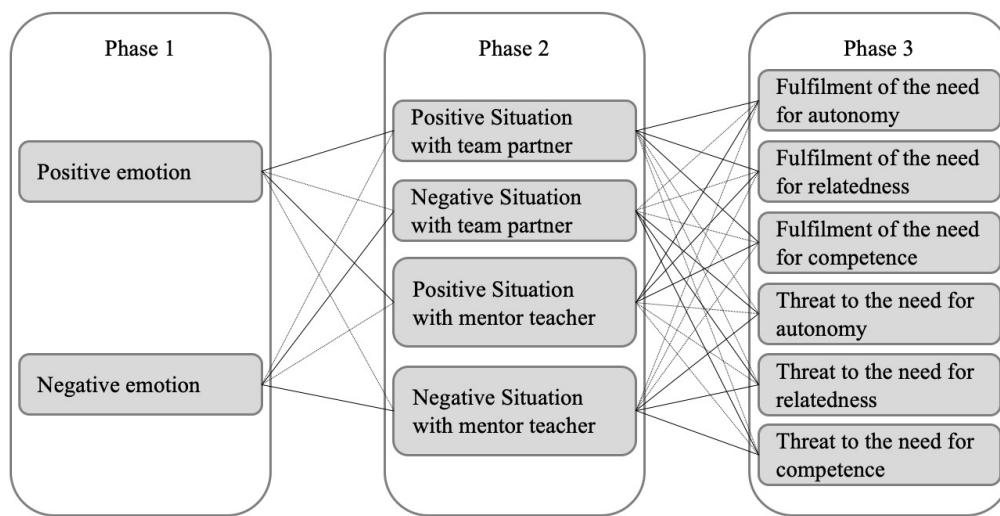


Figure 1: Analysis steps of the coding procedure

Half of the analysed situations (50%) were double-coded by a trained research assistant. The final interrater-reliability of Cohen's weighted Kappa (Brennan & Prediger, 1981) ($\kappa = .81$ for emotions, $\kappa = .81$ for interaction situations, $\kappa = .77$ for basic needs) was good (Döring & Bortz, 2016). An example of the coding scheme is given in Table 1. The entire coding system is available from the authors by request.

Positive example with the mentor teacher:	
special honour	Interviewee 24: Apart from the two conversations, I have already mentioned? (Interviewer: Yes, maybe one more that comes to mind?). Yes, it was very nice, so I told you that we went to the [place of the excursion] and I organized this visit and she [the mentor teacher] was so excited afterwards. It was a nice experience to see that she was- and we [student teacher and pupils] made a little book for the [guide of the excursion] and she loved it. And just this appreciation of her and that she was so happy that it worked out. It was a positive experience.
proud	Interviewer: How did you feel in this situation?
fulfilment of the need for relatedness	Interviewee 24: Well proud, because she praised me (laughs). Yeha.
fulfilment of the need for competence	
Negative example with the team partner:	
superiority of team partner	Interviewer: Have you ever experienced a situation in which you did not feel as comfortable [as in the previous discussed situation?] with your team partner?
ill at ease	Interviewee 22: Yes, it was like, a little, though it goes back a bit further, more in the direction of the natural science seminar, which of course builds on the practicum. Um, where I just noticed, I didn't feel comfortable, because I noticed that professionally, he already, knows much more than I do (laughs). And then I really, um, noticed a little (), yeah, that if I really want to make a good contribution to this cooperation, um, as I expect to do, I really have to step it up a notch () and really get to grips with this subject a little more. And that was a bit of a stressful moment for me, where I was a bit like, yeah, I- I feel like the metaphor of running after something is quite fitting here. And I don't like that (laughs). Yeah. That was- but- yeah, I can't do that now either, so that's not it.
stressed	Interviewer: I find it fitting. (Interviewee 22: Good.) Which emotions were most prominent for you?
irritated	
threat to the need for competence	Interviewee 22: I felt a little overwhelmed. Um, I felt (4) yeah (2), yeah it just... it just stressed me out so. A little irritation the whole time. Yes.

Figure 2: Example of the coding of an interaction situation

Table 1. Excerpt of the coding scheme

	Category	Subcategory	Description	Reference example	Coding rules	Theory
Step 1: Emotion	Positive activating emotion	Joyful	Feeling of joy / delight, of being delighted, of being glad Other terms: delight, delighted, pleased, joyful, glad	'But, on the other hand, I was simply glad because the entire morning had already been exhausting anyway.' (I8)		Scherer (2005) & Swiss Center for Affective Sciences
Step 2: Team partner	Positive Situation	Support	Students describe a situation in which a team partner supported them by relieving them of work or offering help.	'(...) and then she offered to drive me home. And I thought that was really nice; that made me really happy. (...) '(I25)	Differentiation: There is assistance from the team partner (TP). The team partner provides assistance in a situation	
Step 3: Team partner	Basic need	Fulfilment of the need for competence	Need for competence is threatened in the social interaction situation. Experiencing competence means feeling effective in one's own actions and interactions with the social environment and seizing opportunities to expand and show one's ability.	Indicators/ samples: 'I was able to successfully master a difficult task.' 'I have mastered a difficult challenge.' 'I managed difficult things well.' it worked / went well. I was successful / I succeeded...		Ryan & Deci (2000) Ryan & Deci (2002), Sheldon & Hilpert (2012)

8.3 Results

8.3.1 Student teachers' emotions in social interaction situations

Taking a closer look at interview data, results illustrate that student teachers experience a wide range of different emotions in social interaction situations. Analysis revealed a total of N = 31 different mentioned emotions (16 positive emotions, 15 negative emotions; see Table 2).

Emotions experienced in interaction situations during the practicum did not differ specifically between interactions with the team partner and with the mentor teacher, with one exception: Feelings of inadequacy were only reported in interactions with mentor teachers, not with team partners.

8.3.2 Characteristics of emotion-triggering social interaction situations during the practicum

Overall, 125 emotion-triggering situations were found in the interviews and subsequently coded. Student teachers described positive emotion-triggering social interaction situations with team partners (n=28) and with mentor teachers (n=37) as well as negative experienced situations (n=31 with team partner / n=29 with mentor teacher).

Table 2. Overview of reported emotions

Emotion	Team partner	Mentor teacher	Total
<i>Positive activating</i>			
joyful*	9	11	20
encouraged	3	7	10
happy	3	6	9
astonished	1	1	2
proud	1	1	2
stimulated	-	1	1
amused	1	-	1
trustful	1	-	1
grateful	1	-	1
<i>Positive deactivating</i>			
relieved	4	4	8
contented	3	3	6
at ease	2	3	5
hopeful	1	2	3
serene	1	1	2
moved	-	2	2
calm	1	-	1
positive feeling	5	9	14
<i>Total</i>	<i>37</i>	<i>51</i>	<i>88</i>
<i>Negative activating</i>			
annoyed*	17	15	32
stressed	4	3	7
anxious*	2	2	4
jealous	1	-	1
taken aback	1	1	2
<i>Negative deactivating</i>			
irritated	4	7	11
disappointed	5	6	11
sad	2	3	5
inadequate	-	4	4
lonely	3	1	4
ill at ease	2	-	2
disadvantaged	1	1	2
desperate	-	1	1
stirred	1	-	1
humiliated	-	1	1
negative feeling	3	2	5
<i>Total</i>	<i>46</i>	<i>47</i>	<i>93</i>
<i>Total</i>	<i>83</i>	<i>98</i>	<i>181</i>

*note: Frequencies of these three emotions should be interpreted with caution, as we explicitly asked for them (see section interviews and procedure).

Social interaction situations with team partners

Experienced positive emotions with team partners were reported in different positive and negative social interaction situations (see Table 3).

Table 3: Social interaction situations with team partner and experienced emotions

	joyful	encouraged	happy	astonished	proud	amused	trustful	grateful	relieved	contented	at ease	hopeful	serene	calm	pos. feeling	annoyed	stressed	anxious	taken aback	irritated	disappointed	sad	lonely	ill at ease	disadvantage	stirred	neg. feeling
Support																											
Successful cooperation																											
Shared special event																											
Personal relationship																											
Team spirit																											
Shared positive assessment																											
Success of team partner																											
Failed communication																											
Discrepancies in teaching style																											
Failure of team partner																											
Imbalanced workload																											
Difficulties in joint planning																											
Unpredictability of team partner																											
Missing empathy																											
Superiority of team partner																											

Note: Shades of colour reflects the frequency of the indicated emotion with darker colours representing a higher mentioned frequency.

Positive situations of *support* (n=7) were characterised by assistance that student teachers had received from team partners, for example, if the team partner offered to help the student teacher went beyond his/her expected workload, such as helping to prepare student teachers' lesson, stepping in when something did not work during student teachers' lesson, or giving assistance when pupils needed help:

Well, finally she was very helpful during my teaching. She was always there, always present and then always helped. [...] I felt such a support from her. Well, it was actually really a nice gesture that she was around. (Interview 16)

Situations of *successful teaching-related cooperation* (n=5) also caused positive emotions. Student teachers reported situations where they successfully planned, taught and/or evaluated a lesson together. Joint planning was especially characterized by discussions, vivid exchanges and mutual negotiations:

And then I really noticed that it works, we're able to sit down together and do this. And we made progress and achieved a final product which is harmonious. [...] It was also really a moment of letting go off a bit of tension and just feeling comfortable in cooperation and relationship. (Interview 22)

Also, *shared special events* (n=5), such as excursions with pupils, going to camps or special extra-curricular events, caused positive emotions in student teachers:

We were also very happy that it worked out that way. I think it was the first trip outside of school for both of us. Maybe, in other words, maybe it was still ... well we just had something to look back on, a common experience. (Interview 12)

Furthermore, positive emotions were experienced (1) when *personal relationships* (n=4) could be established; (2) when student teachers experienced *team spirit* (n=3) and could master a special challenge together; (3) when being *assessed positively* (n=2) by a supervisor of the university of teacher education, and (4) when they could observe *successful teaching* of team partners (n=2).

The most-often mentioned negative social interaction situations with team partners were situations of *failed communication* (n=7). These situations were characterized by confrontation, accusation, misunderstanding, or conversations in which student teachers felt that the place, time, or tone (like using commanding or aggressive language) of an interaction was inappropriate. For example, the team partner of one student teacher offended her in front of other teachers, which she experienced as inappropriate:

This happened in the presence of five teachers and I thought: "Why can't you tell me that privately, not right across the lunch table?" [...] I felt actually rather sad, because I thought that people should have enough knowledge of human nature to prevent those situations. (Interview 17)

In situations of *discrepancies in teaching style* (n=6) negative emotions were evoked if team partners acted against agreement:

Yes, uhm, certain situations when she just changed the planning. That actually annoyed me a bit. (Interview 25)

In addition, student teachers disliked strongly team partners interrupting or intervening unasked while they were teaching.

Student teachers also reported negative emotions if they observed *failure of team partners* (n=4), for example, if the team partner was not respected by pupils or received negative feedback and assessments.

Another trigger of negative emotions was an *imbalanced workload* (n=4), where student teachers had to do more work than their team partners or, in their view, showed more commitment and dedication than team partners. Also, *difficulties in joint planning* (n=3), as reflected in a lack of agreement about didactics or a lack of good ideas, made them feel annoyed and disappointed. Furthermore, student teachers reported negative emotions when they experienced *unpredictability of team partners* (n=3). Another source was *lack of empathy of the team partners* (n=2). Also, student teachers felt negative emotions when they experienced *superiority of the team partner* (n=2).

Social interaction situations with the mentor teacher

Table 4 gives an overview of the social interaction situations experienced with mentor teachers and the reported emotions in these situations.

Table 4: Social interaction situations with mentor teachers and experienced emotions

	joyful	encouraged	happy	astonished	proud	stimulated	relieved	contented	at ease	hopeful	serene	moved	pos. feeling	annoyed	stressed	anxious	jealous	taken aback	irritated	disappointed	sad	inadequate	lonely	disadvantage	desperate	humiliated	neg. feeling
Goodwill of MT																											
Positive feedback																											
Professional support																											
Special honour																											
Personal relationship																											
Positive assessment																											
Team spirit																											
Transfer of responsibility																											
Negative feedback																											
Lack of professional support																											
Expectation-response conflict																											
Unpredictability of MT																											
Failed communication																											
Tighter management																											
Intervention during lesson																											
Expected assessment																											

Note: MT = mentor teacher; strength of colour reflects the frequency of the indicated emotion with darker colours representing a high mentioned frequency.

In contrast to situations with team partners, where only one category on support could be extracted, support situations with mentor teachers could be assigned to two distinct categories: goodwill of mentor teachers (n=8) and professional support (n=7). Mentor teachers' care about student teachers (e.g., about their health or workload) characterized situations of goodwill. Expression of caring could be expressed by sending student teachers home when they felt ill, showing concern about their workload or showing personal appreciation with small gifts. Professional support presented as mentor teachers' willingness to provide advice and support to student teachers regarding teaching issues:

And she [the mentor teacher] also gave us tips on what we could improve or do differently so that it works out even better next time. In the end, these were very positive moments. (Interview 27)

Situations of positive feedback (n=8) shared some similarities to professional support. However, in contrast to professional support, the emphasis was not on general advice and support, but on positive evaluation specifically of student teachers' performance (comparable to praise):

Satisfaction. Yes, if I, if I received positive feedback, I was content. (Interview 10)

In situations of *special honour* (n=7), mentor teachers showed interest in using teaching materials developed by student teachers or expressed the wish to work together in the future:

So, I played the guitar and all the kids participated, [laughs] – joined in and so on. And she also told me afterwards how great it was and that I must copy the notes for her. [...] [Interviewer: How did you feel?] Just great; maybe even Self-Efficacy. (Interview 12)

Situations of *personal relationship* (n=4) were specified by student teachers feeling a special connection with the mentor teachers for example through private conversations and shared interests.

Further, student teachers experienced positive emotions if they were *positively assessed* (n=2) by mentor teachers, if they experienced *team-spirit* (n=3) by showing solidarity against a task perceived to be useless but was expected to be done by the university teacher, and if mentor teachers temporary *transferred full responsibility* (n=2) for teaching to student teachers.

If student teachers received *negative feedback* (n=6), which they interpreted as inappropriate, implausible or too strict, they experienced intensely negative emotions:

Yes, exactly; actually, once when, um, he didn't like the lesson I gave, and he really tore it apart, most severely. (...) So, whoa, it sounded like it was the worst lesson he had ever seen. [...] I could understand these points, but simply- so pissed off. And well, I felt a bit down, certainly frustrated, a bit angry, [...] maybe treated unfairly. (Interview 2)

Lack of professional support (n=5) was coded when student teachers expected help of mentor teachers, but mentor teachers did not fulfil this expectation:

Yes, being angry, that was a bit the case during the phase when she left us alone.

(Interview 11)

In situations of *expectation-response conflict* (n=5) mentor teachers acted in a way that was not appropriate from student teachers' perspective, but mentor teachers required them to act similarly. This mainly concerned the implementation of teaching methods such as giving homework, punishing pupils, or how to deal with children in class generally:

He had certain things, (...) that he wanted us to do, and one of them was, that he wanted

the pupils to receive homework every day. And, well I don't think that's very good.

(Interview 16)

In situations of *unpredictability of mentor teachers* (n=4) student teachers felt irritated due to insecurity about the reactions of mentor teachers to student teachers' work.

Failed communication (n=3) was similar to failed communication with team partners, and was associated with situations in which a misunderstanding between the student teacher and the mentor teacher occurred.

Situations of *tighter management* (n=3) represent the opposite of positive situations involving transfer of responsibility for teaching to student teachers, and were perceived by the student teachers as restrictions. When student teachers wished more responsibility for teaching but mentor teachers refused, anger was evoked. Also, student teachers felt negative emotions if mentor teachers *interfered* in their teaching lesson (n=2). One student teacher mentioned stress regarding the *final assessment* (n=1).

8.3.3 Basic psychological needs fulfilment or threat

In a next step, the emotion triggering situations were linked to fulfilment of or threat of basic psychological needs (see Figures 3 and 4).

In positive-emotion triggering situations with team partners, the *need for relatedness* was fulfilled in 23 of the 28 situations, while *needs for autonomy* (n=4) and *competence* (n=12) were less frequently indicated by student teachers. Fulfilment of the need for relatedness was found in every form of positive social interaction situation. Fulfilment of the need for competence occurred in situations of support, successful teaching-related cooperation, shared special events, team spirit, and shared positive assessments. Fulfilment of the need for autonomy occurred once in situations of support, successful teaching related cooperation,

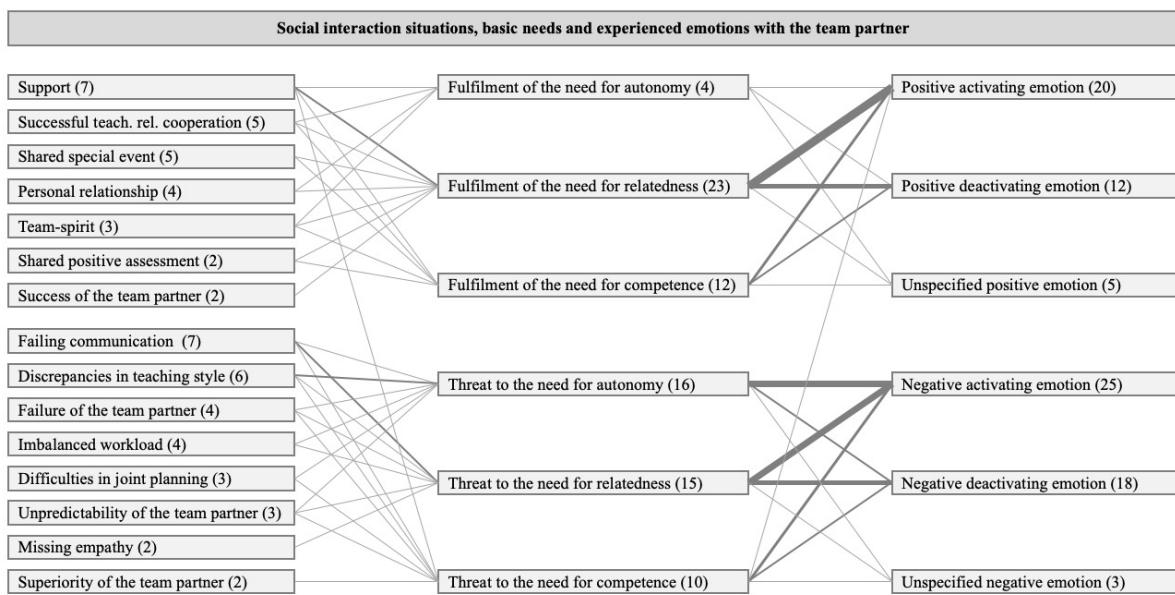


Figure 3: Relationships between triggering factors of emotions in social interactions with team partners, basic psychological need fulfilment/threat and emotions. Thicker lines represent more frequent code relations

professional relationship, and team spirit. With regard to the threat to basic psychological needs, a threat to the need for autonomy was mentioned in 16 situations, a threat to the need for relatedness in 15 situations and a threat to the need for competence in ten situations. Failed communication was specifically related to the threat to the need for relatedness, whereas discrepancies in teaching style were connected to threat to the need for autonomy. The need for autonomy, thus, seems to be more frequently relevant for negatively experienced interaction situations, as compared to positive situations.

In the 37 positive interaction situations with mentor teachers, student teachers reported both fulfilment of the need for competence ($n=22$) and fulfilment of the need for relatedness ($n=20$). Fulfilment of the need for autonomy was only mentioned in five situations. Interpersonal aspects in the interaction between mentor teachers and student teachers (e.g., goodwill of mentor teachers, meaningful relationship, or team spirit) were mostly related to the fulfilment of the need for relatedness. On the contrary, aspects related to professional behaviour, such as positive feedback, professional support, special honour and positive assessment, supported the fulfilment of the need for competence.

Threat to basic psychological needs was more evenly balanced between all three basic needs in negatively experienced interaction situations (need for autonomy $n=13$, need for relatedness=12, need for competence $n=15$). Threat to the need for autonomy took place in situations of response conflict, failed communication, tighter management, and interventions

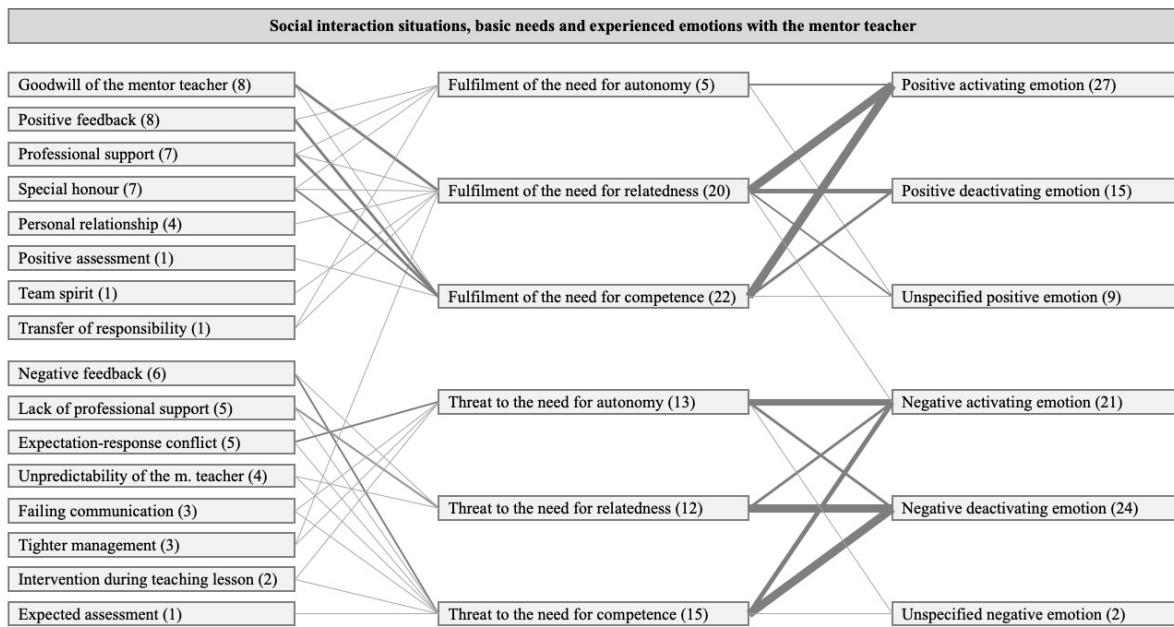


Figure 4: Relationships between triggering factors of emotions in social interactions with mentor teachers, basic psychological need fulfilment/threat and emotions. Thicker lines represent more frequent code relations

during teaching lessons. Threat to the need for relatedness was reported in situations of negative feedback, lack of professional support, and untrustworthiness of mentor teachers. Threat to the need for competence thereafter was experienced in a wide range of situations (see Figure 3).

8.4 Discussion

The present study aimed to explore the role of social interactions with team partners and mentor teachers in affecting student teachers' emotions during a team practicum. Furthermore, the study aimed to investigate how these situations are linked to basic psychological needs fulfilment or threat.

Regarding the experience of emotions (Research Question 1), it was found that student teachers experienced a wide range of emotions in social interaction situations represented by 31 distinct emotions. These results support previous studies that demonstrated an array of emotions experienced by student teachers (e.g., Anttila et al., 2016; Hascher & Hagenauer, 2016). Student teachers reported more positive and more negative activating emotions than deactivating emotions in social interaction situations. This pattern is arguably desirable for teacher training, as positive-activating emotions are considered to be more beneficial for personal learning (Pekrun, 2006). However, many negative emotions also occurred. Therefore,

it is important to support student teachers in coping with emotions, specifically with negative emotions, that can lead to avoidance and withdrawal from challenging tasks (Anttila et al., 2016). The results support the idea that teacher education should foster student teachers' emotional skills. Research shows that it is possible to promote emotional intelligence and competence through training, which can be theory-based (for example with case studies or lectures) as well as experience-based (for example role-plays or reflection sessions) (see Hodzic et al., 2018). Such training can be integrated into teacher education, for example as compact workshops or exercise lessons spread over weeks or months (see Vesely-Maillefer & Saklofske, 2018). Applying approaches to stress reduction to student teacher education, such as mindfulness and mediation exercises (in order to recognize, understand and influence one's own emotions) or more elaborate training programs such as presented by Vesely-Maillefer and Saklofske (2018) specifically for student teachers are also conceivable.

The interviews revealed specific emotion-triggering social interaction situations with team partners and mentor teachers (Research Question 2). Student teachers reported many situations with team partners fundamentally connected to interpersonal behaviour (support, shared special events, failed communication, etc.). In contrast, more interaction situations that reflected behaviour on a professional level (positive/ negative feedback, [lack of] professional support etc.) were reported with mentor teachers. This difference may be due to the distinct roles of team partners and mentor teachers: team partners are more likely to be close attachment figures (Gardiner & Robinson, 2009) who provide social and emotional support (Liou et al., 2017). The role of team partners, in contrast, goes beyond being cooperation partners on a professional level.

Our results are in line with studies that found interaction situations with team partners and mentor teachers during practica to be a source of emotions (for an overview see Kelchtermans & Deketelaere, 2016). Although previous studies have found that relationships and interactions with team partners and mentor teachers may evoke mainly negative emotions (Timoštšuk & Ugaste, 2012) and emotional struggle (Yuan & Lee, 2016) in student teachers, we found no support for this association. Instead, the results parallel the findings of Saariaho et al. (2018), who highlighted the important role of team partners for support and encouragement in co-regulated learning (successfully planning and implementing lessons) during practica. Thus, it is a future task for teacher education to better support student teachers' cooperation and mutual learning.

Social interaction situations during practica can be linked to basic psychological needs fulfilment or threat (Research Question 3). Fulfilment of the need for relatedness was

prominent and linked to positive emotions in interaction situations with team partners. In comparison, fulfilment of the need for autonomy was mentioned, but was linked less frequently to positive situations. However, threat to the need for autonomy seems to be a source of negative emotions, especially in interaction situations with mentor teachers. This may point to the challenge for mentor teachers to find and promote the right balance between support and autonomy. An adequate balance between support and autonomy would be essential for need fulfilment and, consequently, for positive emotional experiences as well (Ryan & Deci, 2002; Thomas et al., 2019).

Fulfilment of or threat to the need for competence was more strongly related to interaction situations with mentor teachers. As our results and those of Saariaho et al. (2018) show, negative feedback and lack of professional support from the mentor teacher evoke strong negative emotions in student teachers. Negative feedback and lack of professional support both lead to a threat to the need for competence as well as to relatedness. Not only for student teachers, but also later for beginning teachers, collegial support is inherently important for teacher's competence (Kelchtermans & Deketelaere, 2016) and, thereafter, for intrinsic motivation and job satisfaction (Thomas et al., 2019).

In conclusion, our results go hand in hand with previous studies that highlighted the role of basic need fulfilment for student teachers' emotions in teacher education in general (Hagenauer et al., 2017; Tong et al., 2009), and extend these findings by confirming this association in a team-teaching practicum. More concretely, the results reveal that a specific situation can lead to different basic need fulfilment or threat depending on the respective student teachers' perceptions and evaluations of the situation. This is in line with an appraisal-theory perspective (as for emotions, not the situation itself) but the interpretation and evaluation of a situation is relevant (Ellsworth & Scherer, 2003). Consequently, the perception basic psychological need fulfilment or threat seems to be a highly personal process. Therefore, a closer look into student teacher's expectations of team partners and the mentor teacher is also needed. These expectations relate not only to professional behaviours, but also to relationships: as is known from research on the teacher-student relationship, normative as well as anticipatory expectations with regard to the role of interaction partners influence the development of relationships and the experience of emotions in interaction situations (Rosemann, 1978).

8.4.1 Limitations

Although our study has gained insights into student teachers' emotions in team practica, triggering factors related to need-fulfilment or threat, some limitations have to be mentioned. First, this qualitative study addressed exclusively pre-primary and primary education student teachers, which limits generalizability of results as pre-service teachers studying other teacher education programs (e.g. secondary education) might report different experiences concerning emotions in a team practicum. Second, it should be taken into account that basic psychological needs were only coded if they were explicitly mentioned by student teachers. As some aspects of need-fulfilment might also be unconscious, fulfilment or threat might have been underestimated in some accounts. Third, there could be some selection bias, as participation was voluntary. Fourth, there might be some recall errors as answers were given in retrospective interviews. Future studies might use experience-sampling methods in order to gain a more situated picture of student teachers' emotions (e.g., Goetz et al., 2016). Fifth, student teachers were prompted to report explicitly on joy, anger and anxiety, which has to be kept in mind when interpreting the frequencies of the reported emotions.

8.4.2 Future research, implications and conclusion

Notwithstanding the mentioned limitations, our results have shown that social interaction situations with team partners and mentor teachers during practica are accompanied by a variety of emotions that can be clearly linked to fulfilment of or threat to basic psychological needs. For teacher education, a focus on the establishment of successful relationships during practica seems to be of vital importance, especially as a threat to psychological needs during teacher education can lead to psychological problems (Uzman, 2014). We support Korthagen's (2017) idea that teacher education needs to consider cognitive, motivational, and emotional aspects of student teachers as sources of their behaviour in social contexts and, consequently, understand student teachers' learning as learning that occurs in multiple dimensions.

There is a need for further research in this area. Future studies should clarify the roles of different interaction partners with regard to need fulfilment. Since interactions are usually reciprocal processes, future studies should collect the perspectives of all interlocutors. For example, Hastings (2008) showed that working with problematic student teachers can be associated with high emotional costs for mentor teachers. Thus, observations of interaction situations (e.g., feedback situations or situations of joint planning) with student teachers, team

partners and mentor teachers could be fruitful for understanding the predictors of high-quality practica. In addition, studies should explore the link between interaction situations, accompanying emotions, basic needs fulfilment *and* triggered action tendencies more thoroughly. For example, Korthagen and Evelein (2016) found relations between need fulfilment and teaching behaviour during practica. Moreover, it would also be interesting to include so-called “neutral” emotions or affective states – besides positively and negatively valenced emotions – in research on student teacher emotions in the team practicum (see for example, Gasper et al., 2019).

To sum up, our work offers valuable insight into student teachers’ experienced emotions in interaction situations during practica and the link between these emotions and basic need fulfilment. A practicum represents a socially complex and highly emotional phase for student teachers’ professional development. Therefore, social and emotional aspects must be taken into account in teacher education. It is crucial to support student teachers in the process of becoming competent and sensible interaction and cooperation partners, who are able to reflect and to deal with their own and others’ emotions; to foster them in becoming satisfied teachers offering on high quality teaching in the classroom.

References

- Anttila, H., Pyhältö, K., Soini, T., & Pietarinen, J. (2016). How does it feel to become a teacher? Emotions in teacher education. *Social Psychology of Education, 19*(3), 451–473.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological bulletin, 117*(3), 497–529.
- Brennan, R. L., & Prediger, D. J. (1981). Coefficient kappa: Some uses, misuses, and alternatives. *Educational and psychological measurement, 41*(3), 687–699.
- Clarke, A., Triggs, V. & Nielsen, W. (2014). Cooperating teacher participation in teacher education: a review of the literature. *Review of Educational Research, 84*(2), 163–202.
- Döring, N., & Bortz, J. (2016). Forschungsmethoden und Evaluation [Research methods and evaluation]. Springerverlag.

-
- Chang, M.-L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193–218.
<https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>
- Cowie, N. (2011). Emotions that experienced English as a Foreign Language (EFL) teachers feel about their students, their colleagues and their work. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 235–242. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.006>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227–268.
- Eisenberg, N., & Hernandez, M.M. (2018). Connections between emotions and the social world: Numerous and complex. In A.S. Fox, R.C. Lapate, A.J. Shackman, & R.J. Davidson (Eds.), *The nature of emotions. Fundamental questions* (pp. 213–217). Oxford University press.
- Ellsworth, P. C., & Scherer, K. R. (2003). Appraisal processes in emotion. In H. H. Goldsmith, K. R. Scherer, & R. J. Davidson (eds.). (2003), *Handbook of affective sciences* (pp.572–595). Oxford University Press.
- Evelein, F., Korthagen, F., & Brekelmans, M. (2008). Fulfilment of the basic psychological needs of student teachers during their first teaching experiences. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1137–1148. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.09.001>
- Fischer, A. H., & Manstead. A.S.R. (2008). Social Functions of Emotion. In M. Lewis, J. Haviland, and L. Feldman Barrett (Eds.), *Handbook of Emotion* (3rd ed., pp. 456–468). Guilford.
- Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Gracia (eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 494–519). Taylor & Francis.
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Durksen, T. L., Becker-Kurz, B., & Klassen, R. M. (2016). Measuring Teachers' enjoyment, anger, and anxiety: The Teacher Emotions Scales (TES). *Contemporary Educational Psychology*, 46, 148–163.
- Gardiner, W., & Robinson, K. S. (2009). Paired Field Placements: A Means for Collaboration. *The New Educator*, 5(1), 81–94.
- Gasper, K., Spencer, L. A., & Hu, D. (2019). Does neutral affect exist? How challenging three beliefs about neutral affect can advance affective research. *Frontiers in Psychology*, 10:2476. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02476>

- Goetz, T., Bieg, M., & Hall, N. C. (2016). Assessing academic emotions via the experience sampling method. In M. Zembylas, & P. A. Schutz (Eds.), *Methodological Advances in Research on Emotion and Education* (pp. 245–258). Springer.
- Hagenauer, G., Hascher, T., & Volet, S. E. (2015). Teacher emotions in the classroom: Associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education*, 30(4), 385–403. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0250-0>
- Hagenauer, G., Gläser-Zikuda, M., & Moschner, B. (2017). University students' emotions, life-satisfaction and study commitment: A self-determination theoretical perspective. *Journal of Further and Higher Education*, 42(6), 808-826.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835–854.
- Hascher, T., & Hagenauer, G. (2016). Openness to theory and its importance for pre-service teachers' self-efficacy, emotions, and classroom behaviour in the teaching practicum. *International Journal of Educational Research*, 77, 15-25.
- Hastings, W. (2008). I felt so guilty: Emotions and subjectivity in school-based teacher education. *Teachers and Teaching*, 14(5-6), 497–513.
<https://doi.org/10.1080/13540600802583655>
- Hodzic, S., Scharfen, J., Ripoll, P., Holling, H., & Zenasni, F. (2018). How efficient are emotional intelligence trainings: A meta-analysis. *Emotion Review*, 10(2), 138–148.
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81, 201–233.
- Kelchtermans, G., & Deketelaere, A. (2016). The Emotional Dimension in Becoming a Teacher. In J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education: Volume 2* (pp. 429–461). Springer.
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387–405.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Korthagen, F. A., & Evelein, F. G. (2016). Relations between student teachers' basic needs fulfillment and their teaching behavior. *Teaching and Teacher Education*, 60, 234–244. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.021>

-
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text analysis: A guide to methods, practice & using software*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446288719>
- Liou, Y.-H., Daly, A.J., Canrinus, E.T., Forbes, C.A., Moolenaar, N.M., Cornelissen, F., Van Lare, M., & Hsiao, J. (2017). Mapping the social side of pre-service teachers: connecting closeness, trust, and efficacy with performance. *Teachers and Teaching*, 23(6), 635–657. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1218329>
- Parkinson, B. (1996). Emotions are social. *British Journal of Psychology*, 87(4), 663–683.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., & Goetz, T. (2007). The control-value theory of achievement emotions: an integrative approach to emotions in education. In P. A. Schutz, & R. Pekrun (Eds.), *Emotions in Education* (pp. 13–36). Academic Press.
- Rosemann, B. (1978). Bedingungsvariablen der Lehrer-Schüler-Beziehung. Erwartungskonkordanz und das Verhalten von Lehrern und Schülern [variables of the teacher-student relationship. Concordance of expectations and the behavior of teachers and students]. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 25, 39–49.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3–36). The University Press of Rochester.
- Saariaho, E., Anttila, H., Toom, A., Soini, T., Pietarinen, J., & Pyhältö, K. (2018). Student teachers' emotional landscapes in self- and co-regulated learning. *Teachers and Teaching*, 24(5), 538–558. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1430565>
- Scherer, K. R. (2005). What are emotions? And how can they be measured? *Social Science Information*, 44(4), 695–729.
- Sheldon, K. M., & Hiltner, J. C. (2012). The balanced measure of psychological needs (BMPN) scale: An alternative domain general measure of need satisfaction. *Motivation and Emotion*, 36(4), 439–451.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327–358. <https://doi.org/10.1023/A:1026131715856>
- Thomas, L., Tuytens, M., Moolenaar, N., Devos, G., Kelchtermans, G., & Vanderlinde, R. (2019). Teachers' first year in the profession: the power of high-quality support.

- Teachers and Teaching*, 25(2), 160–188.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1562440>
- Timoščuk, I., Kikas, E., & Normak, M. (2016). Student teachers' emotional teaching experiences in relation to different teaching methods. *Educational Studies*, 42(3), 269–286. <https://doi.org/10.1080/03055698.2016.1167674>
- Timoščuk, I., & Ugaste, A. (2012). The role of emotions in student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 35(4), 421–433.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2012.662637>
- Tong, E. M., Bishop, G. D., Enkelmann, H. C., Diong, S. M., Why, Y. P., Khader, M., & Ang, J. (2009). Emotion and appraisal profiles of the needs for competence and relatedness. *Basic and Applied Social Psychology*, 31(3), 218–225.
- Uzman, E. (2014). Basic psychological needs and psychological health in teacher candidates. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 3629–3635.
- VERBI Software. (2019). MAXQDA 2020 [computer software]. Berlin, Germany: VERBI Software. Available from maxqda.com.
- Vesely-Maillefer A.K., & Saklofske D.H. (2018) Emotional Intelligence and the Next Generation of Teachers. In K. Keefer, J. Parker, & D. Saklofske (Eds), *Emotional Intelligence in Education* (pp.377-402). The Springer Series on Human Exceptionality. https://doi.org/10.1007/978-3-319-90633-1_14
- Wenger, M., Jones, F. N., & Jones, M. H. (1962). Emotional behavior. In D. K. Candland (ed.), *Emotion, bodily change* (pp. 3–10). Van Dostrand.
- Yin, H. (2015). The effect of teachers' emotional labour on teaching satisfaction: Moderation of emotional intelligence. *Teachers and Teaching*, 21(7), 789-810.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2014.995482>
- Yuan, R., & Lee, I. (2016). 'I need to be strong and competent': A narrative inquiry of a student-teacher's emotions and identities in teaching practicum. *Teachers and Teaching*, 22(7), 819-841. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1185819>

9 Vertrauen und soziale Interaktionen

Die Publikation III hat verdeutlicht, dass soziale Interaktionssituationen von verschiedenen und starken Emotionen begleitet werden. Zudem konnte in den vorangegangenen Kapiteln aufgezeigt werden, dass sowohl für Wohlbefinden wie auch Emotionen gelingende und qualitativ hochwertige Beziehungen von grosser Bedeutung sind. Im Folgenden wird daher ausgeführt, was dazu führt, dass sich Beziehungen in Praktika unterschiedlich entwickeln, Interaktionssituationen positiv ausfallen und eine Zusammenarbeit fruchtbar sein kann.

9.1 Die Entwicklung und Rolle von Beziehungen im Praktikum

In sozialen Interaktionssituationen werden verschiedene Emotionen erlebt, wie die Publikation III gezeigt hat. Diese können unter Umständen so stark sein und die Situation so prägend, dass sie zu einer Veränderung der Beziehung zwischen den Beteiligten führen. Solche Situationen werden «Relational turning point events» (RTPE), also Beziehungswendepunkte genannt. Als RTPE gilt «any event or occurrence that is associated with change in a relationship» (Baxter & Bullis, 1986, S. 470). Im Konzept der RTPE wird die Prozesshaftigkeit von Beziehungen hervorgehoben (Baxter & Bullis, 1986). Beziehungen verändern sich demnach über die Zeit. So untersuchen zum Beispiel Docan-Morgan und Manusov (2009) sowie Docan-Morgan (2011) RTPE in der Beziehung zwischen Studierenden und Dozierenden. In zwei Publikationen, die auf derselben Datengrundlage basieren wie die Publikation III und IV, aber nicht Teil dieser Dissertation sind, werden die RTPE in der Beziehung von Lehramtsstudierenden zu der Praxislehrperson und zu der Teampartnerin / dem Teampartner im Praktikum analysiert.

Hagenauer et al. (2020) können zeigen, dass sich bei 8 von 27 Teilnehmenden eine freundschaftliche Beziehung zwischen den Studierenden entwickelt und eine Annäherung stattfindet. Eine freundschaftliche Beziehung zeichnet sich dadurch aus, dass die Studierenden nicht nur auf professioneller Ebene gut zusammenarbeiten können, sondern auch zwischenmenschlich/interpersonal eine enge Beziehung aufbauen. Acht Studierende bauen eine sachliche Beziehung auf. Auch in diesen Beziehungen findet eine Annäherung statt. Eine sachliche Beziehung charakterisiert sich durch eine gelingende professionelle Zusammenarbeit, jedoch fehlt die Nähe auf der interpersonalen Ebene. Elf Studierende berichten über eine distanzierende Beziehungsentwicklung. Weder auf der professionellen noch der

interpersonalen Ebene findet eine Annäherung statt (Hagenauer et al., 2020). Eine genauere Betrachtung der RTPE, die zu einer Annäherung oder Distanzierung in der Beziehung führen, ergibt, dass insgesamt mehr annähernde Momente berichtet werden. Annähernde RTPE sind Situationen der qualitätsvollen Zusammenarbeit (z. B. gegenseitige Unterstützung; «sich verlassen können»), Erfolgserlebnisse (z. B. gemeinsamer Erfolg beim Unterrichten) oder Austausche (z. B. Selbstoffenbarung und gemeinsame (ausserunterrichtliche) Erlebnisse). Momente der Distanzierung sind Probleme in der Zusammenarbeit (z. B. Unterschiede im Arbeits- und Unterrichtsverhalten) oder Schwierigkeiten in der interpersonalen Kommunikation/Interaktion (z. B. abweisendes Verhalten) (Hagenauer et al., 2020).

Auch in der Beziehung zu der Praktikumslehrperson werden fast doppelt so viele positive wie negative RTPE (60/37) berichtet, wie Hagenauer et al. (2021) zeigen können. Positive RTPE sind Momente der Annäherung (z. B. sich gleichbehandelt und anerkannt fühlen), der Nähe (z. B. Erleben der Öffnung) und des fruchtbaren Mentorings (z. B. wohlwollende Unterstützung erhalten). Negative oder distanzierende RTPE können als Momente mangelnder Wertschätzung (z. B. nur wie ein ‹Student› / eine ‹Studentin› behandelt und nicht wertgeschätzt zu werden), des kontraproduktiven Mentorings (z. B. Feedback schlechter Qualität erhalten) oder eines Zusammenpralls von Vorstellungen und Philosophien beschrieben werden (Hagenauer et al., 2021).

Soziale Beziehungen von Lehrpersonen und angehenden Lehrpersonen (abgesehen von der Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern) scheinen in der Art kein eigener Forschungsstrang zu sein, werden aber in benachbarten Forschungssträngen immer wieder thematisiert. Wenn es um die Beziehung zu der Teampartnerin oder dem Teampartner geht, entspricht die wohl am ehesten der Beziehung und Zusammenarbeit von Lehrpersonen später im Kollegium oder im Teamteaching. Diese Zusammenarbeit von Lehrpersonen wird in der Kooperationsforschung untersucht. Im Rahmen der Kooperation ist die Qualität der Beziehung und das Vertrauen zwischen den Beteiligten immer wieder ein Thema. So wird die Absicht, wie und wie eng zusammengearbeitet wird, durch die Qualität der Beziehung beeinflusst, die Zusammenarbeit (geprägt durch die Interaktionen) wiederum formt die Beziehung (Kelchtermans, 2006). Begriffe wie Kooperation, Kollaboration und Kollegialität werden in der Literatur oftmals als Synonyme verwendet, können aber auch unterschieden werden. Während Kooperation und Kollaboration eher deskriptiv die tatsächlich stattfindende Zusammenarbeit beschreiben, bezieht sich Kollegialität auf die Qualität der Beziehung zwischen den Lehrpersonen (Kelchtermans, 2006, S. 221). Vertrauen wird dabei als zentrale Bedingung für eine gelingende Beziehung und eine erfolgreiche Kooperation genannt (z. B.

Clement & Vandenberghe, 2000; Gräsel et al., 2006; Kelchtermans, 2006; Nias, 1998; Pratt, 2014; Spiess, 2004). Vertrauen im Lehrberuf ist aber nicht nur für die Qualität der Kooperation und die dadurch entstehenden positiven Effekte relevant, sondern es steht auch im direkten Zusammenhang mit weiteren Faktoren. So besteht ein positiver Zusammenhang zwischen Vertrauen und positiven Beziehungen im Lehrberuf (insbesondere dem Vertrauen zum Kollegium) und der Berufszufriedenheit (van Maele & van Houtte, 2012), der Lehrpersonengesundheit (Klusmann & Waschke, 2018) oder dem Vertrauen und Emotionen (Tschannen-Moran & Hoy, 2000). Die Kooperation von Studierenden im Praktikum wird zum Beispiel von Baeten und Simons (2014) untersucht, die verschiedene Modelle des Teamteachings ausarbeiten.

Die Beziehung zur Praxislehrperson gestaltet sich etwas anders als die zu Kolleginnen und Kollegen. Diese ist durch eine «rollenförmige Asymmetrie» gekennzeichnet (Leonhard & Lüthi, 2018, S. 189). Die Beziehung zwischen Studierenden und Praxislehrpersonen wird in der Literatur zum Mentoring thematisiert und untersucht. Gutes Mentoring in Praktika soll ein nachhaltiges Lernen ermöglichen (Hascher, 2012) und die professionelle und persönliche Entwicklung der Studierenden fördern (Führer & Cramer, 2020a). Als bedeutsames Merkmal für die Betreuungsqualität kann dabei die Beziehung zwischen der Praxislehrperson und den Studierenden genannt werden, diese wird aber bisher nur wenig untersucht (Führer & Cramer, 2020b). Die Beziehung ist aber nicht nur zentral für das Gelingen des Praktikums, sondern kann auch ein Ort von Spannungen sein. So empfinden z. B. Studierende vermehrt Frustration, wenn sie kein direktes Feedback im Sinne von Handlungsanweisungen von der Praxislehrperson erhalten (Hoffman et al., 2015). Als Merkmale für die Beziehungsqualität zwischen Mentorin oder Mentor und berufseinstiegenden Lehrpersonen beschreiben Hobson et al. (2009) in ihrem Review Vertrauen, Wertschätzung, emotionale und psychologische Unterstützung. Hagenauer und Volet (2014) untersuchen in ihrem Review die Beziehung zwischen Dozierenden und Studierenden (nicht spezifisch Lehramtsstudierenden). Sie zeigen, dass die Beziehung mit dem erfolgreichen Studieren der Studierenden zusammenhängt, halten aber auch fest, dass es mehr Forschung zu Beziehungen zwischen Dozierenden und Studierenden im Hochschulkontext braucht.

Es zeigt sich also, dass Vertrauen immer wieder als Kriterium für die Qualität einer Beziehung und als Bedingung einer gelingenden Zusammenarbeit genannt wird. Demnach wird nachfolgend auf den Begriff Vertrauen eingegangen.

9.2 Vertrauen

Im schulischen Kontext kann Vertrauen als sensible, aber wesentliche Basis für die erfolgreiche Bewältigung pädagogischer Herausforderungen (Goddard et al., 2001; Schweer, 2010) und als Qualitätsmerkmal gelingender Beziehungen (Petermann, 2013) betrachtet werden. Vertrauen ist ein komplexes Konstrukt, das interdisziplinär erforscht wird. Entsprechend dieser Multidisziplinarität verhält es sich mit Vertrauen wie mit vielen anderen Konstrukten. Eine einheitliche Definition fehlt weitgehend (McKnight & Chervany, 2000). Aus einer soziologischen Perspektive wird Vertrauen als Mechanismus der Komplexitätsreduktion (Luhmann, 1968) verstanden, aus der psychologischen Perspektive liegt der Fokus auf Vertrauen als Persönlichkeitsmerkmal (generalisiertes Vertrauen: Rotter, 1981), als personale Variable (Urvertrauen: Erikson, 1966) oder als Produkt situativ bedingter Handlungen (spezifisches Vertrauen: Deutsch, 1958). Dabei gibt es keine einheitliche Vertrauensdefinition, aber verschiedene Kernelemente von Vertrauen, die vielen Definitionen gemein sind (Oswald, 2006) und in die oft Elemente verschiedener Perspektiven einfließen (wie sich zum Beispiel bei der differentiellen Vertrauenstheorie von Schweer, 1997, 2017 zeigt). Oswald (2006, S. 710) beschreibt Vertrauen folgendermassen:

Vertrauen kann (1) auf verschiedenen Ebenen auftreten, gegenüber Personen, Organisationen oder Systemen, (2) auf unterschiedlichen Voraussetzungen beruhen, auf Kosten-Nutzenüberlegungen, auf wahrgenommenen Personeneigenschaften oder entstandenen Gemeinsamkeiten, (3) bewusst oder unbewusst mit dem Eingehen eines Risikos verbunden sein, [...] (4) spezifisch oder generell sein und (5) sich auf die Absichten oder Kompetenzen einer Person beziehen.

Auf die Schule und Lehrpersonen bezogen bedeutet dies, dass Vertrauen auf verschiedenen Ebenen vorkommen kann. So können Lehrpersonen zum einen in das Bildungssystem oder die Einzelschule vertrauen, aber auch in einzelne Teamkolleginnen und -kollegen. Für die weitere Arbeit ist insbesondere Vertrauen auf der zwischenmenschlichen Ebene relevant und wird im Fokus stehen. Tschannen-Moran und Hoy (2000, S. 556) definieren Vertrauen auf der zwischenmenschlichen Ebene in Schulen folgendermassen: «Trust is one party's willingness to be vulnerable to another party based on the confidence that the latter party is (a) benevolent, (b) reliable, (c) competent, (d) honest, and (e) open.» Sie schlagen vor, dass alle diese Kernelemente bei Untersuchungen von Vertrauen in Schulen berücksichtigt werden sollten.

Es können verschiedene Formen von Vertrauen unterschieden werden, die nicht immer alle gleichzeitig zutreffen müssen. So halten zum Beispiel Graupmann et al. (2011) fest, dass ein Menschen Vertrauen in die Motive einer Person haben kann, also dass sie einem nicht schaden will, aber dennoch nicht in ihre Kompetenzen vertraut, ihr die Handlung nicht zutraut. Reina und Reina (2006) beschreiben in dieser Hinsicht drei Formen von Vertrauen im Unternehmen: Das Kontaktvertrauen beschreibt Vertrauen als Merkmal einer Person, ob diese Person als vertrauenswürdig eingestuft wird. Das Kommunikationsvertrauen beschreibt die Bereitschaft, Informationen untereinander auszutauschen und offen und ehrlich zueinander zu sein, und das Kompetenzvertrauen das Vertrauen in die Kompetenzen des Gegenübers.

Wie Emotionen und Wohlbefinden wird auch Vertrauen als Mehrkomponentenkonstrukt beschrieben. Dabei wird von drei Komponenten ausgegangen: einer kognitiven, einer affektiven und einer behavioralen (Oswald, 2006; Schweer & Thies, 2003). Die kognitive Komponente beschreibt die rationale Entscheidung, einem Menschen aufgrund der zur Verfügung stehenden Informationen Vertrauen entgegenzubringen. Die affektive Komponente wird durch Emotionen geprägt. Das kann zum Beispiel die ehrliche Sorge um das Wohlergehen des Gegenübers sein und die Überzeugung, dass das eigene Wohlergehen dem Gegenüber genauso am Herzen liegt. Die behaviorale Komponente beschreibt die Handlungen, die mit dem Vertrauensakt einhergehen (McAllister, 1995).

Die Entwicklung von Vertrauen zwischen Menschen

Entsprechend der Multidisziplinarität und der damit verbundenen Vielfalt an Vertrauensdefinitionen existieren verschiedene Modelle, welche die Genese und den Vertrauensprozess in allgemeinen oder spezifischen Situationen beschreiben (siehe z. B. Mayer et al., 1995; McKnight & Chervany, 2000; Schweer, 1997). Vielen Modellen ist gemein, dass sie zwischen verschiedenen Einflussfaktoren (Kontextfaktoren, personale Faktoren) unterscheiden und deren Auswirkungen auf die Vertrauensbildung und die daraus resultierende Vertrauenshandlung beschreiben. Im Folgenden soll dieser Prozess anhand der differentiellen Vertrauenstheorie von Schweer (1997, 2017; später differentielle Vertrauens- und Misstrauenstheorie, Schweer (2014 zitiert nach Schweer et al., 2020) erläutert werden. Diese Theorie eignet sich insbesondere, da sie konkret auf den pädagogischen Kontext der Schule bezogen ist und ursprünglich den Vertrauensprozess in der LSB beschreibt. Ähnlich wie bei Emotionen und Wohlbefinden ist auch hier das subjektive Erleben zentral. Dies bedeutet, dass unterschiedliche

Personen in einer Situation unterschiedlich Vertrauen oder Misstrauen¹⁵ entwickeln können. Ausschlaggebend dafür, wie eine (Interaktions-)Situation wahrgenommen wird, sind zum einen personale Faktoren. Dazu gehören zum Beispiel die Vertrauenstendenz (beschreibt die persönliche Lerngeschichte und die Vorstellung darüber, inwiefern in einer bestimmten Situation Vertrauen als realisierbar und sinnvoll erachtet wird), die implizite Vertrauenstheorie (beschreibt (meist unbewusste) normative Erwartungen darüber, welche Attribute eine vertrauenswürdiger Mensch aufweisen sollte (Schweer, 2017)), Stereotypen, Werte und Normen oder persönliche Eigenschaften und Erwartungen (Schweer et al., 2020, S. 75ff.). Zum anderen spielen situationale Faktoren wie gesellschaftliche Rahmenbedingungen, Kommunikationskanäle, Beziehungsmerkmale oder die Freiwilligkeit der Beziehung eine Rolle (Schweer et al., 2020, S. 75ff.). Auf die Interaktion zwischen Lehrpersonen und ihren Schülerinnen und Schülern und ähnlich auch auf die Interaktion zwischen Studierenden und Praxislehrpersonen übertragbar, bedeutet dies, dass die Beziehungen nicht freiwillig eingegangen werden, die Dauer beschränkt ist, Kommunikationswege aus Sicht der Schülerinnen und Schüler oder Studierenden limitiert sind und die Einflussnahme (Macht) in der Beziehung asymmetrisch verteilt ist (vgl. Schweer et al., 2020). Je nachdem, wie nun entsprechend diesen Faktoren die Interaktionssituation wahrgenommen und bewertet wird, wird Vertrauen aufgebaut oder abgebaut. Dabei handelt es sich um einen dynamischen Prozess. Das Ergebnis einer Interaktionssituation wirkt sich (als Erfahrungen) wieder auf die personalen und situationalen Kontextfaktoren aus und beeinflusst so die Wahrnehmung und Beurteilung der nächsten gemeinsamen Interaktionssituation (Schweer, 1997, 2017; Schweer et al., 2020).

Schweer (1996) untersucht selbst die impliziten Vertrauenstheorien von Studierenden in Bezug auf ihre Lehrpersonen. Er kann fünf verschiedene Anforderungen an Lehrpersonen herausarbeiten, die aus subjektiver Sicht der Studierenden erfüllt sein müssen, damit sie der Lehrperson vertrauen können: persönliche Zuwendung, fachliche Kompetenz und Hilfestellungen, Respekt gegenüber den Lernenden, Zugänglichkeit und Aufrichtigkeit. Ähnlich gehen auch andere Autorinnen und Autoren der Frage nach, welche Merkmale eine

¹⁵ Misstrauen wird hier nicht als Abwesenheit von Vertrauen, sondern als soziale Einstellung, «sich nicht in die Hand anderer Personen oder auch Institutionen begeben zu können, ohne sich dabei einer subjektiv hohen Gefahr der Risikoverletzung und einer damit verbundenen potenziellen Schädigung auszusetzen» (Schweer, 2014, S. 1, zitiert nach Schweer et al., 2020, S. 71) verstanden.

Person in einer Interaktionssituation erfüllen muss, damit Vertrauen aufgebaut werden kann, wie in Tabelle 1 abgebildet ist.

Keine dieser Studien bezieht sich aber konkret auf das Vertrauen im Praktikum von angehenden Lehrpersonen. Es stellt sich daher die Frage, was bereits über das Vertrauen angehender Lehrpersonen im Praktikum bekannt ist. Dem wird im Folgenden nachgegangen, indem auch zu diesem Teilthema der aktuelle Forschungsstand aufgearbeitet wird.

Tabelle 2: Merkmale von Vertrauen

	Schweer (1996)	Bryk und Schneider (2003)	Butler (1991)	McAlli- ster (1995)	Bierhoff (2000)	Graup- mann et al. (2011)
Persönliche Zuwendung	X					
Kompetenz	X	X	X	X		X
Respekt	X	X				
Zugänglichkeit	X					
Aufrichtigkeit	X					
Integrität/Ehrlichkeit		X	X	X		
Wertschätzung		X				
Vorhersehbarkeit, Verlässlichkeit			X			X
Zu seinem Wort stehen			X			
Fairness			X	X		
Loyalität			X			
Vertrauenswürdigkeit, Diskretion			X			X
Offenheit / Offener Austausch			X			
Verfügbarkeit			X			
Empfänglichkeit			X			
Emotionale Bindung, umsorgt				X		X

Anmerkung: Die Merkmale von Schweer (1996) und Bryk und Schneider (2003) beziehen sich konkret auf den pädagogischen Kontext, die anderen nicht. McAllister (1995) unterteilt seine Komponenten zusätzlich in zwei Kategorien: kognitive Merkmale (Kompetenz, Integrität, Fairness) und affektive Merkmale.

9.3 Vertrauen im Praktikum

Insgesamt können 18 Studien gefunden werden, die Beziehungen und Vertrauen bei Lehramtsstudierenden untersuchen¹⁶. Zehn Studien weisen ein quantitatives Design auf, sechs

¹⁶ Die Suche wurde auf den Datenbanken Psycinfo, Scopus, Eric und Education Research Complete mit den Begriffen student teacher / prospective teacher / pre-service teacher und trust für die Jahre 2000–2022 im Juli 2021 durchgeführt. Dabei wurde ein Fokus auf die Begriffe in Titel, Abstract und Schlagwörter gelegt und entsprechende Schlagwörterfunktionen in den Datenbanken genutzt. Zudem wurde die Suche auf englischsprachige, empirische Arbeiten mit peer-reviewed eingegrenzt. Ein Kriterium war zudem, dass sich die Artikel auf Praktika beziehen oder zumindest den berufspraktischen Teil der Ausbildung miteinbeziehen. Für deutschsprachige Artikel wurde die Suche auf FIS mit den Begriffen Lehramtsstudierende / Lehramtsstudium und Vertrauen durchgeführt. Es resultierten insgesamt 146 Studien. Die Studien wurden durch weitere, der Autorin bekannte Studien ergänzt.

ein qualitatives und zwei ein Mixed-Methods-Design, wobei es sich hier um Fragebogen-Umfragen mit offenen und geschlossenen Fragen handelt. Sechs Studien weisen ein Längsschnittdesign auf. Neun Studien untersuchen angehende Primarlehrpersonen, sechs Studien eine gemischte Stichprobe (z. B. angehende Primar- und Sekundarlehrpersonen: Liou et al., 2020), bei zwei Studien ist die Zielstufe der Lehramtsstudierenden unklar und eine Studie untersucht angehende Sekundarlehrpersonen (Kuhn & Hagenauer, 2020). 15 der 18 Studien untersuchen soziale Beziehungen und Vertrauen von Lehramtsstudierenden explizit im Praktikumskontext. Auffällig ist zudem, dass zwölf der 18 Studien in den letzten drei Jahren publiziert wurden. Es kann folglich ein starker Anstieg an Forschung zu Vertrauen von Lehramtsstudierenden festgestellt werden. Fünf Studien kommen aus den USA, fünf aus der Schweiz, zwei aus Deutschland, je eine aus Österreich, Kanada und Australien und drei Studien aus mehreren Ländern ohne konkrete Angabe. Die Stichprobengrößen liegen zwischen N = 1 (Bloomfield, 2020) und N = 866 (Fuchs & Wyss, 2018).

Vorkommen von Vertrauen

Die Studien zeigen, dass Studierende und Praxislehrpersonen starkes Vertrauen zueinander im Praktikum erleben und einem vertrauensvollen Verhältnis eine hohe Wichtigkeit zuschreiben (Fuchs & Wyss, 2018). Danach gefragt, wie hoch das Vertrauen zwischen den Studierenden und der Praxislehrperson im Praktikum war, beschreiben 88 % der Studierenden und 94 % der Praxislehrpersonen das Vertrauensverhältnis als gut bis sehr gut. 100 % der Studierenden / 95 % der Praxislehrpersonen stufen die Wichtigkeit eines vertrauensvollen Verhältnisses als hoch ein (Fuchs & Wyss, 2018). So äussern Studierende in einer anderen Studie auch explizit den Wunsch nach einer durch Akzeptanz, Respekt und Liebe geprägten Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern, der Praxislehrperson und den Dozierenden (Bloomfield, 2010).

Die Beziehung zu Peers

Studierende suchen in ihrer Ausbildung soziale und emotionale Unterstützung bei ihren Peers (Liou et al., 2017). In Teampraktika nehmen sie sich als emotional und instrumentell durch den Teampartner / die Teampartnerin unterstützt wahr (Kreische et al., 2019), stufen den emotionalen Nutzen der Teamarbeit (im Gegensatz zu einem fachlichen und zeitlichen Nutzen) am höchsten ein (Kreis & Galle, 2019) und suchen fast täglich Unterstützung bei ihrem Teampartner / ihrer Teampartnerin (Kreische et al., 2019). Studierende mit höherem Vertrauen

und einem engeren Unterstützungsnetzwerk tauschen sich eher aus (Liou et al., 2020), unterrichten in Praktika besser (Liou et al., 2017), fühlen sich eher zugehörig zur Ausbildung und weisen ein höheres subjektives Wohlbefinden auf (Bjorklund et al., 2021). Weiter erleben sie im Teampraktikum weniger negative Emotionen, zeigen weniger wettbewerbsorientierte Motivation und höhere soziale Motivation als solche mit tiefem Vertrauen zum Teampartner / zur Teampartnerin (Waber et al., 2018). Allgemein stellt Vertrauen als Faktor auf der Beziehungsebene (neben Faktoren auf der individuellen und der organisatorischen Ebene) eine Gelingensbedingung für ein erfolgreiches Teamteaching von Studierenden in Teampraktika dar (DeZordo et al., 2018).

Die Beziehung zur Praxislehrperson

Damit Vertrauen zwischen den Studierenden und der Praxislehrperson entstehen kann, braucht es genügend Zeit für Interaktionen (Campbell & Lott, 2010), eine offene und ehrliche Kommunikation (Fuchs & Wyss, 2018; Stanulis & Russel, 2000), eine wohlwollende Haltung der Praxislehrperson den Studierenden gegenüber und eine gute Organisation der Praxislehrperson im Sinne von klaren Aufträgen und Zuverlässigkeit (Fuchs & Wyss, 2018). Förderlich ist weiter eine gemeinsame Reflexion des Unterrichts, die eine offene und ehrliche, durch Vertrauen und Respekt geprägte Kommunikation ermöglicht (Ferrier-Kerr, 2009). Unwissenheit über Erwartungen (Campbell & Lott, 2010), Kritik, Distanz und unangemessene Unterstützung (Bloomfield, 2010) untergraben dagegen die Vertrauensbildung und werden von Studierenden als Zurückweisung erlebt (Bloomfield, 2010). Bei der Bildung der professionellen Beziehung zwischen Studierenden und der Praxislehrperson übernimmt die Praxislehrperson das Lead (Ferrier-Kerr, 2009). Praxislehrpersonen unterstützen die Vertrauensbildung dadurch, dass sie bewusst mit ihren eigenen Fehlern umgehen, Reflexionsgespräche und Feedback mit positivem Fokus gestalten und den Studierenden Handlungsspielraum zugestehen (Fuchs & Wyss, 2018). Studierende ihrerseits leisten einen Beitrag zur Vertrauensbildung, indem sie sich an Abmachungen halten, pünktlich und ehrlich sind und die geforderte Leistung erbringen (Fuchs & Wyss, 2018). Studierende erkennen das Vertrauen von Praxislehrpersonen daran, dass die Praxislehrperson ihnen Handlungsspielraum zugesteht, sie im Unterricht auch mal allein lässt und kein Übermass an Kontrolle ausübt oder in den Unterricht reinspricht. Praxislehrpersonen erkennen das Vertrauen von Seiten der Studierenden in der Annahme des Feedbacks und dem Mitteilen persönlicher Informationen (Fuchs & Wyss, 2018).

Als Folge und eng verbunden mit Vertrauen wird die Qualität der Beziehung zwischen Studierenden und der Praxislehrperson beschrieben. Vertrauen stellt eine zentrale Basis dar, um eine qualitätsvolle Beziehung aufzubauen (Hudson, 2016; Stanulis & Russell, 2000) und eine gute Kommunikation zu ermöglichen (Stanulis & Russell, 2000). Studierende mit hohem Vertrauen zur Praxislehrperson zeigen eine erhöhte intrinsische Motivation (Waber et al., 2018). Neben einer offenen Kommunikation und Vertrauen spielt auch die Passung zwischen dem Studenten / der Studentin und der Praxislehrperson für das Gelingen der Beziehung eine Rolle. Je besser die Passung, desto eher gelingt eine positive Beziehung (La Paro et al., 2020). Weitere wichtige Bedingungen für eine gelingende Beziehung sind Unterstützung, Austausch über die Praxis, genügende Ressourcen, gemeinsames Problemlösen, Enthusiasmus, Professionalität, gegenseitiger Austausch über Erwartungen und Informationen (Hudson, 2016). Eine qualitäts- und vertrauensvolle Beziehung steht in einem positiven Zusammenhang mit einer Lernziel- und Beziehungsorientierung der Studierenden während Praktika (Kuhn & Hagenauer, 2020), einer höheren Selbstwirksamkeit (La Paro et al., 2020) und instrumentellem Hilfesuchen, was wichtig für einen erfolgreichen Lernprozess ist (Kuhn & Hagenauer, 2020). Längerfristig sagt die Qualität der Beziehung zwischen Praxislehrperson und Studierenden nicht nur die Qualität der Beziehung zu einem späteren Zeitpunkt, sondern positive Emotionen, Engagement, Bedeutsamkeit und die Leistung (PERMA-Dimensionen nach Seligman, 2011) der Studierenden im Praktikum voraus (Dreer, 2021). Die Qualität der Beziehung am Ende des Praktikums wird dagegen nur von der Qualität der Beziehung zu Beginn und der Leistung vorhergesagt (Dreer, 2021).

Goodnough et al. (2009) untersuchen die Beziehungen und Kooperation in der Triade Praxislehrperson und Studierendenteam im Teampraktikum aus Sicht der Beteiligten. Sie stellen fest, dass sich die Dynamik über die Zeit des Praktikums verändert. Während Studierende sich zu Beginn noch stark auf die Praxislehrperson stützen und diese sagt, wo es lang geht, nimmt diese Rolle der Praxislehrperson im Verlauf des Praktikums ab. Die Praxislehrpersonen betonen, dass die Studierenden im Team weniger Unterstützung und Beruhigung durch sie brauchen, da sie durch den Teampartner / die Teampartnerin noch andere Ansprechpersonen haben. Diese gegenseitige Unterstützung beschreiben auch die Studierenden, neben einem Mehrwert für die Schülerinnen und Schüler durch qualitativ hochwertigeren Unterricht und mehr Betreuungszeit, als Vorteil des Praktikums in einem Team. Als Nachteil nennen sie die Abhängigkeit voneinander, den Verlust der Individualität und einen Konkurrenzkampf im Team. Sowohl die Studierenden als auch die Praxislehrperson nehmen zudem unterschiedliche Stile, z. B. in der Klassenführung, als Herausforderung für

sich und die Schülerinnen und Schüler wahr. Als Nachteil beschreiben die Praxislehrpersonen zudem die weniger enge Beziehung zu den Studierenden, da diese oft schon untereinander eine enge Beziehung aufbauen und dann zur Praxislehrperson einen weniger engen Kontakt suchen (Goodnough et al., 2009). Eine aktuelle Studie untersucht diese Zusammenarbeit im Praktikum in der Zeit von Corona. Kreis und Galle (2021) stellen fest, dass der Teampartner / die Teampartnerin unter diesen erschwerten Bedingungen eine Konstante im Praktikum für Studierende darstellt und Aufträge häufig gemeinsam bearbeitet werden, während die Enge der Zusammenarbeit mit der Praxislehrperson nachlässt.

Kritische Anmerkung

Ähnlich wie bei den Studien zu Emotionen fehlt auch bei einigen Studien zu Vertrauen und Qualität von Beziehungen oft eine theoretische Fundierung (vgl. z. B. Ferrier-Kerr, 2009), während andere fundierte Vertrauensdefinitionen aufweisen (vgl. z. B. Bjorklund et al., 2021). Allgemein zeigt sich, dass Vertrauen mal als Merkmal für eine qualitätsvolle Beziehung untersucht wird und manchmal als Bedingung dafür. In der Studie von Campell und Lott (2010) kann zudem kritisch angemerkt werden, dass der Erstautor als Universitätssupervisor selbst Teil beider untersuchter Triaden war. Ähnlich war auch Ferrier-Kerr (2009) in ihrer Rolle als Dozentin selbst Teilnehmerin der eigenen Studie. Weiter werden zum Teil Studierende unterschiedlicher Ausbildungsprogramme in verschiedenen Ländern gemeinsam untersucht, ohne genauere Differenzierung (vgl. z. B. Liou et al., 2020).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es sich bei Vertrauen um ein komplexes, dynamisches Konstrukt handelt. Die Aufarbeitung des Forschungsstandes zeigt, dass Vertrauen zum Teampartner / der Teampartnerin und der Praxislehrperson in Praktika positive Effekte hat und dadurch wichtig für das Gelingen des Praktikums ist. Ob interpersonales Vertrauen zwischen zwei Personen entsteht, hängt vom Anfangskontakt und von personalen, aber auch situationalen Bedingungen ab (Schweer, 1997). Die Publikation IV untersucht in diesem Zusammenhang die impliziten Vertrauenstheorien der Studierenden, also die Vorstellungen davon, was aus ihrer Sicht das Gegenüber im Praktikum erfüllen muss, damit sie Vertrauen aufbauen können.

10 Publikation IV: Student teachers' perceptions of trust during the team practicum

Jennifer Waber¹, Gerda Hagenauer² und Lea de Zordo³

¹Universität Bern, Schweiz

²Paris Lodron Universität Salzburg, Österreich

³Pädagogische Hochschule Bern, Schweiz

Zitation: Waber, J., Hagenauer, G., & de Zordo, L. (2020). Student teachers' perceptions of trust during the team practicum. *European Journal of Teacher Education*, 1-17.

<https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1803269>

Die finale Version wird im *European Journal of Teacher Education* publiziert und ist unter folgendem Link zugänglich:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02619768.2020.1803269>

The Version of Record of this manuscript has been published and is available in European Journal of Teacher Education, Vol. 45, Issue 2 (2022), online publication in August 2020, <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02619768.2020.1803269?journalCode=cete20> This is an Accepted Manuscript version of the following article, accepted for publication in European Journal of Teacher Education, Vol. 45, Issue 2 (2022, online publication 2020). It is deposited under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way.

Abstract

Team teaching as a form of collaborative teaching practice is increasingly employed in teacher education. Positive and trusting relationships with the team partner and the mentor teacher are at the core of such internships and form the basis for optimal learning experiences and successful cooperation in the practicum. However, trust has been little explored in pre-service teacher education. The present study addressed students' perceptions of trust in their team partner and their mentor teacher. A total of 109 Swiss students studying pre-primary and primary teacher education filled in questionnaires (open-ended questions), and another 27 student teachers were interviewed. The results reveal that many different facets contributed to student teachers' perceptions of trust. These could be divided into the two main dimensions: interpersonal and professional trust. Open communication based on mutual appreciation and respect was the core element of a 'trusting' relationship from the students' perspective.

Keywords: trust; teacher education; practicum; relationship; team internship

10.1 Introduction

Collaboration within the teaching profession is steadily increasing (Vangrieken et al. 2015). In order to prepare student teachers for collaboration in the job, many teacher education programmes apply team teaching as a form of collaborative teaching practice during the field experience (e.g. Baeten et al. 2018). The terms 'field experience' and 'internship' are used as synonyms for the teaching practicum. However, effective team teaching is not a straightforward task. Certain conditions must be established to enable optimal learning processes for student teachers. De Zordo, Bisang, and Hascher (2018) emphasise the importance of positive and trusting relationships with both the team partner and the mentor teacher. Relationships are a core underlying condition for team teaching that enables productive collaboration (e.g. shared planning, teaching, and evaluation of the lesson; Baeten and Simons 2014). This claim goes hand-in-hand with findings from organisational psychology: trust has been repeatedly shown to align with higher-level cooperation and better organisational performance (Kramer 1999; McAllister 1995). However, as highlighted by Liou et al. (2017, 651), 'trust has been widely studied in in-service teaching practice, [but] remains an understudied area in pre-service teacher education'.

Generally, people attempt to establish positive and secure relationships that form the basis for optimal human functioning (Baumeister and Leary 1995). It can be assumed in terms of cooperative internships that a learning environment built on trust is experienced as safe. This enables student teachers and their mentors to openly discuss issues related to teaching and to experiment with various teaching approaches in the practicum. According to Stanulis and Russell (2000, 77), trust is necessary for 'jumping in', which is defined as 'a willingness to take risks, to be involved, to immerse oneself in acts of teaching in order to maximise learning opportunities'. To date, little is known about the concept of 'trust' in teacher education, in particular from the perspective of student teachers and with a specific focus on team internships. Our study addresses this gap by deepening our understanding of what 'trust' – pertaining to significant interaction partners in the teaching practicum, i.e. mentor teachers and the fellow student team partner – implies for student teachers. The literature emphasises the need to look more closely at social factors in teacher education in order to better understand the underlying conditions of student teachers' development in becoming a teacher (e.g. Liou et al. 2017; López Solé, Civís Zaragoza, and Díaz-Gibson 2018). In doing so, we looked closely at trust as an underlying condition of student teachers' development.

10.2 Theoretical background

10.2.1 Towards a definition of trust and the Implicit Theory of Trust

Great variability exists among definitions of trust (for an overview of the definitions of ‘trust’, see Castaldo [2007]). One of the earliest but still valid definitions was given by Deutsch (1960), who defined trust as ‘an individual’s confidence in the intentions and capabilities of a relationship partner and the belief that a relationship partner would behave as one hoped’ (as quoted in Castaldo [2007, 245]). Similarly, according to Oswald (2010, 64), trust can be described as the positive expectation that the other person will behave cooperatively. Bierhoff (2000, 374) added that trust in social interactions is reflected in *reliability* and *discretion*. Trusting other persons always involves the taking of risks (Oswald 2006).

Trust is an indicator of a good quality in the relationship amongst human beings (Schweer 2010). If we look at mentors and mentees, and also at student teachers in team internships, relationships are formed at an interpersonal (affective) level and at a professional level, suggesting a multi-layered relationship (Hagenauer and Volet 2014). This argument relates to McAllister’s (1995) distinction between affect- and cognition-based trust (in interpersonal cooperation in organisations). Cognition-based trust ‘refers to trust engendered by an objective evaluation of a person’s competence, fairness, and integrity, while affect-based trust is based on emotional attachment and feeling of a person’s caring’ (Chan 2018, 6). In a similar vein, Fabel-Lamla and Fetzer (2014) distinguished between personal trust and specific trust in schools. Personal trust refers to the expectations one has of other persons’ actions and behaviours in social relationships, while specific trust is placed in people and their professional competence in certain roles. Bryk and Schneider (2003) proposed a characterisation of trust in schools that incorporates this distinction: trust can be described by (a) interpersonal respect (e.g. listening to the views of others, caring for others); (b) personal regard (going beyond typical job expectations); (c) competence in terms of role responsibilities; and (d) personal integrity.

It can be assumed that student teachers in the teaching practicum experience trust on both the cognitive/professional level and the affective/interpersonal level, as interpersonal and professional relationships are formed simultaneously. Thus, trust in ‘professional’ relationships should not be equated with trust in close interpersonal relationships, such as family members or spouses.

Schweer (2010) proposed the ‘*differential theory of trust*’ in educational processes. In this theory, he noted that personal antecedents and situational factors both influence the

development of trust. In our study, we are interested in a particular personal antecedent that Schweer termed the '*implicit theory of trust*'. It entails the normative expectations that a person has of his/her interaction partner in terms of trust-inducing characteristics. Specifically, we are interested in how the implicit theory of trust applies to the relationship between student teachers, the mentor teacher, and the team partner in the teaching practicum.

10.2.2 Trust in the practicum in teacher education

To date, very few studies have focused on trust in the field of teacher education (see also Liou et al. 2017). Most of the published research concentrates on trust in the relationship between student teachers and their mentor teachers during the induction phase, after the student teachers have completed their study programme at university. In this 'beginning' phase of the teaching career, student teachers are very vulnerable, and trust is of core concern for a successful mentoring process (Abell et al. 1995; Sowell 2017). Without trust, mentoring roles, such as being a scaffolder or a trouble-shooter, cannot develop as intended (Abell et al. 1995, 186). Hudson's model for establishing the mentor–mentee relationship (2016, 39) places respect and trust at the centre of the relationship. Similarly, O'Dwyer and Atlı (2015, 8) described the development of trust as central for a 'genuine, sincere, frank, objective and honest' relationship between teacher educators and in-service teachers. On the whole, a positive relationship is seen as an important factor for an effective teacher training.

Stanulis and Russell (2000) explored a one-year field experience in teacher education. They showed that not all mentoring relationships were successful in establishing trust. In particular, their results revealed that the development of trust was impeded if mentor teachers 'warned' about particular teaching methods instead of allowing student teachers to try out teaching approaches. This was perceived as a kind of 'closed' communication that established power relations between the mentor as the expert and the student teachers as the learners, which ultimately negatively affected student teachers' willingness to take risks in the process of becoming a teacher. Instead, open communication and the provision of ideas and guidance were more helpful in the formation of trust. In a similar vein, Izadinia (2016) has suggested open communication between student teachers and their mentors as a core basis for disclosure and the development of trust in an internship.

Waber et al. (2018) have tested associations between trust in the mentor teacher and in the team teaching partner and emotions, motivation, and behaviour in the practicum. Their results revealed that trust in the team partner was positively associated with positive emotions

and student teachers' social motivation, while trust was negatively associated with students' competitive-based motivation. In addition, student teachers' intrinsic motivation was higher when they experienced trust in their mentor teacher.

Finally, Liou et al. (2017) and López Solé, Civís Zaragoza, and Díaz-Gibson (2018) have shown that positive relationships with peers in teacher education generally (not specifically linked to the teaching practicum) exhibit a clear positive link to the teaching performance of student teachers.

10.2.3 The present study

The present study identifies the core elements that describe trust in the relationship (a) between the mentor teacher and the student teacher and (b) between the two student teachers in the team practicum. Taking the student teachers' perspective, we explore the implicit theories of student teachers' trust (Schweer 2010). While most of the previous studies on trust were carried out during the induction year, our study was conducted during a short-term practicum earlier in the bachelor program of teacher education. Thus, our findings go beyond previous studies to focus on trust within a short-term mentoring relationship. In addition, it brings in another angle, as the focus was on trust within a team practicum. It is likely that relationship issues differ in dyadic practica (a mentor teacher and a student teacher) compared to team practica, where trust is formed not only between the mentor teacher and the student teacher but also between the peer student teachers. Therefore, we investigate the implicit theory of trust not only with regard to the mentor teacher, but also with regard to the team partner.

10.3 Method

10.3.1 Sample and context

This study was part of a larger project on 'cooperation, relationships, trust and emotions in the team practicum' conducted at the University of Teacher Education in Bern, Switzerland. We rely on two different sub-studies based on two samples within the overall project. All participants were enrolled in a teacher education programme for pre-primary and primary education at the University of Teacher Education in Bern, Switzerland. During the teacher education programme, the student teachers obtain field experience in five different teaching internships that last two to six weeks. Student teachers spend these weeks in the schools in a

blocked practicum. However, the cooperation between the student teachers lasts longer as they spend a great deal of time together during the preparation phase.

Sample 1: Study 1 took place in the spring semester after the third internship (of five). A total of 109 student teachers completed an online questionnaire, 94.4% ($n = 102$) of whom were female. The mean age was 22.13 years ($SD = 2.23$). The students rated the previous practicum that lasted for three weeks and was subject-specific. The practicum was attended in semester three or four (out of six) and was completed as a team practicum. Participation in the online survey was voluntary and anonymous.

Sample 2: In order to gain an in-depth understanding of trust in the team practicum, we conducted a follow-up study based on semi-structured interviews. The interview study was conducted six months later in the autumn semester, following the completion of students' fourth practicum. A purposive sampling strategy was used to select the interview participants. Only students who successfully completed practicum four as a team practicum were allowed to participate in the study. All participants signed the informed consent form before the interview started. The student teachers were rewarded with 100 CHF for their participation in the interview study. The data was completely anonymised after transcription. We interviewed 27 student teachers, of whom 24 were female and three were male. The mean age was 24.8 years ($SD = 4.56$). The student teachers reported their experiences of the previous practicum that lasted for four weeks and was subject-specific. The dominance of female participants can be regarded as typical for the present sample, as pre-primary and primary education in Switzerland draws mostly women.

10.3.2 Instruments

We used a qualitative approach to identify core elements of trust in relationships during the practicum. In the online questionnaire, student teachers answered questions about cooperation, trust, and emotions. Student teachers were also asked to openly report *three* main constitutive elements of trust in their mentor teacher and their team partner respectively. The probing question was: '*Trust in the relationship with my mentor teacher/with my team partner means to me/is reflected in...*'.

Members of the research team conducted the subsequent semi-structured interviews face-to-face. The interviews took place at the university campus and lasted between 32 and 90 minutes. The interview guide obtained questions about relationship development, trust in the relationships, and experienced emotions. For this analysis, questions about trust in the

relationships are of particular interest. Student teachers were directly asked about the quality of trust in the respective interaction partner. The main question about the constitutive elements of trust was: '*What exactly does 'having trust in your mentor teacher/team partner' mean to you?*'. The interviewees were prompted to report their associations as they came to mind.

10.3.4 Data analysis

Qualitative content analysis (Kuckartz 2018) was used to determine the perceived elements of trust. We used the software MAXQDA for the coding process. Fifty per cent of the open-ended questions in the online questionnaire were coded by a second researcher. The intercoder reliability was very good (corrected Cohen's kappa = .95; Brennan and Prediger 1981). As a first step, we built inductive categories for each answer.

Table 1: Example of the coding scheme

Main categories	Sub-categories	Description	Reference example mentor teacher	Reference example team partner
Interpersonal trust	openness	Student teachers describe openness as a prerequisite for trust. Openness can either be shown as approachability (the other person is open to me, interested in my interests) or as receptiveness (the other person is open to my ideas).	Mmm. (thinks). Being allowed to ask questions. Without feeling like she's thinking: <i>What kind of person is that?</i> So that's what I almost find most important. Yes, the asking of questions. Mmm. And, um, (5) if I have a problem, for example. It's not yet been that way, but if I'm sick, for example, that I can say that. And yea, that this is okay (laughs slightly). So, things like that. (I13)	Exactly, somehow also an interest in each other and (.) yes, also an openness for perhaps other ideas, other feelings, I think. (I24)
Professional trust	support	Student teachers describe support, (mutual) coaching, assistance as central to trust.	And that you're also happy, at least that's how I feel when the mentor teacher comes up with concrete suggestions or ideas on how something could be done differently, because I simply don't have this wealth of personal experience. And I want to profit from that. (I20)	Yes, and maybe also to know a little bit, if I have a problem, then this person helps me. I think that is also part of it to some extent. The trust, if something goes wrong, then the person is still there. (I25)

Note. The full coding scheme is available as online supplement.

In a second step, the categories with very similar meanings were grouped together. Twenty-seven categories emerged, which in a third step were allocated to the two main categories 'interpersonal trust' and 'professional trust', as defined in the literature.

We transcribed the semi-structured interviews verbatim by means of the software F4/F5. For content analysis we used the categories developed from the open questions of the online questionnaire. Table 1 depicts an extract of the final coding scheme. The derived categories are described in more detail in the results section. A second researcher coded 20% of the interviews. The corrected Cohen's kappa was good ($k = .69$).

10.4 Results

The analysis of the open-ended questions of the online questionnaire revealed two main categories: *interpersonal trust* and *professional trust*. The category *interpersonal trust* is divided into eleven subcategories with 269 codings overall for both the team partner and the mentor teacher. The category *professional trust* contains 16 subcategories with 398 codings overall incorporating the team partner and the mentor teacher (see Table 2). The whole coding scheme with detailed reference examples for the categories is given in the online supplement.

Interpersonal level: We found no pronounced differences with regard to the core elements of trust in the team partner and the mentor teacher at the interpersonal level. The most frequently mentioned elements were *openness* ($n = 43 / 53$), followed by *honesty* ($n = 25 / 25$) and *respect* ($n = 18 / 15$). 'Openness' comprises aspects like interest in the person, receptiveness to new ideas or opinions, and the ability to discuss personal concerns and problems with the team partner or the mentor teacher. 'Honesty' includes general sincerity, but also more specific facets, such as candidness in feedback and discussion. 'Respect' describes mutual deference and caring for each other. Other elements of trust in the team partner and mentor teacher are meaning well, getting along, appreciation, acceptance, humour, loyalty, empathy, and discretion.

Professional level: We found visible differences at the level of professional trust in the team partner and in the mentor teacher. Significant elements of professional trust in the team partner were reliability ($n = 52$), support ($n = 42$), and cooperation ($n = 33$). The most frequently mentioned facets of professional trust in the mentor teacher were support ($n = 47$), feedback ($n = 32$), and tolerance ($n = 23$). 'Reliability' consists of different aspects, such as promise fulfilment and abiding by an agreement. 'Support' describes mutual aid and help in case of difficulties. 'Cooperation' involves various facets, such as successful teamwork in the sense of

joint planning, teaching, and evaluating. With regard to the mentor teacher, aspects of the factor ‘feedback’ are commendation and well-founded criticism, as well as constructive, objective, and appropriate criticism. ‘Tolerance’ can be described as a climate where mistakes are allowed, and student teachers do not have to be afraid of doing something wrong. Other elements pertaining to the level of professional trust are shared responsibility, transparency, good communication, division of labour, shared values, availability, team spirit, fairness, collegiality, shared joy, and competence.

Table 2: Student teachers’ implicit theories of trust in the team partner and in the mentor teacher – results from the open-ended questions of the questionnaire

Main categories	Subcategories	Team partner	Mentor teacher	Number of codings
Interpersonal trust	openness	43	53	96
	honesty	25	25	50
	respect	18	15	33
	meaning well	11	14	25
	getting along	12	5	17
	appreciation	3	11	14
	acceptance	3	6	9
	humour	7	2	9
	loyalty	4	2	6
	empathy	4	2	6
	discretion	1	3	4
<i>Subtotal</i>		<i>131</i>	<i>138</i>	269
Professional trust	support	42	47	89
	reliability	52	20	72
	cooperation	33	11	44
	feedback	8	32	40
	tolerance	7	23	30
	shared	2	19	21
	responsibility			
	transparency	6	14	20
	communication	10	6	16
	division of labour	13	-	13
	shared values	8	5	13
	availability	2	7	9
	team spirit	9	-	9
	fairness	4	4	8
	collegiality	3	5	8
	shared joy	3	-	3
	competence	-	3	3
<i>Subtotal</i>		<i>202</i>	<i>196</i>	398
Total		333	334	667

Table 3. Student teachers' implicit theories of trust in the team partner and in the mentor teacher – results from the interviews

Main categories	Subcategories	Team partner	Mentor teacher	Number of codings
Interpersonal trust	openness	11	8	19
	honesty	8	6	14
	respect	1	1	2
	meaning well	1	6	7
	getting along	1	-	1
	appreciation	1	4	5
	acceptance	2	4	6
	humour	1	-	1
	loyalty	2	1	3
	empathy	-	-	-
<i>Subtotal</i>	discretion	9	1	10
		37	31	68
Professional trust	support	3	7	10
	reliability	22	5	27
	cooperation	3	-	3
	feedback	-	7	7
	tolerance	-	6	6
	shared	-	13	13
	responsibility			
	transparency	2	5	7
	communication	-	-	-
	division of labour	4	-	4
	shared values	-	-	-
	availability	1	1	2
	team spirit	2	-	2
	fairness	-	4	4
<i>Subtotal</i>	collegiality	-	-	-
	shared joy	-	-	-
	competence	-	8	8
		37	56	93
Total		74	87	161

The analysis of the interviews (see Table 3) enabled us to differentiate and refine the implicit theories of trust, as mentioned by the student teachers (see Table 1 for examples and the online supplement for the complete coding scheme).

In the interviews, openness ($n = 11 / 8$) was described as the most important facet of trust in the team partner and mentor teacher, which is comparable to the results of the questionnaire. On the one hand, openness was described as the receptivity and accessibility of the counterpart, so that one could entrust them with personal matters. One student teacher described it as:

[...] friendly, familiar and also you can laugh, but also discuss serious things. Private things too. At some point we also ... maybe at some point we started to exchange private things. (Student 5, translated by authors)

On the other hand, some students described openness as the expectation that the team partner or mentor teacher would also open up and reveal a little bit of themselves as a form of self-disclosure.

Another significant element of trust was honesty ($n = 8 / 6$). Student teachers accentuated the reciprocity of honesty, which is reflected in the following interview response:

[...] that she is honest with me ... but that I also know that I can say honestly how I am really feeling about some things and about situations. (Student 27, translated by authors)

Discretion ($n = 9 / 1$) was emphasised much more strongly in the interviews compared to the questionnaire. The student teachers identified discretion as particularly relevant in interpersonal trust, especially in the team partner. Discretion is understood as the expectation that the student teacher can entrust something to the team partner and that they will keep it to themselves, as the following interview response reveals:

For example, if I tell her now something about some child: Oh, this child annoyed me today or something similar. Or about other teachers at the school, if she keeps that to herself and doesn't tell it to the mentor teacher. Just the way that I know if I entrust her with something, then it stays with her and then she doesn't have to go anywhere with it. Because otherwise the trust would no longer be there and then I would tell her less. Then I would work more for myself again and maybe she would work for herself. And so, you can exchange things and know that she will keep it for herself. (Student 11, translated by authors)

The most frequently mentioned element of professional trust in the team partner was reliability ($n = 22$). Reliability of the team partner was explained as a situation where one can rely on one's partner and that agreements as well as important deadlines are kept, as one student noted:

So, for me it's simply central that when you make a deal, like when you make an agreement – that is, when you make a deal that you stick to it. That I can rely on her, that she will do what we agreed upon until then. (Student 3, translated by authors)

With regard to the mentor teacher, shared responsibility was mentioned most frequently ($n = 13$). 'Shared responsibility' was characterized by the student teachers as the trust they received from the mentor teacher, expressed and perceived in situations where the mentor teachers granted the students some freedom to experiment in the classroom. For example, shared responsibility was experienced when the mentor teacher left the classroom while the student teachers were teaching, as the following student expressed:

I knew that, of course, when she was no longer inside, I was on my own, but I felt comfortable with that. Because I realised that she trusted me. That she really thinks I can do that. And that was actually the most valuable thing and the most important thing.
(Student 18, translated by authors)

10.5 Discussion

This study aimed to explore the implicit theories of trust in the team partner and the mentor teacher in the team practicum. To date, trust in the teaching practicum has been scarcely explored, in particular with regard to the specific setting of a team practicum during short-team practica in initial teacher education.

The results of this study show that implicit theories of trust in the team partner and mentor teacher in the team practicum can be found on an interpersonal as well as on a professional level. Interestingly, while core features of trust in the team partner and mentor teacher were almost identical on an interpersonal level (openness, honesty, respect, and discretion), significant differences appeared at the professional level. While student teachers emphasised reliability, support, and cooperation with regard to trust in the team partner, shared responsibility, support, feedback, and tolerance were highlighted with regard to trust in the mentor teacher.

Thus, the results confirm the distinctiveness between the professional and interpersonal dimension of the relationship that had already been proposed for organisations by McAllister (1995) and by Hagenauer and Volet (2014) for teaching in higher education.

Our results show many overlapping elements with previous findings on characteristics of trust. Byrk and Schneider (2003), for example, stressed interpersonal respect, personal regard, competence, and personal integrity as important aspects of trust in schools. These elements are represented in the results of the present study as well, as student teachers mentioned respect and competence as constitutive elements of trust in the mentor teacher while

personal regard and integrity, as proposed by Byrk and Schneider (2003), are mirrored in the student teachers' accounts on meaning well, getting along, honesty, and loyalty.

Schweer (1997) proposed further characteristics of trust in pedagogical relationships: personal attentiveness, professional competence and support, respect, approachability, and honesty. Again, these aspects were also represented in our results on trust in the team practicum. Interestingly, competence as an indicator of trusting relationships was only mentioned for the mentor teacher. Similar to Schweer (1997), who investigated trust in the teacher-student relationship, the relationship between the student teacher and the mentor teacher can be described as hierarchical with an advance of competence in favour of the schoolteacher respective to the mentor teacher. In contrast, the team partner is more likely to exhibit similar competence in teaching, which might result in the fact that 'reliability' and 'support' were more pronounced in trusting peer relationships while 'competence' was more prevalent in the relationship with the mentor teacher.

Furthermore, in the context of doctoral education, Chan (2018) has explicitly focused on trust in the relationship between doctoral students and their mentors. Components of trust were availability, good listening skills, responsiveness in communication, the use of appropriate humour, interest in the private life and a holistic understanding of the mentee, an appropriate level of self-disclosure, the openness to talk about race and culture (if the doctoral student comes from a minority background), and the acknowledgement of limitations and mistakes as a mentor. The facets of trust described by student teachers in our study share many similarities with those in Chan (2018), with the exception of cultural background, which was not mentioned in our data. However, it might be a significant factor influencing trust in intercultural teams and the mentor-mentee relationship in the teaching practicum. As we can assume that interactions and the perceived appropriateness of interactions vary across cultural-educational contexts (Volet 2001), culturally different views on how to interact with each other and how to build (or damage) trust in these relationships should be further investigated.

Overall, the student teachers mentioned aspects of trust in the professional dimension more often than factors in the interpersonal dimension. This finding is plausible, as the relationships formed in the practicum are focused on the professional development of student teachers. Furthermore, it can be considered a 'short-term' relationship, which perhaps does not allow for the development of close(r) interpersonal (affective) bonds which are described, for example, in attachment theory (Cassady and Shaver 2002).

In addition, the results support the findings of Izadinia (2016) and Stanulis and Russell (2000) that the core basis of trust is built on open communication. Open communication implies

a willingness to compromise, that different views are tolerated and accepted, and that issues and problems in the practicum are openly discussed. Openness, thus, stands for free and respectful communication, especially in difficult or conflict-ridden situations. With regard to the mentor teacher, honest feedback and openness are also understood to reflect the mentor's interest in their student teachers' ideas.

Within the professional dimension, 'support' was frequently described as a core indicator evoking trust. This finding makes sense, as student teachers in a team teaching setting have to support and rely on each other in order to teach, while the provision of support can be regarded as a central task of mentor teachers in general. Surprisingly, contrary to the results of Izadinia (2016), student teachers reported the need for instructional support more frequently, while the need for emotional support by the mentor teacher was mentioned less often. Again, this might be traced back to the fact that the practicum was only short-term; close interpersonal relationships between the mentor teachers and their student teachers in which student teachers openly report their worries and fears are more likely to develop over a longer time period. Instead, professional attributes such as feedback, tolerance, and respect and appreciation paired with (instructional) support were considered core elements of trust in short-term mentee–mentor relationships from the students' perspectives. Support for our results could be found in studies that focus on collegial support for early career teachers. For example, Thomas et al. (2019) discovered professional and social support from colleagues to be more important than emotional support for job satisfaction and the intrinsic motivation of early career teachers. As our results further show, shared responsibility surfaces as another important element for trust in the mentor teacher. This coincides with earlier observations, which showed shared power as relevant for successful co-teaching between student teachers and mentor teachers (Strieker et al. 2017).

Interestingly, student teachers repeatedly reported the necessity of discretion in the relationship with the team partner. They appreciated sharing their worries with the team partner and expected them to keep information confidential. Similarly, Gardiner and Robinson (2009) reported closer cooperation and more intense exchange with the team partner as with the mentor teacher during the practicum. Therefore, one might conclude that emotional support is more frequently sought from the team teaching partner while instructional support is predominantly sought from the mentor teacher. It is very important that student teachers seek help and encouragement and that they do not fear a loss of face, as social and emotional support facilitates student teachers' performance (see Liou et al. [2017] regarding peer support). Future research may compare team teaching internships with a single practicum (one student teacher

only). The quality of the relationships and trust within these relationships might differ depending on the form of the practicum. It can be assumed that the importance of the interpersonal level of support of the mentor teacher might increase in a single practicum.

Literature on mentoring in teaching provides many strategies that mentor teachers can apply in order to successfully counsel student teachers (Schwille 2008). Usually, the effectiveness criterion of mentoring is the quality of the pedagogical guidance that leads to professional learning of the mentee and to professional socialisation. Future research might address the question in depth as to which mentoring strategies most effectively develop trust in the mentee–mentor relationship.

10.5.1 Limitations and implications for future research

Although our study has gained more insight on the implicit theories of trust in the team practicum, it also comes with certain limitations. First, the sample was rather small and the interviewees were from one institution only. Thus, future studies should test the transferability of the results to other teacher education settings. It might be the case that implicit theories on trust differ across institutions with varying conceptions of how to design teacher education in general and the teaching practicum specifically.

Second, if we consider teachers' professional development as a continuum, with an increase of student teachers' independence with greater practical experience, it might be the case that they develop different expectations with regard to the professional dimension of trust in the mentee–mentor relationship. This aspect also addresses the generalisability of the findings. It would be of core interest to investigate how trust develops in different internships during teacher education. It can be assumed that not only the developmental stage in the professionalisation process, but also the duration of the practicum (short-term versus long-term) might account for differences in student teachers' implicit theories of trust.

Third, some aspects of the 'implicit' theory of trust might be unconscious. Projective tests and self-reports could be used in order to access these unconscious elements. Fourth, we have addressed the constitutive elements of trust directly in our studies using rather short questions leading to rather concise answers.

In order to gain a more processual understanding on how trust develops in and shapes relationships, future research is needed. This will allow for an in-depth understanding of the relevance and development of trust in the practicum as this field is highly under-researched, although socio-emotional factors are clearly crucial for learning and development (Jennings

and Greenberg 2009). As Liou et al. (2017, 651) stated, 'building and shaping a trusting climate takes time and effort, but breaking it only takes a small incident'. If we want to-establish a firmer grip on the development of trust over time and how it influences the professional development of student teachers, more fine-grained research is needed (e.g. applying longitudinal research; in-depth interviewing; observing interactions and reflecting on them using stimulated recall).

In addition, the triangulation of perspectives would be fruitful, including asking student teachers and their mentor teachers about their perceptions of trust in the (team-) practicum. Incorporating the perspective of the mentor teacher educators from the university would be promising (Stanulis and Russel 2000). Different mentoring approaches exist across different teacher education systems and institutions. The triangulation of perspectives would allow the underlying mentoring concept(s) to be reconstructed. For example, Kemmis et al. (2014) distinguished between mentoring as supervision, mentoring as collaborative self-development, and mentoring as support. 'Support' as a relevant indicator of trust in the professional dimension of the mentor-mentee relationship might be more relevant in the 'support' perception of mentoring, while aspects such as cooperation or shared responsibility might be more prevalent mentoring approaches characterised by collaboration and self-development. In the present study, student teachers frequently mentioned the mentor teachers' confidence in their teaching ability as a fundamental element of trust. It seems to be that student teachers wish for their mentor teachers to treat them on an equal level and to hand (some) responsibility over to them. This reflects the pronounced need for a self-development mentoring approach accompanied by an appropriate amount of support.

Essentially, the student teachers' goal is to become self-regulated teachers. On this journey they need a 'secure' space for self-development. Self-regulation is sometimes equated with social independence, which leads to a major misunderstanding of the concept of self-regulation. Acquiring new skills in a self-regulatory fashion is a process comprised of several steps (for an overview, see Boekaerts, Pintrich, and Zeidner 2000). It needs meaningful relationships that provide a supportive, open, respectful, honest, and trusting learning environment in order to become a self-regulated teacher. The impact of the team partner (apart from the mentor teacher) in this process of becoming a self-regulated teacher is more or less a closed book in extant research. Thus, we follow López Solé, Civís Zaragoza, and Díaz-Gibson (2018) to propose that the relevance of peer relationships in teacher education needs to be more fully explored.

Future research should also look more closely at the composition of teams in the team practicum. For example, Krammer et al. (2018) showed that self-selected teacher teams reported more enjoyment with the co-teaching process and more shared responsibility with the team partner, compared with teams composed by the school administration.

10.5.2 Implications for teacher education

Positive relationships with the mentor teacher and the team partner play an important role for student teachers' professional development. Relationships of high quality with the mentor teacher are associated with higher teaching self-efficacy (La Paro et al. 2019) and support co-teaching experiences. They are therefore beneficial for the development of collaborative skills (Montgomery and Akerson 2019). Positive relationships with the team partner are essential for successful peer feedback, which is important for student teachers' learning and problem solving (Çapan and Bedir 2019). More concretely, Liou et al. (2020) found a positive association between peer trust and the seeking of instructional material between student teachers.

Consequently, fostering trust in the mentor teacher and team partner during the practicum goes hand-in-hand with positive aspects of student teachers' learning and professional development. Therefore, our findings show important conditions which should be met to foster trust in field experiences. First, we suggest focusing more strongly on the social context of student teachers' development and learning in teacher education. Second, our results identify open communication as an important condition for building trust. Therefore, we recommend specific trainings to promote student teachers' as well as mentor teachers' social skills (e.g. feedback, listening, communication, and conflict management skills) with a particular focus on communication skills in order to foster trust in the team-based practicum.

Usually, training in these skills is not offered comprehensively in research-based teacher education, as they are frequently regarded as soft skills that play a secondary role in curricula. Increasingly, however, it is agreed that the explicit training of socio-emotional competencies must be more fully addressed in teacher education to account for the interpersonal dimension in teaching (Hagenauer, Hascher, and Volet 2015; Jennings and Greenberg 2009). Liou et al. (2017, 652) addressed this succinctly, writing that 'engaging in the affective realm for effective practice requires intentional instruction on new inter/intrapersonal skills and capacities for pre-service teachers.'

Third, student teachers emphasised high skills on a professional level that support trusting relationships (such as support, feedback, or cooperation). Teacher education, thus, should clearly define the roles of student teachers, peers, and mentor teacher during practicum, in order to enhance the likelihood that expectations are met and trust can be built. This may be realised through clear definitions and guidelines from the teacher university and further training, especially for mentor teachers. Meetings between student teachers, mentor teachers, and team partners prior to the start of the practicum could help to clarify mutual expectations.

Fourth, our results showed the importance of interpersonal aspects of relationships, such as getting along. 'Fit' in teams (getting along with each other on a personal level) is known as an important factor for relational experiences and relationship development (La Paro et al. 2018; 2019). For teacher education, it could be valuable to provide student teachers with the opportunity to select their team partner by themselves. Consequently, interpersonal fit and, in turn, positive relational experiences are likely to be supported. However, we must not forget that student teachers should also learn to collaborate with fellow teachers who differ with regard to personality, teaching attitudes, and teaching style. Thus, free selection of the team partner might be one possibility to support the establishment of trust in interpersonal and working relationships. Still, it should be accompanied by trainings that focus on strategies regarding how to effectively deal with heterogeneity in team teaching settings.

10.5.3 Conclusion

In conclusion, our research provides insight regarding trust in the team practicum in teacher education. We address an under-researched field in pre-service teacher education and build upon earlier studies that emphasised the relevance of positive relationships for optimal human functioning (Baumeister and Leary 1995). Knowledge about core elements of trust is crucial for the understanding of the development of trusting relationships and thereafter to support student teachers in building trusting relationships with the team partners and mentor teachers during the practicum. Our findings have shown that student teachers indicate their implicit theories of trust very sophisticatedly.

When comparing trust in the team partner and trust in the mentor teacher, student teachers describe underlying elements of trust rather similarly. However, the frequency of the facets varies between the interaction partners. For both relationships, interpersonal aspects (e.g. openness, honesty, respect, appreciation, and getting along) as well as professional aspects of the relationship (e.g. support, reliability, cooperation, feedback, and transparency) are core

underlying elements that establish trust in the team practicum. In order to build trust in the practicum – which ultimately relies on a variety of strategies to relate successfully and positively with the interaction partner – student teachers and their mentor teachers need strong interpersonal skills. This complex set of skills supports the establishment of trusting interpersonal and professional relationships in the team practicum and should be addressed in teacher education programmes.

References

- Abell, Sandra K., Deborah R. Dillon, Carol J. Hopkins, William D. McInerney, and David G. O'Brien. 1995. "Somebody to Count On": Mentor/Intern Relationships in a Beginning Teacher Internship Program." *Teaching and Teacher Education* 11 (2): 173–188. doi:10.1016/0742-051X(94)00025-2.
- Baeten, Marlies, and Mathea Simons. 2014. "Student Teachers' Team Teaching: Models, Effects, and Conditions for Implementation." *Teaching and Teacher Education* 41: 92–110. doi:10.1016/j.tate.2014.03.010.
- Baeten, Marlies, Mathea Simons, Wouter Schelfhout, and Rianne Pinxten. 2018. "Team Teaching During Field Experiences in Teacher Education: Exploring the Assistant Teaching Model." *European Journal of Teacher Education* 41 (3): 377–397. doi:10.1080/02619768.2018.1448780.
- Baumeister, Roy F., and Mark R. Leary. 1995. "The Need to belong: Desire for interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation." *Psychological Bulletin* 117 (3): 497–529.
- Bierhoff, Hans W. 2000. *Sozialpsychologie. Ein Lehrbuch [Social Psychology]*. 5th ed. Stuttgart: Kohlhammer.
- Boekaerts, Monique, Paul R. Pintrich, and Moshe Zeidner, eds. 2000. *Handbook of Self-Regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Brennan, Robert L., and Dale J. Prediger. 1981. "Coefficient Kappa: Some Uses, Misuses, and Alternatives." *Educational and Psychological Measurement* 41 (3): 687–699.
- Bryk, Anthony S., and Barbara Schneider. 2003. "Trust in Schools: A Core Resource for School Reform." *Educational Leadership* 60 (6): 40–45.
- Çapan, Seyit Ahmet, and Hasan Bedir. 2019. "Pre-service Teachers' Perceptions of Practicum through Reciprocal Peer Mentoring and Traditional Mentoring." *Journal of Language and Linguistic Studies* 15 (3): 953–971. doi:10.17263/jlls.631539.
- Cassidy, Jude, and Phillip R. Shaver, eds 2002. *Handbook of Attachment. Theory, Research, and Clinical Applications*. New York: Guilford Press.
- Castaldo, Sandro. 2007. *Trust in Market Relationships*. Cheltenham, UK: Edward Elgar.
- Chan, Anne. 2018. "Trust-Building in the Mentoring of Students of Color." *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 26 (1): 4–29. doi:10.1080/13611267.2017.1416265.

- De Zordo, Lea, David Bisang, and Tina Hascher. 2018. "Gelingensbedingungen für Teamteaching im Praktikum [Conditions of Successful Team Teaching in Internships]." In *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* [Teacher professionalisation as a place of cooperation], edited by Lina Pilypaitytė and Hans-Stefan Siller, 169–183. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Fabel-Lamla, Melanie, and Janina Fetzer. 2014. "Vertrauen in Schule(n) – ein Überblick [Trust in School(s) – an Overview]." In *Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung* [Trust in educational science], edited by Sylke Bartmann, Melanie Fabel-Lamla, Nicolle Pfaff and Nicole Welter, 251–272. Opladen: Barbara Budrich.
- Gardiner, Wendy, and Karen Shipley Robinson. 2009. "Paired Field Placements: A Means for Collaboration." *The New Educator* 5 (1): 81–94.
doi:10.1080/1547688X.2009.10399565
- Hagenauer, Gerda, Tina Hascher, and Simone E. Volet. 2015. "Teacher Emotions in the Classroom: Associations with Students' Engagement, Discipline in the Classroom and the Interpersonal Teacher-Student Relationship." *European Journal of Psychology of Education* 30 (4): 385–403. doi:10.1007/s10212-015-0250-0.
- Hagenauer, Gerda, and Simone E. Volet. 2014. "Teacher-Student Relationship at University: An Important Yet Under-Researched Field." *Oxford Review of Education* 40 (3): 370–388. doi:[10.1080/03054985.2014.921613](https://doi.org/10.1080/03054985.2014.921613).
- Hudson, Peter. 2016. "Forming the Mentor-Mentee Relationship." *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 24 (1): 30–43. doi:10.1080/13611267.2016.1163637.
- Izadinia, Mahsa. 2016. "Student Teachers' and Mentor Teachers' Perceptions and Expectations of a Mentoring Relationship: Do they Match or Clash?" *Professional Development in Education* 42 (3): 387–402. doi:10.1080/19415257.2014.994136.
- Jennings, Patricia A., and Mark T. Greenberg. 2009. "The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes." *Review of Educational Research* 79 (1): 491–525. doi:10.3102/0034654308325693.
- Kemmis, Stephen, Hannu L. T. Heikkilä, Göran Fransson, Jessica Aspfors, and Christine Edwards-Groves. 2014. "Mentoring of New Teachers as a Contested Practice: Supervision, Support and Collaborative Self-Development." *Teaching and Teacher Education* 43: 154–164. doi:10.1016/j.tate.2014.07.001.
- Kramer, Roderick M. 1999. "Trust and Distrust in Organizations: Emerging Perspectives, Enduring Questions." *Annual Review of Psychology* 50 (1): 569–598.
doi:10.1146/annurev.psych.50.1.569.
- Krammer, Mathias, Peter Rossmann, Angela Gastager, and Barbara Gasteiger-Klicpera. 2018. "Ways of Composing Teaching Teams and Their Impact on Teachers' Perceptions About Collaboration." *European Journal of Teacher Education* 41 (4): 463–478. doi:10.1080/02619768.2018.1462331.
- Kuckartz, Udo. 2018. *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* [Qualitative Content Analysis. Methods, Practice, Computer Support]. Weinheim: Beltz.
- La Paro, Karen M., Christine Lippard, Maria Fusaro, and Gina Cook. 2019. "Relationships in Early Practicum Experiences: Positive and Negative Aspects and Associations with Practicum Students' Characteristics and Teaching Efficacy." *Journal of Early*

- Childhood Teacher Education*: online advance publication.
doi:10.1080/10901027.2019.1668889.
- La Paro, Karen, Amy Van Schagen, Elizabeth King, and Christine Lippard. 2018. "A Systems Perspective on Practicum Experiences in Early Childhood Teacher Education: Focus on Interprofessional Relationships." *Early Childhood Education Journal* 46 (4): 365–375. doi:10.1007/s10643-017-0872-8.
- Liou, Yi-Hwa, Alan J. Daly, Esther T. Canrinus, Cheryl A. Forbes, Nienke M. Moolenaar, Frank Cornelissen, Michelle Van Lare, and Joyce Hsiao. 2017. "Mapping the Social Side of Pre-Service Teachers: Connecting Closeness, Trust, and Efficacy with Performance." *Teachers and Teaching* 23 (6): 635–657. doi:10.1080/13540602.2016.1218329.
- Liou, Yi-Hwa, Alan J. Daly, Christopher Downey, Christian Bokhove, Mireia Civís, Jordi Díaz-Gibson, and Susana López. 2020. "Efficacy, Explore, and Exchange: Studies on Social Side of Teacher Education from England, Spain, and US." *International Journal of Educational Research* 99: 1–14. doi:10.1016/j.ijer.2019.101518.
- López Solé, Susana, Mireia Civís Zaragoza, and Jordi Díaz-Gibson. 2018. "Improving Interaction in Teacher Training Programmes: The Rise of the Social Dimension in Pre-Service Teacher Education." *Teachers and Teaching* 24 (6): 644–658. doi:10.1080/13540602.2018.1459541.
- McAllister, Daniel J. 1995. "Affect- and Cognition-Based Trust as Foundations for Interpersonal Cooperation in Organizations." *Academy of Management Journal* 38 (1): 24–59. doi:10.2307/256727.
- Montgomery, Mark S., and Adam Akerson. 2019. "Facilitating Collaboration through a Co-Teaching Field Experience." *Networks: An Online Journal for Teacher Research* 21 (1). doi:10.4148/2470-6353.1284.
- O'Dwyer, John B., and Hilal Handan Atlı. 2015. "A Study of In-Service Teacher Educator Roles, with Implications for a Curriculum for their Professional Development." *European Journal of Teacher Education* 38 (1): 4–20. doi:10.1080/02619768.2014.902438.
- Oswald, Margit E. 2006. "Vertrauen in Personen und Organisationen [Trust in People and Organizations]." In *Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie* [Handbook of Social Psychology and Communication Psychology], edited by Hans-Werner Bierhoff and Dieter Frey, 710–716. Göttingen: Hogrefe.
- Oswald, Margit E. 2010. "Vertrauen in Organisationen [Trust in Organizations]." In *Vertrauensforschung 2010: A State of the Art* [Trust Research 2010: A State of the Art], edited by Martin K. W. Schweer, 63–85. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Schweer, Martin K. W. 2010. "Eine differentielle Theorie interpersonalen Vertrauens—Überlegungen zur Vertrauensbeziehung zwischen Lehrenden und Lernenden [A Differential Theory of Interpersonal Trust-Considerations on the Relationship of Trust between Teachers and Students]." *Psychologie in Erziehung und Unterricht* [Psychology in Education and School] 44 (1): 2–12.
- Schweer, Martin K. W. 2010. "Vertrauen in Erziehungs – und Bildungsprozessen [Trust in Educational Processes]." In *Vertrauensforschung 2010: A State of the Art* [Trust

-
- Research 2010: A State of the Art], edited by Martin K. W. Schweer, 151–172. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Schwille, Sharon A. 2008. "The Professional Practice of Mentoring." *American Journal of Education* 115 (1): 139–167.
- Sowell, Marsha. 2017. "Effective Practices for Mentoring Beginning Middle School Teachers: Mentor's Perspectives." *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas* 90 (4): 129–134. doi:10.1080/00098655.2017.1321905.
- Stanulis, Randi N., and Dee Russell. 2000. "'Jumping In': Trust and Communication in Mentoring Student Teachers." *Teaching and Teacher Education* 16 (1): 65–80. doi:10.1016/S0742-051X(99)00041-4.
- Strieker, Toni, Megan Adams, Woong Lim, and Marcia Wright. 2017. "Using Discourse Analysis to Understand the Relationships and Practices of Pre-service Co-teachers." *Georgia Educational Researcher* 14 (1): 40–68.
- Thomas, Laura, Melissa Tuytens, Nienke Moolenaar, Geert Devos, Geert Kelchtermans, and Ruben Vanderlinde. 2019. "Teachers' first Year in the Profession: The Power of High-Quality Support." *Teachers and Teaching* 25 (2): 160–188. doi:10.1080/13540602.2018.1562440.
- Vangrieken, Katrien, Filip Dochy, Elisabeth Raes, and Eva Kyndt. 2015. "Teacher Collaboration: A Systematic Review." *Educational Research Review* 15: 17–40. doi:10.1016/j.edurev.2015.04.002.
- Volet, Simone E. 2001. "Understanding Learning and Motivation in Context: A Multi-Dimensional and Multi-Level Cognitive–Situative Perspective." In *Motivation in Learning Contexts: Theoretical Advances and Methodological Implications*, edited by Sanna Järvelä and Simone Volet, 57–82. Elmsford, NY: Pergamon.
- Waber, Jennifer, Gerda Hagenauer, Lea De Zordo, and Tina Hascher. 2018. „Vertrauen im Teampraktikum [Trust During the Team Practicum].“ *Journal für LehrerInnenbildung* [Journal of Teacher Education] 18 (1): 12–18.

11 Diskussion

Die vorliegende Dissertation verfolgte drei Hauptziele, denen anhand von fünf Hauptfragestellungen nachgegangen wurde. Kern der Arbeit sind dabei vier Publikationen aus verschiedenen Forschungsprojekten. Im Folgenden sollen die fünf Hauptfragestellungen nochmals aufgegriffen und beantwortet werden. Die anschliessende Diskussion der Haupterkenntnisse dieser Dissertation hat zum Ziel, die Ergebnisse der einzelnen Studien zueinander in Verbindung zu setzen, im Zusammenhang mit dem vorgeschlagenen Modell zu betrachten und Implikationen für die Forschung und Praxis abzuleiten. Die spezifischen Ergebnisse der jeweiligen Studien werden dabei nicht nochmals einzeln diskutiert, dies wird bereits in den Diskussionen der einzelnen Publikationen vorgenommen.

Wie wird das Wohlbefinden von Lehrpersonen definiert und erhoben, welche Prävalenz und welche Ursachen, Folgen und Fördermöglichkeiten hat es?

Bereits in der Aufarbeitung der unterschiedlichen Theorien von Wohlbefinden hat sich eine grosse Diversität an Definitionen und Komponenten und damit verbundene Herausforderungen gezeigt. Wie Publikation I zeigt, setzen sich diese auch in der Forschung zum Wohlbefinden von Lehrpersonen fort. Es stellt sich heraus, dass ein Grossteil der Studien auf allgemeine Wohlbefindensdefinitionen aus der Psychologie oder den Subdisziplinen der Psychologie (Positive Psychologie, Arbeits- und Organisationspsychologie) zurückgreifen und nur wenige Wohlbefinden spezifisch für den Lehrberuf definieren. Die Mehrheit der Studien untersucht Wohlbefinden in einem quantitativen Querschnittsdesign. Das Wohlbefinden von Lehrpersonen scheint mittel bis hoch zu sein, auch wenn kaum Studien Kategorisierungen vornehmen. Als Korrelate oder Prädiktoren von Lehrpersonenwohlbefinden werden verschiedene Variablen untersucht, die in die Kategorien objektive und subjektive Variablen und dabei jeweils in die Unterkategorien generell-individuell, berufsbezogen-individuell und berufsbezogen-kontextuell unterteilt werden können. Als zentral für das Wohlbefinden von Lehrpersonen erweisen sich soziale Beziehungen im Beruf. Zu Folgen und Fördermöglichkeiten von Lehrpersonenwohlbefinden können keine klaren Aussagen gemacht werden. Hier braucht es noch mehr Forschung (vgl. Publikation I). Die Erkenntnisse der verschiedenen Definitionen und die Unklarheit um Prädiktoren und Indikatoren sind insofern nicht überraschend, als dass auch ähnliche Herausforderungen in der Forschung zum allgemeinen Wohlbefinden festgestellt wurden (Diener et al., 2018; Mayring & Rath, 2013).

Wieso sind Emotionen für die Lehrpersonenbildung relevant und was ist über Emotionen angehender Lehrpersonen im Ausbildungskontext bekannt?

In Publikation II wird argumentiert, dass der Lehrberuf ein Beruf ist, der «emotionale Arbeit» benötigt. Emotionen werden von Lehrpersonen dabei zum Beispiel in Bezug auf die Zielerreichung im Unterricht (z. B. Frenzel, 2014), aber auch in Bezug auf soziale Interaktionen im Berufsalltag (z. B. Sutton & Wheatley, 2003) erlebt. Dies bedeutet für die Lehrpersonenbildung, dass zukünftige Lehrpersonen auf einen von vielen Emotionen begleiteten Berufsalltag vorbereitet werden müssen. Dabei werden Emotionen bereits in der Ausbildung erlebt. Insbesondere Praktika stellen ein multiples emotionales Feld dar, indem Studierende sowohl als Lehrperson als auch als Lernende Emotionen erleben. Die Forschung zu Emotionen angehender Lehrpersonen kann dabei in drei Kategorien unterteilt werden: Studien, die Emotionen allgemein im Studium untersuchen, Studien, die eine spezifische Emotion im Praktikum analysieren, und Studien, die das emotionale Erleben im Praktikum allgemein in den Fokus nehmen. Es zeigt sich, dass die Emotionen angehender Lehrpersonen noch ein wenig erforschtes Feld sind.

Welche Rolle spielen soziale Interaktionen und Beziehungen für das Wohlbefinden und die Emotionen von angehenden und ausgebildeten Lehrpersonen?

Die Publikation I zeigt auf, dass soziale Beziehungen im Kern des Wohlbefindens von Lehrpersonen sind und einen engen Zusammenhang mit diesem aufweisen. Dies betrifft sowohl die Beziehung zum Kollegium, zur Schulleitung als auch zu den Schülerinnen und Schülern. Dabei stellen soziale Beziehungen sowohl einen der stärksten Prädiktoren für das Wohlbefinden der Lehrpersonen dar (siehe Publikation I) als auch ein Outcome von hohem Wohlbefinden, wie Erkenntnisse aus der allgemeinen Wohlbefindensforschung vermuten lassen (vgl. Diener et al., 2018). Die Publikationen II und III zeigen, dass unter anderem aufgrund der sozialen Natur des Lehrberufs Lehrpersonen und Studierende viele verschiedene Emotionen im Berufs- und Studienalltag erleben. Publikation III kann sichtbar machen, dass Studierende positive und negative Emotionen in Interaktionssituationen mit Peers oder der Praxislehrperson im Teampraktikum erleben und dass diese in Verbindung mit der Erfüllung/Bedrohung der psychologischen Grundbedürfnisse stehen. Insgesamt zeigen die Publikationen I–III, dass sozialen Interaktionen und Beziehungen eine wesentliche Rolle für das emotionale Erleben und Wohlbefinden im Berufsalltag angehender und berufstätiger Lehrpersonen zukommt.

Welche Emotionen erleben Studierende in sozialen Interaktionssituationen im Praktikum und wodurch werden diese ausgelöst?

Die Publikation III zeigt, dass Studierende im Teampraktikum in Interaktionssituationen mit ihrem Teampartner / ihrer Teampartnerin oder ihrer Praxislehrperson eine Vielzahl verschiedener Emotionen erleben. Insgesamt können 31 distinkte Emotionen (16 positive, 15 negative) festgestellt werden. Mit dem Teampartner / der Teampartnerin erleben Studierende vor allem in Interaktionssituationen auf der interpersonalen Ebene Emotionen. So werden in Verbindung mit positiven Emotionen zum Beispiel Situationen der Unterstützung oder des gemeinsamen Erlebens spezieller Ereignisse berichtet, in Verbindung mit negativen Emotionen beispielsweise Situationen, in denen die Kommunikation misslang. Mit der Praxislehrperson werden mehr Interaktionssituationen auf einer professionellen Ebene berichtet, wie zum Beispiel positives oder negatives Feedback oder (Mangel an) Unterstützung, die entsprechend in Verbindung mit positiven oder negativen Emotionen berichtet werden. Dennoch werden aber, gerade im Zusammenhang mit positiven Emotionen, auch Situationen auf der interpersonalen Ebene, wie z. B. das Wohlwollen der Praxislehrperson, oft erwähnt. Es zeigt sich, dass die Erfüllung der psychologischen Grundbedürfnisse mit positiven Emotionen verbunden ist, die Bedrohung mit dem Erleben negativer Emotionen.

Welche Bedingungen müssen aus Sicht der Studierenden erfüllt sein, damit sie Vertrauen und damit qualitätsvolle Beziehungen im Praktikum aufbauen können?

In der Publikation IV werden die impliziten Vertrauenstheorien von angehenden Lehrpersonen im Praktikum untersucht. Es zeigt sich, dass aus Sicht der Studierenden verschiedene Aspekte sowohl auf einer interpersonalen als auch einer professionellen Ebene zur Vertrauensbildung zwischen den Studierenden und ihrem Teampartner / ihrer Teampartnerin oder zwischen den Studierenden und der Praxislehrperson beitragen. Als Kernelement kann eine offene Kommunikation ausgemacht werden. Auf der interpersonalen Ebene sind weiter insbesondere Ehrlichkeit und Respekt zentral – sowohl für das Vertrauen zum Teampartner / zur Teampartnerin als auch zur Praxislehrperson. Auf der professionellen Ebene können Unterschiede festgestellt werden. Damit Vertrauen zum Teampartner / zur Teampartnerin aufgebaut werden kann, braucht es Zuverlässigkeit, Unterstützung und gute Kooperation. In den Interviews wird zusätzlich Diskretion als zentral beschrieben. Für Vertrauen zur Praxislehrperson werden Unterstützung, Feedback und Toleranz als wichtig erachtet. In den Interviews wird der Aspekt der geteilten Verantwortung ergänzend betont.

Im vorgeschlagenen Modell (vgl. Abbildung 1) wird der Versuch unternommen, mögliche Zusammenhänge zwischen Wohlbefinden, Emotionen und Vertrauen aufzuzeigen. Entsprechend des Modells, der Wohlbefindenstheorien (z. B. Diener, 1984; Lazarus, 1991) und der Selbstbestimmungstheorie (Ryan & Deci, 2002) kann angenommen werden, dass eine Evaluation von Interaktionssituationen und der darin erlebten Emotionen sich auf das Wohlbefinden der Studierenden im Praktikum auswirken dürfte und sich diese Verbindung später im Beruf ähnlich darstellen lässt. Eine bewertungstheoretische Betrachtungsweise von Emotionen geht davon aus, dass Emotionen durch die subjektive Bewertung einer Situation entstehen (z. B. Pekrun, 2006; Scherer, 1984, 2009). Vertrauen wiederum kann die Wahrnehmung einer Interaktionssituation beeinflussen (z. B. Schweer, 1997, 2017; Schweer et al., 2020). Die in Publikation IV erarbeiteten Merkmale, die aus Sicht der Studierenden für den Vertrauensaufbau vorhanden sein sollten, dürften daher auch für das emotionale Erleben zentral sein. Spannend ist hier, dass es zwischen den Publikationen III und IV gewisse Bezugspunkte gibt. So beschreiben Studierende z. B. Unterstützung und eine offene Kommunikation, aber auch Kooperation, Feedback etc. als Aspekte, die für das Vertrauen zum Gegenüber zentral sind. In der Publikation III zeigt sich, dass Studierende sich, gefragt nach positiven und negativen Ereignissen mit diesen Personen, an Situationen erinnern, die solche Merkmale aufweisen. So werden z. B. in Situationen mit Unterstützung oder positivem Feedback auch positive Emotionen berichtet, in Situationen mit misslungener Kommunikation oder negativem Feedback dagegen negative Emotionen.

11.1 Implikationen für die Forschung

Wenn die Publikationen dieser Dissertation zusammengenommen werden und das Modell betrachtet wird, dann wird als Erstes deutlich, dass in den Publikationen ein fokussierter Blick auf einzelne Aspekte gelegt wird und die Zusammenhänge aus den bisherigen theoretischen und empirischen Erkenntnissen hergeleitet werden. Daraus ergeben sich Ansatzpunkte für die weitere empirische Forschung, aber auch für weitere Theoriearbeit.

Erstens müssen das hier vorgeschlagene hypothetische Modell und insbesondere die Beziehungen zwischen Wohlbefinden, Emotionen und Vertrauen theoretisch und empirisch weiter validiert werden. Auf theoretischer Ebene bedeutet insbesondere die Unklarheit über die Komponenten von Wohlbefinden, dass das Modell je nach Definition anders dargestellt werden müsste. Basierend auf Ryff's Modell (1989), wäre es denkbar, die Beziehung(en) als Komponente(n) von Wohlbefinden darzustellen, also näher an das Wohlbefinden zu rücken als

die Emotionen. Eine Orientierung an Dieners (1984) Modell würde umgekehrt gerade dazu führen, die Emotionen als Komponente des Modells darzustellen und Beziehungen klar als Prädiktor oder Outcome von Wohlbefinden. Eine Anlehnung an Seligmans (2011) Modell würde bedeuten, dass sowohl die Beziehung als auch die Emotionen als Komponente von Wohlbefinden betrachtet würden und dadurch so gesehen die Wechselwirkung zwischen Komponenten von Wohlbefinden dargestellt wird. Auch Vertrauen könnte als Merkmal von Wohlbefinden diskutiert werden, wie dies z. B. bei Viac und Fraser (2020) der Fall ist. Für diese Klärung braucht es weitere theoretische und empirische Auseinandersetzungen mit dem Wohlbefinden von Lehrpersonen. Weiter müssen die im Modell erläuterten Beziehungen spezifisch für den Lehrberuf empirisch validiert werden. Dazu braucht es Studien, die sich dem Zusammenhang von Wohlbefinden, Emotionen und Vertrauen im Lehrberuf und auch schon im Praktikum annehmen.

Zweitens braucht es, um das Wohlbefinden von Lehrpersonen allgemein und auch die essenzielle Rolle sozialer Beziehungen im Beruf besser verstehen zu können, eine Klärung, was als Prädiktor und was als Komponente von Wohlbefinden betrachtet werden kann, wie das bereits in der Publikation I gefordert wird. Um mehr Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Lehrpersonen, dessen Prädiktoren und Folgen zu gewinnen und auch eine teilweise Klärung in der Diskussion um Prädiktoren oder Indikatoren zu erhalten, sollten Studien das Wohlbefinden von Lehrpersonen in einem Längsschnittdesign untersuchen. So könnte zum Beispiel der Zusammenhang zwischen State-Emotionen und Wohlbefinden im Beruf genauer untersucht werden. Denkbar wäre ein Experience-Sampling der Emotionen, kombiniert mit mehreren Erhebungszeitpunkten zum Wohlbefinden. So könnte analysiert werden, wie die Evaluation emotionaler Erfahrungen im Berufsalltag mit dem Wohlbefinden von Lehrpersonen im Beruf zusammenhängt. Lazarus (1991, S. 407) hält diesbezüglich fest:

There has been little interest in making a research comparison between SWB as aggregated by the person who rates it over a week, a month, a year, or longer and a summation of daily emotional experiences. This is the first of several major issues about the nature of subjective well-being that needs to be addressed.

Es wäre in diesem Sinne von Interesse, den Zusammenhang zwischen der Evaluation emotionaler Erlebnisse und Wohlbefinden zu messen. Dies würde Erkenntnissen darüber ermöglichen, welche Rolle der Häufigkeit und der Intensität der erlebten Emotionen zukommt und wie sich diese auf das Wohlbefinden auswirken. Weiter sollte untersucht werden, ob dabei alle Emotionen gleichbedeutend im Zusammenhang mit verschiedenen Wohlbefindens-

komponenten stehen. Zum Beispiel können Studien zeigen, dass Freude stärker mit positiven Wohlbefindenskomponenten korreliert als Ärger und Angst (Manasia et al., 2020; Nalipay et al., 2019). Weiter hält Lazarus (1991) fest, dass positive Ereignisse eher erinnert werden als negative und dass die Evaluation täglich gemessener, emotionaler Erfahrungen anders ausfallen könnte als die subjektive Einschätzung zum Wohlbefinden, weil es möglicherweise nicht dasselbe ist.

Drittens liefert die Publikation I Hinweise, dass für das Wohlbefinden von Lehrpersonen nicht so sehr das Alter oder die Berufserfahrung entscheidend sind, sondern professionelle Kompetenzen. Hier sollte geklärt werden, welche Kompetenzen entscheidend sind und wie diese gefördert werden können. Studien zeigen, dass Coping-Strategien und Resilienz einen Effekt auf das Wohlbefinden von Lehrpersonen haben. Interventionen zur Resilienz können das Wohlbefinden positiv beeinflussen (Cook et al., 2017; Fernandes et al., 2019; Publikation I). Bekannt ist auch, dass emotionsbasierte Coping-Strategien als starker Prädiktor für Burn-out und Engagement bei Lehrpersonen gelten, während problembasierte Coping-Strategien nur einen schwachen Prädiktor darstellen (Parker et al., 2012). Auch wie Lehrpersonen ihre Emotionen regulieren und zeigen, steht in einem Zusammenhang mit ihrem Burn-out-Erleben. Kognitive Reappraisal-Strategien stehen in einem negativen Zusammenhang mit Burn-out, die Unterdrückung negativer Emotionen dagegen in einem positiven (Chang, 2020; Donker et al., 2020; Yin et al., 2019)(Chang, 2020; Donker et al., 2020; Yin et al., 2019). Vor diesem Hintergrund und den Erkenntnissen aus den Publikationen zur sozialen Natur des Lehrberufs (und deren engem Zusammenhang mit dem emotionalen Erleben (vgl. Publikation III)) ist es von besonderem Interesse, nicht nur professionelle Kompetenzen im Sinne von pädagogischen und fachlichen Kompetenzen und deren Zusammenhang mit dem Wohlbefinden zu untersuchen, sondern auch den Zusammenhang sozial-emotionaler Kompetenzen und dem Wohlbefinden von Lehrpersonen bereits in der Ausbildung und später im Beruf.

Viertens besteht ein Bedarf an Forschung zur Rolle von Kolleginnen und Kollegen im Lehrberuf. Während die professionelle Ebene dieser Beziehung und die Zusammenarbeit in der Kooperationsforschung Aufmerksamkeit erhalten, scheint die interpersonale Ebene weniger beachtet zu werden. Die Publikationen III und IV zeigen, dass Aspekte auf der interpersonalen Ebene zentral für die Vertrauensbildung sind und auch, gerade in der Beziehung zu Teamkolleginnen und -kollegen, im Praktikum nicht nur Momente der professionellen Zusammenarbeit, sondern auch andere Interaktionen von starken Emotionen begleitet werden. Ausgehend von dem Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit (Baumeister

& Leary, 1995) kann angenommen werden, dass sowohl angehende Lehrpersonen im Praktikum als auch Lehrpersonen später im Beruf das Bedürfnis haben, eine gute zwischenmenschliche Beziehung zu ihren Teamkolleginnen und -kollegen aufzubauen, die womöglich über die reine professionelle Zusammenarbeit hinausgeht. Spannend wäre zudem zu klären, wann Beziehungen zu Teamkolleginnen und -kollegen als Ressource und wann als Herausforderung fungieren und welche Rolle dabei dem Vertrauen zwischen den Beteiligten zukommt. So können Untersuchungen bei IT-Angestellten zum Beispiel zeigen, dass Vertrauen in die Kolleginnen und Kollegen den Zusammenhang zwischen der Beziehung zwischen den Beteiligten und deren Berufszufriedenheit mediert (Bulińska-Stangrecka & Bagieńska, 2021).

Fünftens stellen sich Fragen zu kultur- und stufenspezifischen Aspekten der Konstrukte. Aus der Emotionsforschung ist bekannt, dass was in einer Kultur als Emotion verstanden wird, nicht zwingend auch in einem anderen Kulturkreis als Emotion beschrieben wird, dass es viele unterschiedliche Emotionsbezeichnungen gibt, die sich kulturell unterscheiden, und dass die Display Rules (wie Emotionen ausgedrückt werden) von Kultur zu Kultur unterschiedlich sind (Schutz et al., 2009). Ein Review zu Display Rules bei Lehrpersonen kann zum Beispiel zeigen, dass sowohl Aspekte der Lehrpersonenidentität (wie Geschlecht, sexuelle Identität und Rolle) als auch kontextuelle Faktoren (wie Schulniveau, Schulkultur etc.) diese beeinflussen (Stark & Bettini, 2021). Bei der Aufarbeitung des Forschungsstandes zu Emotionen im Praktikum (Anhang C) zeigt sich ebenfalls, dass Studien aus dem asiatischen Raum über mehr und stärkere negative Emotionen berichten. Vor diesem Hintergrund wäre es wünschenswert, dass Emotionen von (angehenden) Lehrpersonen, aber auch das Wohlbefinden und Vertrauen spezifisch und unter Einbezug des soziokulturellen Hintergrundes untersucht werden. Denkbar wären hier z. B. kulturvergleichende Studien. Diese scheinen allgemein kaum vorhanden, wie auch Publikation I zum Wohlbefinden von Lehrpersonen zeigen kann. Berücksichtigt werden sollten dabei die Anerkennung von Lehrpersonen in der jeweiligen Gesellschaft sowie Struktur und Aufbau des Schulsystems und die Rolle, welche die Lehrperson darin einnimmt. Dies könnte weitere Hinweise dafür geben, ob das Wohlbefinden der Lehrpersonen allgemein nicht gefährdet ist, wie in Publikation I festgestellt, oder ob es Schulsysteme und Kulturkreise gibt, in denen das berufliche Wohlbefinden von Lehrpersonen hoch ist und solche, wo es tiefer ist.

Sechstens scheint aufgrund der aktuellen pandemischen Lage mehr Forschung sowohl zu Emotionen als auch Wohlbefinden im Beruf in Zeiten von Corona nötig. Ebenso können Studien zur Zusammenarbeit und zu den Beziehungen zwischen Kolleginnen und Kollegen Erkenntnisse liefern, wie sich diese durch Fernunterricht und in diesem Sinne Homeoffice bei

Lehrpersonen verändern und welche Rolle dabei dem Vertrauen zukommt, wenn ein grosser Teil der Kommunikation online stattfindet. So kann zum Beispiel Hascher et al. (2021a) zeigen, dass die Umstellung von normalem Unterricht zu Fernunterricht an Schweizer Schulen im Frühling 2020 eine grosse Herausforderung für Primarlehrpersonen darstellt, die interviewten Lehrpersonen aber dennoch über mittleres bis hohes berufliches Wohlbefinden berichten. Eine Erklärung dafür, dass diese Herausforderung das Wohlbefinden nicht beeinträchtigt, findet Hascher et al. (2021a) darin, dass sowohl individuelle Faktoren (wie Selbstwirksamkeit und Motivation) als auch Kontextfaktoren (wie Unterstützung durch das Kollegium, gute Beziehungen zu Schülerinnen und Schülern und deren Eltern) die Lehrpersonen darin unterstützen, erfolgreich mit dieser Herausforderung umzugehen. In Bezug auf die Beziehungen im Praktikum kann zudem (wie bereits erwähnt) gezeigt werden, dass die Mitstudierenden eine wichtige Unterstützungsrolle im Praktikum während der Pandemie übernehmen (Kreis & Galle, 2021).

Siebtens braucht es mehr Studien, die soziale Interaktionen und die Rolle von Vertrauen und Emotionen im Praktikum, aber auch später im Beruf in den Dyaden respektive im Teampraktikum in der Triade untersuchen und die Perspektiven aller Beteiligter miteinbeziehen. Die Publikation IV zeigt, dass Studierende genau beschreiben können, was aus ihrer Sicht erfüllt sein muss, damit sie Vertrauen aufbauen können und dass sich diese impliziten Vertrauenstheorien zwischen ihnen unterscheiden können. Untersuchungen, die alle Beteiligten miteinbeziehen, können so zum Beispiel klären, wie sich unterschiedliche implizite Vertrauenstheorien auf die Interaktionen, deren Wahrnehmung und die Vertrauensgenese in der Beziehung auswirken. Die Publikation III zeigt, dass Studierende in Interaktionssituationen verschiedene Emotionen erleben und die erlebten Emotionen damit in Verbindung stehen, wie die Situation wahrgenommen wird. Hier wäre es spannend, die Perspektive der anderen Beteiligten miteinzubeziehen und zu schauen, wie diese die Situation wahrgenommen und welche Emotionen sie dabei erlebt haben. Es wäre denkbar, dass ein Erlebnis, das von einer Person als wichtig und emotional für die Beziehung erlebt wird, für die andere aufgrund anderer Ziele und Bedürfnisse nicht relevant ist oder mit anderen Emotionen verbunden ist. Gerade für Erkenntnisse zur Emotionsentwicklung in sozialen Interaktionssituationen wäre hier auch eine Methodenkombination (z. B. aus Videoanalysen oder Beobachtungen kombiniert mit Selbstauskünften) erkenntnisbringend, da so mehr Einsicht in die Emotionskonstruktion in Interaktionssituationen (vgl. Boiger & Mesquita, 2012) und die Wechselwirkungen zwischen den Interagierenden gewonnen werden können. Weiter können

so auch verschiedene Komponenten von Emotionen (z. B. subjektives Erleben und Ausdruck) erhoben werden.

Zum Schluss muss kritisch angemerkt werden, dass zentrale Akteurinnen und Akteure des Unterrichtsgeschehens, nämlich die Schülerinnen und Schüler, hier kaum berücksichtigt werden. Aus der Forschung ist aber bekannt, dass ein Zusammenhang zwischen dem Wohlbefinden von Lehrpersonen und dem Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern besteht (Roffey, 2012), ebenso wie zwischen den Emotionen der Lehrpersonen und den empfundenen Emotionen von Schülerinnen und Schülern (Frenzel et al., 2018). Anerkannt ist auch die zentrale Rolle der LSB für das Wohlbefinden und Lernen von Schülerinnen und Schülern (Roorda et al., 2011) und für das Wohlbefinden der Lehrperson (Spilt et al., 2011). Weniger untersucht ist aber, welche Auswirkungen die interpersonale Beziehung und das Vertrauen zwischen zwei in einer Klasse tätigen Lehrpersonen (nicht nur in Bezug auf das Teamteaching) auf die Schülerinnen und Schüler und den Unterricht hat. So können zum Beispiel Yuan und Lee (2016) bei der Beobachtung ihres Studenten feststellen, dass die negative Beziehung zu der Praxislehrperson und die damit verbundenen negativen Emotionen die Beziehung des Studenten mit den Schülerinnen und Schülern beeinflusst. Es wäre gut denkbar, dass sich Spannungen zwischen Lehrpersonen in einer Klasse auch auf die Schülerinnen und Schüler auswirken. Dem sollte in zukünftigen Forschungsprojekten nachgegangen werden.

11.2 Implikationen für die Praxis

Aus den Erkenntnissen der Publikationen und deren übergreifender Diskussion und den Ausführungen in der Mantelschrift ergeben sich neben Implikationen für die Forschung auch Implikationen für die Praxis. Als Erstes und von grosser Bedeutung sind die sozio-emotionalen Kompetenzen sowohl von angehenden als auch berufstätigen Lehrpersonen. Publikation III zeigt, dass soziale Interaktionen mit starken Emotionen in Praktika einhergehen können und Publikation I, dass sozialen Interaktionen und Beziehungen später im Lehrberuf eine zentrale Rolle für das berufliche Wohlbefinden zukommt. Wie also Interaktionen gestaltet werden, wirkt sich auf die Entwicklung der Beziehung und des Vertrauens, die Emotionen und das Wohlbefinden der Lehrpersonen aus (vgl. Boiger & Mesquita, 2012). Emotionen und Wohlbefinden der Lehrperson wiederum können Interaktionen mitprägen. So haben zum Beispiel die Emotionen, die Lehrpersonen im Unterricht zeigen, einen Einfluss darauf, wie die Schülerinnen und Schüler den Unterricht wahrnehmen und wie engagiert sie sich daran

beteiligen (Burić & Frenzel, 2021). Für gelingende Interaktionen braucht es soziale und emotionale Kompetenzen. Diese Kompetenzen können bereits in der Lehrpersonenbildung trainiert werden, wie Carstensen und Klusmann (2021) zeigen können. Sie zeigen auch, dass die Sozialkompetenz der Studierenden in der Ausbildung, mediert durch die Klassenführung, die emotionale Erschöpfung später im Referendariat voraussagt. Ähnlich stellen Holzberger et al. (2021) fest, dass Studierende mit hohen Kompetenzen, hoher Motivation (Enthusiasmus, Selbstwirksamkeit) und guter Selbstregulation (Engagement und Selbstreflexion) sowie günstigen Überzeugungen (theoriebasierte Praxis, konstruktivistisches Lernen) am Ende der Ausbildung, nach zwei Jahren weniger emotionale Erschöpfung und eine höhere Berufszufriedenheit angeben als andere. Es kann angenommen werden, dass sich eine Förderung der sozio-emotionalen Kompetenzen in der Ausbildung von Lehrpersonen positiv auf deren späteres Wohlbefinden im Beruf auswirkt. Auch wenn Praktika ein gutes Übungsfeld für Interaktionen bieten (vgl. auch Publikation III), zeigt eine Studie, dass Praktika nicht zur Entwicklung sozialer Kompetenzen beitragen (Carstensen & Klusmann, 2021), und eine andere, dass für die Kompetenzerweiterung im Praxissemester insbesondere die Qualität der universitären Begleitangebote entscheidend ist, auch wenn die Studierenden damit weniger zufrieden sind als mit der Lernbegleitung durch die Praktikumsschule (Gröschner et al., 2013). Die Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen angehender Lehrpersonen sollte folglich in den Studienprogrammen von pädagogischen Hochschulen integriert werden. Entsprechende Gefässe sollten entwickelt werden und über Praktika als «automatischen Trainingsort» hinausgehen. Denkbar wären hier zum Beispiel Seminare, die sich über ein Semester oder Studienjahr erstrecken und in denen anhand von theoretischen Grundlagen und praktischen Übungen trainiert wird. Auch Online-Module, wie zum Beispiel das australische BRiTE-Projekt, in dem angehende Lehrpersonen sich anhand verschiedener Module (auch zur Emotionsregulation und zur Kommunikation) mit ihrer Resilienz auseinandersetzen, sind vielversprechend (vgl. dazu Beltman et al., 2018). Wichtig scheint, dass die Arbeit an sozial-emotionalen Kompetenzen in den Studienprogrammen auch längerfristig gedacht wird, da Interventionsstudien zeigen, dass kurzfristige Interventionen kaum Effekte haben (Carstensen & Klusmann, 2021; Vesely et al., 2014).

Zweitens zeigt die Publikation IV, dass eine offene Kommunikation, Ehrlichkeit, Unterstützung und Feedback von der Praxislehrperson zentrale Aspekte der impliziten Vertrauenstheorien der Studierenden darstellen und bei deren Erfüllung Vertrauen zur Praxislehrperson aufgebaut werden kann. Die Publikation III zeigt, dass Studierende in Situationen, in denen positives Feedback gegeben wird oder die Praxislehrpersonen die

Studierenden konkret unterstützen, positive Emotionen erleben. Bei schlechtem Feedback, mangelnder Unterstützung oder misslungener Kommunikation erleben die Studierenden negative Emotionen. Dies zeigt, dass der Praxislehrperson für die Beziehungsgestaltung und das emotionale Erleben der Studierenden im Praktikum eine wichtige Rolle zukommt. In Anbetracht der Argumentation, dass die Praxislehrperson die Verantwortung für die Beziehungsgestaltung übernimmt (Ferrier-Kerr, 2009), ist es umso mehr von grosser Bedeutung, dass Praxislehrpersonen Wissen darüber haben, wie sie eine gute Beziehung zu den Studierenden aufbauen, diese unterstützen und fördern können, und so ein fruchtbare Coaching und Mentoring möglich wird (Hoffman et al., 2015). Nicht selten sind Praxislehrpersonen aber mangelhaft ausgebildet und können Studierende nicht optimal begleiten (Clarke et al., 2014; Hoffman et al., 2015). Unvorbereitete Praxislehrpersonen orientieren sich oft an eigenen Erfahrungen, wenn es um die Ausgestaltung des Coachings der Studierenden geht. Durch eine Weiterbildung der Praxislehrpersonen kann hier eine Veränderung erreicht werden (Hoffman et al., 2015). Praxislehrpersonen sollten entsprechend auf die Begleitung und Betreuung von Studierenden in Praktika vorbereitet werden. Diese Vorbereitung oder Weiterbildung sollte aber nicht nur Grundlagen zum Coaching und Mentoring in Praktika, sondern auch Themen wie Beziehungsgestaltung umfassen. Weiter sollten die Praxislehrpersonen auch lernen, wie sie Studierende im Umgang mit herausfordernden sozialen Situationen und erlebten Emotionen unterstützen und so ihre sozial-emotionale Kompetenz fördern können. Inhaltlich wäre eine Auseinandersetzung mit den psychologischen Grundbedürfnissen denkbar, um die Praxislehrpersonen darin zu unterstützen, eine gute Balance zwischen Verantwortungsabgabe und Kontrolle zu ermöglichen. Diese Balance scheint zum einen eine Belastung für die Praxislehrpersonen zu sein, da sie die Verantwortung für das Lernen sowohl der Studierenden als auch ihrer Schülerinnen und Schüler tragen (vgl. Hoffman et al., 2015), zum anderen aber auch herausfordernd, da Studierende eine Verantwortungsübertragung als Vertrauensmerkmal erachten (Fuchs & Wyss, 2018; Publikation IV; Stanulis & Russell, 2000). Studierende erleben in Situationen der Verantwortungsübernahme positive Emotionen (Publikation III), bei zu starker Kontrolle dagegen negative (Publikation III).

Drittens sollten Studierende in ihrer Kooperation im Praktikums-Team begleitet werden, sei es durch die Praxislehrperson oder die Hochschule. Die Publikation IV zeigt, dass Studierende vom Teampartner / der Teampartnerin eine offene Kommunikation, Ehrlichkeit, Respekt, ebenso wie Unterstützung, Zuverlässigkeit und eine gelingende Kooperation erwarten, um Vertrauen entwickeln zu können. Publikation III macht deutlich, dass ebensolche

Situationen der gegenseitigen Unterstützung und der erfolgreichen Kooperation mit positiven Emotionen einhergehen, während eine misslingende Kommunikation in Verbindung mit starken negativen Gefühlen steht. De Zordo et al. (2019a) stellen in ihrer Studie fest, dass Studierenden, die den Teampartner / die Teampartnerin selbst wählen können, nach dem Praktikum eine deutlich positivere Einstellung zur Kooperation aufweisen, während diese Einstellung bei Studierenden mit zugeteilten Peers negativer wird. Sie führen dies darauf zurück, dass in selbstgewählten Teams Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Kooperation (z. B eine gute Beziehung, Vertrauen) besser erfüllt sind. Die Zusammensetzung von Praktikums-Teams in Team-Praktika sollte bewusst gewählt und gut durchdacht werden, um negative Erfahrungen im Praktikum zu verhindern. Dabei kann es nicht das Ziel sein, dass Studierenden nur noch mit ihren liebsten Peers zusammen das Praktikum absolvieren. Später im Beruf können Kolleginnen und Kollegen auch nicht immer frei gewählt werden. Die Studierenden sollten aber in ihrer Zusammenarbeit unterstützt werden und in der Hochschule entsprechende soziale Kompetenzen erwerben, damit eine erfolgreiche Kooperation auf professioneller Ebene auch bei unterschiedlichen Erwartungen und nicht zwingend vorhandener naher interpersonaler Beziehung möglich ist. Soziale Kompetenzen können dabei nicht nur im Praktikum, sondern auch in anderen Veranstaltungen an der Hochschule gefördert werden. Denkbar wären auch Gefässe begleitend zum Praktikum und zu der Zusammenarbeit der Studierenden, in denen die Zusammenarbeit mit einem Mentor oder einer Mentorin oder in einer Gruppe reflektiert, Herausforderungen besprochen und Lösungen gesucht werden. Dies würde den Studierenden ermöglichen, sich auf einer reflexiven Ebene mit ihrer Kooperation auseinanderzusetzen und entsprechende Kompetenzen zu erwerben, die später im Beruf auch der Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen dienlich sind und so als Ressource zum späteren Wohlbefinden im Beruf beitragen können (vgl. Publikation I).

Neben den wichtigen Erkenntnissen und Implikationen für Forschung und Praxis weist die vorliegende Dissertation auch einige Limitationen auf.

11.3 Limitationen

Eine erste Limitation sind die jeweils untersuchten Stichproben. So bezieht das Review weltweite Studien ein, lässt also Aussagen über das Wohlbefinden von Lehrpersonen allgemein zu, aber nicht konkret in einem bestimmten kulturellen Kreis oder Kontext. Demgegenüber beziehen sich die Publikationen III und IV auf eine sehr spezifische Stichprobe von angehenden Primarlehrpersonen in der Schweiz von einer einzelnen Ausbildungsinstitution. Entsprechend

ist die Generalisierbarkeit der Ergebnisse dieser Studien eingeschränkt. So stellt sich zum einen die Frage, wie es mit dem beruflichen Wohlbefinden von Lehrpersonen in einer spezifischen Region oder Gesellschaft, aber auch auf einer spezifischen Schulstufe aussieht und vielleicht Unterschiede in der Prävalenz, aber auch Prädiktoren oder Outcomes auftreten können. Zum anderen lassen die Publikationen III und IV dagegen, aufgrund ihrer spezifischen Stichprobe, nur bedingt Aussagen über implizite Vertrauenstheorien und erlebte Emotionen von Studierenden anderer Ausbildungsinstitute oder Zielstufen zu, da sich auch Charakteristika z. B. der Kultur der Ausbildungsinstitution oder der Zielstufe darauf auswirken könnten.

Zudem basieren die Publikationen III und IV auf Selbsteinschätzungen der Studierenden und die Informationen wurden retrospektiv erhoben. Es kann dadurch zu Erinnerungsverzerrungen und möglicherweise auch zu sozialer Erwünschtheit kommen. In Bezug auf die Emotionen wurde dabei auch nur die Gefühlskomponente spezifisch erfragt. Weiter äusserten Crawford et al. (2021) die Vermutung, dass Studierende, wenn sie über Schülerinnen und Schüler sprechen, eher abgemilderte negative Emotionsbegriffe verwenden, da es möglicherweise nicht als angebracht erachtet wird, allzu negativ über die eigenen Schülerinnen und Schüler zu sprechen. Ähnlich könnten Studierende auch in dieser Studie negative Emotionen gegenüber der Praxislehrperson abgeschwächt erzählt haben, da an der Interviewdurchführung auch Personen aus dem Institut für berufspraktische Ausbildung der Pädagogischen Hochschule beteiligt waren. Weiter lassen sich dadurch nur bedingt Aussagen darüber machen, wie die Situation durch die anderen Beteiligten erlebt wurde. Dies wäre aber insbesondere dann wichtig, wenn Emotionen auch als in Interaktionssituationen sozial konstruiert angesehen werden (vgl. Boiger & Mesquita, 2012). Abhilfe könnten hier weitere Methoden oder Methodenkombinationen schaffen, auch wenn Selbsteinschätzungen eine zentrale Erhebungsmethode für subjektiv erlebte Konstrukte wie Emotionen oder Wohlbefinden darstellen (vgl. Pekrun, 2016).

Im literaturbasierten Handbuchkapitel (Publikation II) wurde zudem die Auswahl der präsentierten Studien exemplarisch nach Einschätzung ihrer Relevanz für das Zielpublikum durch die Autorinnen getroffen und nicht ein systematisches Vorgehen gewählt wie in Publikation I.

In Bezug auf das vorgeschlagene Betrachtungsmodell können ebenfalls einige Kritikpunkte angebracht werden. Je nachdem, welche Wohlbefindensdefinition herangezogen wird, müsste das Betrachtungsmodell anders aussehen, wie dies bereits ausgeführt wurde. Zusätzlich beleuchten die einzelnen Studien nur Konstrukte aus dem Modell, nicht aber die Zusammenhänge. Am Modell kann kritisch betrachtet werden, dass nur bestimmte Zustände

der einzelnen Konstrukte dargestellt werden. So werden die Emotionen als State-Emotionen abgebildet, Wohlbefinden als Trait-Wohlbefinden. Auch hier könnten noch andere Schlussfolgerungen möglich sein, wenn zum Beispiel die Rolle von Trait-Emotionen und «core affect» miteinbezogen würde. Zudem werden, gerade in Bezug auf die Beziehung und Zusammenarbeit zwischen Kolleginnen und Kollegen oder spezifisch im Praktikum zwischen Praxislehrperson und Studierenden, Erkenntnisse, die sich z. B. aus einem vertieften Studium der Mentoring- oder Kooperationsliteratur ergeben würden, nicht berücksichtigt.

11.4 Fazit

Die Dissertation leistet einen Beitrag zur Forschung zum Wohlbefinden von Lehrpersonen und zeigt auf, wie es um dieses steht und welche theoretischen und empirischen Herausforderungen dem Forschungsstrang noch bevorstehen. Sie ermöglicht Erkenntnisse zur Verbindung von sozialen Interaktionen und erlebten Emotionen im Praktikum von angehenden Lehrpersonen und hilft somit, eine Forschungslücke in diesem Bereich zu schliessen. Schliesslich werden implizite Vertrauenstheorien von Studierenden im Praktikum beleuchtet und so Einblick gewonnen, wie Vertrauen aufgebaut werden kann und wie Beziehungen gelingen können. Lehrpersonen fühlen sich im Beruf grundsätzlich wohl. Ähnlich erleben auch Studierende in Praktika mehr positive als negative Emotionen. Gelingende zwischenmenschliche Beziehungen und positive soziale Interaktionen mit den Mitmenschen im Praktikum und auch später im Berufsalltag spielen dabei eine bedeutende Rolle für das emotionale Erleben und das Wohlbefinden (angehender) Lehrpersonen. Damit soziale Interaktionen positiv verlaufen, Vertrauen aufgebaut und Beziehungen gestaltet werden können, braucht es eine offene, ehrliche und respektvolle Kommunikation. Es kann daher angenommen werden, dass sozial-emotionale Kompetenzen nicht nur für den Vertrauensaufbau zu und die Beziehungsgestaltung mit den Mitmenschen, sondern längerfristig auch für das emotionale Erleben und Wohlbefinden von Lehrpersonen von grosser Wichtigkeit sind. Entsprechend sollten sozial-emotionale Kompetenzen stärker in die Studienpläne der Ausbildungsinstitute aufgenommen und bereits in der Lehrpersonenbildung gefördert werden, um längerfristig Lehrpersonen auszubilden, die sich im Beruf (weiterhin) wohlfühlen und zu einem qualitativ hochwertigen Bildungssystem beitragen.

Literaturverzeichnis

- Aelterman, A., Engels, N., van Petegem, K., & Pierre Verhaeghe, J. (2007). The well-being of teachers in Flanders: The importance of a supportive school culture. *Educational Studies*, 33(3), 285–297. <https://doi.org/10.1080/03055690701423085>
- Alhebaishi, S. M. (2019). Investigation of EFL student teachers' emotional responses to affective situations during practicum. *European Journal of Educational Research*, 8(4), 1201–1215. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.4.1201>
- Alves, M., MacPhail, A., Queirós, P., & Batista, P. (2019). Becoming a physical education teacher during formalised school placement: A rollercoaster of emotions. *European Physical Education Review*, 25(3), 893–909. <https://doi.org/10.1177/1356336X18785333>
- Anttila, H., Pyhältö, K., Soini, T., & Pietarinen, J. (2016). How does it feel to become a teacher? Emotions in teacher education. *Social Psychology of Education*, 19(3), 451–473. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9335-0>
- Anttila, H., Pyhältö, K., Soini, T., & Pietarinen, J. (2017). From anxiety to enthusiasm: emotional patterns among student teachers. *European Journal of Teacher Education*, 40(4), 447–464. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1349095>
- Arnold, K.-H., Gröschner, A., & Hascher, T. (2014). Schulpraktika in der Lehrerbildung: Einführung in das Forschungsfeld. In K.-H. Arnold, A. Gröschner, & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 11–26). Waxmann.
- Arnold, K.-H., Gröschner, A., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L., & Rahm, S. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika*. Klinkhardt.
- Arnold, M. B. (1960). *Emotion and personality. Psychological aspects* (Vol. 1). Columbia University.
- Averill, J. R. (1980). A constructivist view of emotion. In R. Plutchik & H. Kellerman (Eds.), *Emotion: Theory, research, and experience: Vol. 1 theories of emotion* (pp. 305–339). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-558701-3.50018-1>
- Averill, J. R. (1997). The emotions: An integrative approach. In R. Hogan, J. Johnson, & S. Briggs (Eds.), *Handbook of personality psychology* (pp. 513–541). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012134645-4/50022-6>
- Bach, A. (2020). Schulpraktika: Tages- und Blockpraktika. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 621–628). Julius Klinkhardt.
- Baeten, M., & Simons, M. (2014). Student teachers' team teaching: Models, effects, and conditions for implementation. *Teaching and Teacher Education*, 41, 92–110. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.010>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands-resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273–285. <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>

- Bakker, A. B., & Oerlemans, W. G. (2011). Subjective well-being in organizations. In G. M. Spreitzer & K. S. Cameron (Eds.), *The oxford handbook of positive organizational scholarship* (pp. 178–189). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199734610.013.0014>
- Barrett, L. F. (2006). Solving the emotion paradox: Categorization and the experience of emotion. *Personality and Social Psychology Review*, 10(1), 20–46.
https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1001_2
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Baxter, L. A., & Bullis, C. (1986). Turning points in developing romantic relationships. *Human Communication Research*, 12(4), 469–493. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.1986.tb00088.x>
- Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V., & Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions – An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15–26.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.002>
- Becker, P. (1991). Theoretische Grundlagen. In A. Abele & P. Becker (Hrsg.), *Theorie - Empirie - Diagnostik* (S. 13–49). Juventa.
- Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3), 185–207.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001>
- Beltman, S., Mansfield, C. F., Wosnitza, M., Weatherby-Fell, N., & Broadley, T. (2018). Using online modules to build capacity for teacher resilience. In M. Wosnitza, F. Peixoto, S. Beltman, & C. F. Mansfield (Eds.), *Resilience in education: Concepts, contexts and connections* (pp. 237–253). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-76690-4_14
- Biederbeck, I., & Rothland, M. (2018). Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung. In M. Rothland & I. Biederbeck (Hrsg.), *Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung: Vol. 4. Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung* (S. 7–14). Waxmann.
- Bierhoff, H. W. (2000). *Sozialpsychologie. Ein Lehrbuch. 5. überarbeitete und erweiterte Auflage* (5. überarb. und erweit. Auflg.). Kohlhammer.
- Bjorklund, P., JR., Warstadt, M. F., & Daly, A. J. (2021). Finding satisfaction in belonging: Preservice teacher subjective well-being and its relationship to belonging, trust, and self-efficacy. *Frontiers in Education*, 6, Article 639435.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2021.639435>
- Boiger, M., & Mesquita, B. (2012). The construction of emotion in interactions, relationships, and cultures. *Emotion Review*, 4(3), 221–229.
<https://doi.org/10.1177/1754073912439765>
- Bradburn, N. M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Aldine Publishing Company.
- Brandstätter, V., Schüler, J., Puca, R. M., & Lozo, L. (2013). *Motivation und Emotion* (Vol. 4). Springer.

- Bricheno, P., Brown, S., & Lubansky, R. (2009). *Teacher wellbeing: A review of the evidence*. Teacher Support Network.
- Brosch, T., & Scherer, K. R. (2009). Komponenten-Prozess-Modell - ein integratives Emotionsmodell. In V. Brandstätter & J. H. Otto (Hrsg.), *Handbuch der Allgemeinen Psychologie - Motivation und Emotion* (S. 446–456). Hogrefe.
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2003). Trust in schools: A core resource for school reform. *Educational Leadership*, 60(6), 40–44.
- Bulińska-Stangrecka, H., & Bagieńska, A. (2021). The role of employee relations in shaping job satisfaction as an element promoting positive mental health at work in the era of COVID-19. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), Article 1903. <https://doi.org/10.3390/ijerph18041903>
- Burić, I., & Frenzel, A. C. (2021). Teacher emotional labour, instructional strategies, and students' academic engagement: a multilevel analysis. *Teachers and Teaching*, 27(5), 335–352. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1740194>
- Burić, I., Slišković, A., & Penezić, Z. (2019). Understanding teacher well-being: a cross-lagged analysis of burnout, negative student-related emotions, psychopathological symptoms, and resilience. *Educational Psychology*, 39(9), 1136–1155. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1577952>
- Butler, J. K. (1991). Towards understanding and measuring conditions of trust: Evolution of a conditions of trust inventory. *Journal of Management*, 3, 643–663.
- Caires, S., Almeida, L. S., & Martins, C. (2009). The socioemotional experiences of student teachers during practicum: A case of reality shock? *The Journal of Educational Research*, 103(1), 17–27. <https://doi.org/10.1080/00220670903228611>
- Campbell, T., & Lott, K. (2010). Triad dynamics: investigating social forces, roles, and storylines. *Teaching Education*, 21(4), 349–366. <https://doi.org/10.1080/10476210903518396>
- Carstensen, B., & Klusmann, U. (2021). Assertiveness and adaptation: Prospective teachers' social competence development and its significance for occupational well-being. *British Journal of Educational Psychology*, 91(1), 500–526. <https://doi.org/10.1111/bjep.12377>
- Chang, M.-L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193–218. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>
- Chang, M.-L. (2020). Emotion display rules, emotion regulation, and teacher burnout. *Frontiers in Education*, 5, Article 90. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00090>
- Chen, J. (2019). Efficacious and positive teachers achieve more: Examining the relationship between teacher efficacy, emotions, and their practicum performance. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 28(4), 327–337. <https://doi.org/10.1007/s40299-018-0427-9>
- Chen, J. (2020). Refining the teacher emotion model: evidence from a review of literature published between 1985 and 2019. *Cambridge Journal of Education*, 1–31. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2020.1831440>

- Ciyin, G., & Erturan-İlker, G. (2014). Student physical education teachers' well-being: Contribution of basic psychological needs. *Journal of Education and Training Studies*, 2(3), 44–51. <https://doi.org/10.11114/jets.v2i3.408>
- Clarke, A., Triggs, V., & Nielsen, W. (2014). Cooperationg teacher participation in teacher education: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 82(2), 163–202.
- Clement, M., & Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 81–101. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00051-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00051-7)
- Clore, G. L., & Ortony, A. (2013). Psychological construction in the OCC model of emotion. *Emotion Review*, 5(4), 335–343. <https://doi.org/10.1177/1754073913489751>
- Coates, T. J., & Thoresen, C. E. (1976). Teacher anxiety: A review with recommendations. *Review of Educational Research*, 46(2), 159–184.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E., & Martin, A. J. (2015). Teacher well-being. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(8), 744–756. <https://doi.org/10.1177/0734282915587990>
- Cook, C. R., Miller, F. G., Fiat, A., Renshaw, T., Frye, M., Joseph, G., & Decano, P. (2017). Promoting secondary teachers'well-being and intentions to implement evidence-based practices: Randomized evaluations of the achiever resilience curriculum. *Psychology in the Schools*, 54(1), 13–28. <https://doi.org/10.1002/pits.21980>
- Cosmides, L., & Tooby, J. (2000). Evolutionary psychology and the emotions. In M. Lewis & J. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2nd ed., pp. 91–115). Guilford. <https://pdfs.semanticscholar.org/85c3/205786c34fd9013f3c6f87dca09ac1440524.pdf>
- Crawford, K., McBrayer, J., & Fallon, K. (2021). Emotional dimensions of teaching in elementary education preparation. *The Qualitative Report*, 26(1), 52–68. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2021.4408>
- Csikszentmihalyi, M. (2010). *Das flow-Erlebnis: jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen* (11. Aufl.). Klett-Cotta.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 8, 1–44. <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>
- Darwin, C. (1965). *The expression of the emotions in man and animals* (Vol. 526). University of Chicago press.
- Day, C., & Leitch, R. (2001). Teachers' and teacher educators' lives: the role of emotion. *Teaching and Teacher Education*, 17(4), 403–415. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00003-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00003-8)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: an introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 1–11. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9018-1>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2014). Autonomy and need satisfaction in close relationships: Relationships motivation theory. In N. Weinstein (Ed.), *Human motivation and interpersonal relationships: Theory, research, and applications* (pp. 53–73). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8542-6_3

-
- DeMauro, A. A., & Jennings, P. A. (2016). Pre-service teachers' efficacy beliefs and emotional states. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 21(1), 119–132.
<https://doi.org/10.1080/13632752.2015.1>
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512.
<https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Deng, L., Zhu, G., Li, G., Xu, Z., Rutter, A., & Rivera, H. (2018). Student teachers' emotions, dilemmas, and professional identity formation amid the teaching practicums. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 27(6), 441–453.
<https://doi.org/10.1007/s40299-018-0404-3>
- Deutsch, M. (1958). Trust and suspicion. *The Journal of Conflict Resolution*, 2(4), 265–279.
<http://www.jstor.org/stable/172886>
- DeZordo, L., Bisang, D., & Hascher, T. (2018). Gelingensbedingungen für Teamteaching im Praktikum. In L. Pilypaitė & H.-S. Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 169–183). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-17086-8_9
- DeZordo, L., Hagenauer, G., & Hascher, T. (2019a). Auf das Praktikumsteam kommt es an? Einstellungen zur Kooperation von Studierenden in Teampraktika. *Journal für LehrerInnenbildung*, 3, 54–65. https://doi.org/10.35468/jlb-03-2019_05
- DeZordo, L., Hagenauer, G., & Hascher, T. (2019b). Student teachers' emotions in anticipation of their first team practicum. *Studies in Higher Education*, 44(10), 1758–1767. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1665321>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S [S.] (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–75.
https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2018). Advances and open questions in the science of subjective well-being. *Collabra: Psychology*, 4(1), Article 15.
<https://doi.org/10.1525/collabra.115>
- Docan-Morgan, T. (2011). “Everything changed”: Relational turning point events in college teacher-student relationships from teachers’ perspectives. *Communication Education*, 60(1), 20–50. <https://doi.org/10.1080/03634523.2010.497223>
- Docan-Morgan, T., & Manusov, V. (2009). Relational turning point events and their outcomes in college teacher-student relationships from students’ perspectives. *Communication Education*, 58(2), 155–188.
<https://doi.org/10.1080/03634520802515713>
- Donker, M. H., Erisman, M. C., van Gog, T., & Mainhard, T. (2020). Teachers' emotional exhaustion: Associations with their typical use of and implicit attitudes toward emotion regulation strategies. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 867.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00867>
- Dreer, B. (2020). Towards a better understanding of psychological needs of student teachers during field experiences. *European Journal of Teacher Education*, 43(5), 676–694.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1744557>

- Dreer, B. (2021). The significance of mentor–mentee relationship quality for student teachers’ well-being and flourishing during practical field experiences: a longitudinal analysis. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 10(1), 101–117. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-07-2020-0041>
- Duckworth, A. L., Quinn, P. D., & Seligman, M. E. (2009). Positive predictors of teacher effectiveness. *The Journal of Positive Psychology*, 4(6), 540–547. <https://doi.org/10.1080/17439760903157232>
- Eisenberg, N., & Hernandez, M. M. (2018). Connections between emotions and the social world: Numerous and complex. In A. S. Fox, R. C. Lapate, A. J. Shackman, & R. J. Davidson (Eds.), *The nature of emotions. Fundamental questions* (pp. 213–217). Oxford University Press.
- Ekman, P. (1992). Are there basic emotions? *Psychological Review*, 99(3), 550–553. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.99.3.550>
- Erikson, E. H. (1966). *Wachstum und Krisen der gesunden Persönlichkeit*. Wiss. Buchges.
- Evelein, F., Korthagen, F., & Brekelmans, M. (2008). Fulfilment of the basic psychological needs of student teachers during their first teaching experiences. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1137–1148. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.09.001>
- Fernandes, L., Peixoto, F., Gouveia, M. J., Silva, J. C., & Wosnitza, M. (2019). Fostering teachers’ resilience and well-being through professional learning: effects from a training programme. *The Australian Educational Researcher*, 46(4), 681–698. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00344-0>
- Ferrier-Kerr, J. L. (2009). Establishing professional relationships in practicum settings. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 790–797. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.01.001>
- Fischer, A. H., & van Kleef, G. A. (2010). Where have all the people gone? A plea for including social interaction in emotion research. *Emotion Review*, 2(3), 208–211. <https://doi.org/10.1177/1754073910361980>
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2(3), 300–319. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.300>
- 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.
- Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological Sciences*, 359(1449), 1367–1378. <https://doi.org/10.1098/rstb.2004.1512>
- Fredrickson, B. L. (2013). Positive emotions broaden and build. In P. Devine & A. Plant (Eds.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 47, pp. 1–53). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-407236-7.00001-2>
- Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 494–519). Routledge.
- Frenzel, A. C., Becker-Kurz, B., Pekrun, R., Goetz, T., & Lüdtke, O. (2018). Emotion transmission in the classroom revisited: A reciprocal effects model of teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 110(5), 628–639. <https://doi.org/10.1037/edu0000228>

- Frenzel, A. C., Goetz, T., & Pekrun, R. (2008). Ursachen und Wirkungen von Lehreremotionen: Ein Modell zur reziproken Beeinflussung von Lehrkräften und Klassenmerkmalen. In M. Gläser-Zikuda & J. Seifried (Hrsg.), *Lehrerexpertise - Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns* (S. 189–210). Waxmann.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Stephens, E. J., & Jacob, B. (2009). Antecedents and effects of teachers' emotional experiences: An integrated perspective and empirical test. In P. A. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (pp. 129–151). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0564-2_7
- Frenzel, A. C., Götz, T., & Pekrun, R. (2015). Emotionen. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 201–224). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2_9
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Durksen, T. L., Becker-Kurz, B., & Klassen, R. M. (2016). Measuring teachers' enjoyment, anger, and anxiety: The teacher emotions scales (TES). *Contemporary Educational Psychology*, 46, 148–163. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.05.003>
- Fried, L., Mansfield, C., & Dobozy, E. (2015). Teacher emotion research: Introducing a conceptual model to guide future research. *Issues in Educational Research*, 24(4), 415–441.
- Frijda, N. H. (1986). *The Emotions*. Cambridge University.
- Frijda, N. H. (1996). Die Gesetze der Emotionen. *Zeitschrift für Psychosomatische Medizin Und Psychoanalyse*, 42(3), 205–221.
- Frijda, N. H., & Mesquita, B. (1998). The Analysis of Emotions. In M. F. Mascolo & S. Griffin (Eds.), *What develops in emotional development?* (pp. 273–295). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-1939-7_11
- Fuchs, M., & Wyss, M. (2018). Vertrauen von Studierenden in Praktika. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1, 19–25.
- Führer, F.-M., & Cramer, C. (2020a). Mentoring und Coaching in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 748–755). Julius Klinkhardt.
- Führer, F.-M., & Cramer, C. (2020b). Mentoring und Mentorierenden-Mentee-Beziehung in schulpraktischen Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ein Überblick zu Definitionen, Konzeptionen und Forschungsbefunden. In G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.), *Soziale Eingebundenheit: Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung* (S. 113–126). Waxmann.
- Geisler, F. C. M., & Weber, H. (2009). Sozial-konstruktivistischer Ansatz der Emotionspsychologie. In V. Brandstätter & J. H. Otto (Hrsg.), *Handbuch der Allgemeinen Psychologie - Motivation und Emotion* (S. 457–462). Hogrefe.
- Gleaves, A., & Walker, C. (2010). Student teachers' situated emotions: a study of how electronic communication facilitates their expression and shapes their impact on novice teacher development during practice placements. *Teacher Development*, 14(2), 139–152. <https://doi.org/10.1080/13664530.2010.494498>
- Goddard, R. D., Tschanne-Moran, M., & Hoy, W. K. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *The Elementary School Journal*, 102(1), 3–17.

- González-Calvo, G., Varea, V., & Martínez-Álvarez, L. (2020). 'I feel, therefore I am': unpacking preservice physical education teachers' emotions. *Sport, Education and Society*, 25(5), 543–555. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1620202>
- Goodnough, K., Osmond, P., Dibbon, D., Glassman, M., & Stevens, K. (2009). Exploring a triad model of student teaching: Pre-service teacher and cooperating teacher perceptions. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 285–296. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.10.003>
- Gräsel, C., Fussangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219.
- Graupmann, V., Osswald, S., Frey, D., Streicher, B., & Bierhoff, H. W. (2011). Positive Psychologie: Civilcourage, soziale Verantwortung, Fairness, Optimismus, Vertrauen. In D. Frey & H. W. Bierhoff (Hrsg.), *Sozialpsychologie - Interaktion und Gruppe* (S. 107–129). Hogrefe.
- Gröschner, A., Schmitt, C [Cordula], & Seidel, T. (2013). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(1-2), 77–86. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000090>
- Hagenauer, G., DeZordo, L., & Waber, J. (2020). Relational Turning Point Events in der Beziehungsentwicklung von Lehramtsstudierenden im Teampraktikum. In G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.), *Soziale Eingebundenheit: Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung* (S. 223–236). Waxmann.
- Hagenauer, G., Gläser-Zikuda, M., & Moschner, B. (2018). University students' emotions, life-satisfaction and study commitment: a self-determination theoretical perspective. *Journal of Further and Higher Education*, 42(6), 808–826. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1323189>
- Hagenauer, G., Hascher, T., & Volet, S. E. (2015). Teacher emotions in the classroom: associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education*, 30(4), 385–403. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0250-0>
- Hagenauer, G., & Volet, S. E. (2014). Teacher-student relationship at university: An important yet under-researched field. *Oxford Review of Education*, 40(3), 370–388. <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.921613>
- Hagenauer, G., Waber, J., & Zordo, L. de (2021). 'She never actually let you walk into a trap': exploring relational turning point events in the mentor–mentee relationship in the practicum. *Professional Development in Education*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1876155>
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835–854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811–826. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)
- Hascher, T. (2004). *Wohlbefinden in der Schule*. Waxmann.
- Hascher, T. (2007). Lernort Praktikum. In A. Gastager, T. Hascher, & H. Schwetz (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Handeln: Balancing zwischen Theorie und*

- Praxis. Beiträge zur Wirksamkeitsforschung in pädagogisch-psychologischem Kontext* (S. 161–174). VEP.
- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(2), 109–129.
<https://doi.org/10.1007/s35834-012-0032-6>
- Hascher, T., Beltman, S., & Mansfield, C. (2021a). Swiss Primary Teachers' Professional Well-Being During School Closure Due to the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Psychology*, 12, 687512. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.687512>
- Hascher, T., Beltman, S., & Mansfield, C. (2021b). Teacher wellbeing and resilience: towards an integrative model. *Educational Research*, 63(4), 416–439.
<https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1980416>
- Hascher, T., & Hagenauer, G. (2011). Emotionale Aspekte des Lehrens und Lernens. In S. Brandt, H.-U. Grunder, K. Kansteiner-Schänzlin, & H. Moser (Hrsg.), *Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer. Lehren und Lernen im Unterricht* (Bd. 2, S. 127–148). Schneider.
- Hascher, T., & Hagenauer, G. (2016). Openness to theory and its importance for pre-service teachers' self-efficacy, emotions, and classroom behaviour in the teaching practicum. *International Journal of Educational Research*, 77, 15–25.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.02.003>
- Hascher, T., & Krapp, A. (2014). Forschung zu Emotionen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 679–697). Waxmann.
- Hayes, D. (2003). Emotional Preparation for Teaching: a case study about trainee teachers in England. *Teacher Development*, 7(2), 153–172.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207–216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- Hochschild, A. R. (1990). *Das gekaufte Herz. Zur Kommerzialisierung der Gefühle*. Campus.
- Hoffman, J. V., Wetzel, M. M., Maloch, B., Greeter, E., Taylor, L., DeJulio, S., & Vlach, S. K. (2015). What can we learn from studying the coaching interactions between cooperating teachers and preservice teachers? A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 52, 99–112. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.004>
- Holzberger, D., Maurer, C., Kunina-Habenicht, O., & Kunter, M. (2021). Ready to teach? A profile analysis of cognitive and motivational-affective teacher characteristics at the end of pre-service teacher education and the long-term effects on occupational well-being. *Teaching and Teacher Education*, 100, Article 103285.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103285>
- Hudson, P. (2016). Forming the mentor-mentee relationship. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24(1), 30–43.
<https://doi.org/10.1080/13611267.2016.1163637>
- Huta, V., & Waterman, A. S. (2014). Eudaimonia and its distinction from hedonia: Developing a classification and terminology for understanding conceptual and operational definitions. *Journal of Happiness Studies*, 15(6), 1425–1456.
<https://doi.org/10.1007/s10902-013-9485-0>

- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233.
<https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Izard, C. E. (1977). *Human emotions* (2nd ed.). Springer.
- Izard, C. E. (1994). *Die Emotionen des Menschen: Eine Einführung in die Grundlagen der Emotionspsychologie* (3. Auflg.). Beltz.
- James, W. (1884). What is an emotion? *Mind*, 9(34), 188–205.
<http://www.jstor.org/stable/2246769>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Kansky, J., & Diener, E. (2017). Benefits of well-being: Health, social relationships, work, and resilience. *Journal of Positive Psychology and Wellbeing*, 1(2), 129–169.
- Kaplan, H., & Madjar, N. (2017). The motivational outcomes of psychological need support among pre-service teachers: Multicultural and self-determination theory perspectives. *Frontiers in Education*, 2, Article 42. <https://doi.org/10.3389/feduc.2017.00042>
- Kassis, W., Graf, U., Keller, R., Ding, K., & Rohlfs, C. (2019). The role of received social support and self-efficacy for the satisfaction of basic psychological needs in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 42(3), 391–409.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1576624>
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 220–237.
- Kelchtermans, G., & Deketelaere, A. (2016). The emotional dimension in becoming a teacher. In J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education* (2nd ed., pp. 429–461). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0369-1_13
- Keller-Schneider, M., & Albisser, S. (2013). Kooperation von Lehrpersonen und die Bedeutung von individuellen und kollektiven Ressourcen. In M. Keller-Schneider, S. Albisser, & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität* (S. 33–56). Klinkhardt.
- Kemper, T. D. (2000). Social models in the explanation of emotions. In M. Lewis & J. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2nd ed., pp. 45–58). Guilford.
- Keyes, C. L. M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61(2), 121–140.
<https://doi.org/10.2307/2787065>
- Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43(2), 207–222.
<https://doi.org/10.2307/3090197>
- Keyes, C. L. M. (2006). Subjective well-being in mental health and human development research worldwide: An introduction. *Social Indicators Research*, 77(1), 1–10.
<https://doi.org/10.1007/s11205-005-5550-3>
- Keyes, C. L. M., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007–1022. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.1007>

- Kırmızı, Ö., & Sarıçoban, A. (2020). An investigation of the relation between pre-service EFL teachers' emotions and their approaches to teaching. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(4), 1968–1986. <https://doi.org/10.17263/jlls.851029>
- Kleinginna, P. R., & Kleinginna, A. M. (1981). A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, 5(4), 345–379. <https://doi.org/10.1007/BF00992553>
- Klusmann, U., & Waschke, N. (2018). *Gesundheit und Wohlbefinden im Lehrerberuf*. Hogrefe.
- Koenen, A.-K., Bosmans, G., Petry, K., Verschueren, K., & Spilt, J. L. (2019). Toward Empirical Evidence for Teachers' Mental Representations of Dyadic Relationships With Students: Two Priming Experiments. *Psychologica Belgica*, 59(1), 156–176. <https://doi.org/10.5334/pb.471>
- Korthagen, F. A., & Evelein, F. G. (2016). Relations between student teachers' basic needs fulfillment and their teaching behavior. *Teaching and Teacher Education*, 60, 234–244. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.021>
- Kosinár, J., Schmid, E., & Diebold, N. (2016). Anforderungswahrnehmung und -bearbeitung in den berufspraktischen Studien. Rekonstruktion typisierter Relationen und Orientierungen Studierender. In J. Kosinár, S. Leineweber, & E. Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 139–154). Waxmann.
- Krapp, A., Geyer, C., & Lewalter, D. (2014). Motivation und Emotion. In T. Seidel & A. Krapp (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (6. Aufl., S. 193–222). Beltz.
- Krawiec, V., Fischer, A., & Hänze, M. (2020). Anforderungen und Erschöpfung während Schulpraktika im Lehramtsstudium. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Edition ZfE: Bd. 9. Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (Bd. 9, S. 265–287). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_9
- Kreis, A., & Galle, M. (2019). Ausbildungsvikariat im Tandem als Erfahrungsraum für Kooperation und erweiterte Lerngelegenheit. *Journal für LehrerInnenbildung*, 3, 30–38. https://doi.org/10.35468/jlb-03-2019_02
- Kreis, A., & Galle, M. (2021). Ein Fels in der Brandung? Zur Bedeutung von Peers im Praktikum. *Journal für LehrerInnenbildung*, 2, 76–83. <https://doi.org/10.35468/jlb-02-2021-07>
- Kreische, T., Zorn, K. S., & Biederbeck, I. (2019). Soziale Unterstützung durch Peers im Praxissemester. *Journal für LehrerInnenbildung*, 3, 40–48. https://doi.org/10.35468/jlb-03-2019_03
- Kuhn, C., & Hagenauer, G. (2020). Zur Bedeutung der Qualität der Mentor-Mentee-Beziehung für die Zielorientierungen und das Hilfesuchen im Schulpraktikum. In G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.), *Soziale Eingebundenheit: Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung* (S. 385–400). Waxmann.
- La Paro, K. M., Lippard, C., Fusaro, M., & Cook, G. (2020). Relationships in early practicum experiences: positive and negative aspects and associations with practicum students' characteristics and teaching efficacy. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 41(4), 338–358. <https://doi.org/10.1080/10901027.2019.1668889>

- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and Adaptation*. Oxford University.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and Emotion: A new Synthesis*. Springer.
- Leonhard, T., & Lüthi, K. (2018). Auf Linie gebracht? Adressierungen und Normen der Anerkennbarkeit im Praktikum. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann, & A. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung: Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 183200). Julius Klinkhardt.
- Liou, Y.-H., Daly, A. J., Canrinus, E. T., Forbes, C. A., Moolenaar, N. M., Cornelissen, F., van Lare, M., & Hsiao, J. (2017). Mapping the social side of pre-service teachers: connecting closeness, trust, and efficacy with performance. *Teachers and Teaching*, 23(6), 635–657. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1218329>
- Liou, Y.-H., Daly, A. J., Downey, C., Bokhove, C., Civís, M., Díaz-Gibson, J., & López, S. (2020). Efficacy, explore, and exchange: Studies on social side of teacher education from England, Spain, and US. *International Journal of Educational Research*, 99, Article 101518. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101518>
- Liu, W. C., & Sitoe, C. Y. (2020). Student teachers' psychological needs, subjective experience and perceived competence in teaching during practicum. *Asia Pacific Journal of Education*, 40(2), 154–166. <https://doi.org/10.1080/02188791.2019.1696746>
- Löfgren, H., & Karlsson, M. (2016). Emotional aspects of teacher collegiality: A narrative approach. *Teaching and Teacher Education*, 60, 270–280. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.022>
- Lucero, E., & Roncancio-Castellanos, K. (2019). The pedagogical practicum journey towards becoming an english language teacher. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 21(1), 173–185. <https://doi.org/10.15446/profile.v21n1.71300>
- Luhmann, N. (1968). *Vertrauen: ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität*. Ferdinand Enke.
- 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, Article 103425. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103425>
- Manasia, L., Pârvan, A., & Macovei, M. (2020). Towards a model of teacher well-being from a positive emotions perspective. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(1), 469–496. <https://doi.org/10.3390/ejihpe10010035>
- Marujo, H. Å., & Neto, L. M. (2016). Quality of life studies and positive psychology. In L. Bruni & P. Porta (Eds.), *Handbook of research methods and applications in happiness and quality of life* (pp. 279–306). Edward Elgar. <https://doi.org/10.4337/9781783471171.00018>
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality* (2nd. ed.). Harper & Row.
- Mayer, R. C., Davis, J. H., & Schoorman, F. D. (1995). An integrative model of organizational trust. *Academy of Management Review*, 20(3), 709–734. <https://doi.org/10.5465/amr.1995.9508080335>
- Mayring, P. (1991a). Die Erfassung subjektiven Wohlbefindens. In A. Abele & P. Becker (Hrsg.), *Theorie - Empirie - Diagnostik* (S. 51–70). Juventa.

- Mayring, P. (1991b). *Psychologie des Glücks*. Kolhammer.
- Mayring, P. (2019). Wohlbefinden aus psychologischer Perspektive. In H. Kappelhoff, J.-H. Bakels, H. Lehmann, & C. Schmitt (Hrsg.), *Emotionen* (S. 139–143). J.B. Metzler.
https://doi.org/10.1007/978-3-476-05353-4_19
- Mayring, P., & Rath, N. (2013). *Glück – aber worin liegt es? Zu einer kritischen Theorie des Wohlbefindens. Philosophie und Psychologie im Dialog: Vol. 13*. Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co.
- McAllister, D. J. (1995). Affect- and cognition-based trust as foundations for interpersonal cooperation in organizations. *The Academy of Management Journal*, 38(1), 24–59.
<https://doi.org/10.2307/256727>
- McCallum, F., & Price, D. (2010). Well teachers, well students. *Journal of Student Wellbeing*, 4(1), 19–34.
- McCallum, F., Price, D., Graham, A., & Morrison, A. (2017). *Teacher wellbeing: A review of the literature*. Association of Independent Schools of NSW.
- McDougall, W. (1918). *An introduction to social psychology* (13. Ed.). John W. Luce & Co.
- McKnight, D. H., & Chervany, N. L. (2000). What is trust? A conceptual analysis and an interdisciplinary model. *AMCIS 2000 Proceedings*. (Paper 382).
<http://aisel.aisnet.org/amcis2000/38>
- Méndez López, M. G. (2020). Emotions attributions of ELT pre-service teachers and their effects on teaching practice. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 22(1), 15–28. <https://doi.org/10.15446/profile.v22n1.78613>
- Meyer, W.-U., Schützwohl, A., & Reisenzein, R. (1997). *Evolutionspsychologische Emotionstheorien. Einführung in die Emotionspsychologie: II*. Hans Huber.
- Montgomery, C., & Rupp, A. A. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne De L'éducation*, 28(3), 458–486. <https://doi.org/10.2307/4126479>
- Moors, A., Ellsworth, P. C., Scherer, K. R., & Frijda, N. H. (2013). Appraisal theories of emotion: State of the art and future development. *Emotion Review*, 5(2), 119–124.
<https://doi.org/10.1177/1754073912468165>
- Nalipay, M. J. N., Mordeno, I. G., Semilla, J. B., & Frondozo, C. E. (2019). Implicit beliefs about teaching ability, teacher emotions, and teaching satisfaction. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 28(4), 313–325. <https://doi.org/10.1007/s40299-019-00467-z>
- Nguyen, M. H. (2014). Preservice EAL teaching as emotional experiences: Practicum experience in an Australian secondary school. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(8), 63–84. <https://doi.org/10.14221/ajte.2014v39n8.5>
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293–306. <https://doi.org/10.1080/0305764960260301>
- Nias, J. (1998). Why teachers need their colleagues: A developmental perspective. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change* (pp. 1257–1272). Kluwer Academic Publishers.
- Niedenthal, P., Kraut-Gruber, S., & Ric, F. (2006). *Psychology of emotion. Interpersonal, experimental and cognitive approaches*. Psychology Press.

- OECD. (2021). *Positive, high-achieving students? What schools and teachers can do.* TALIS, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3b9551db-en>
- Oishi, S., Diener, E., & Lucas, R. E. (2007). The optimum level of well-being: Can people be too happy? *Perspectives on Psychological Science*, 2(4), 346–360. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2007.00048.x>
- Ortony, A., Clore, G. L., & Collins, A. (1988). *The cognitive structure of emotions.* Cambridge University Press.
- Ortony, A., & Turner, T. J. (1990). What's basic about basic emotions? *Psychological Review*, 97(3), 315–331. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.97.3.315>
- Oswald, E. (2006). Vertrauen in Personen und Organisationen- Trust in People and Organizations. In H. W. Bierhoff & D. Frey (Hrsg.), *Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie* (S. 710–716). Hogrefe.
- Parker, P. D., Martin, A. J., Colmar, S., & Liem, G. A. (2012). Teachers' workplace well-being: Exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement, and burnout. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 503–513. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.01.001>
- Parkinson, B. (1996). Emotions are social. *British Journal of Psychology*, 87(4), 663–683. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1996.tb02615.x>
- Parkinson, B., Fischer, A. H., & Manstead, A. S. R. (2005). *Emotion in social relations.* Taylor & Francis.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R. (2016). Using self-report to assess emotions in education. In M. Zembylas & P. A. Schutz (Eds.), *Methodological advances in research on emotion and education* (pp. 43–54). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-29049-2_4
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T., & Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Editional Psychology. Emotion in education* (pp. 13–36). Academic Press.
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). Introduction to emotions in education. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 1–10). Routledge.
- Petermann, F. (2013). *Psychologie des Vertrauens* (4. überarb. Aufl.). Hogrefe.
- PH Bern. (2018). *Studienplan Vorschulstufe und Primarstufe.* PH Bern, Institut Primarstufe.
- PH Bern. (2021a). *Wegleitung berufspraktische Ausbildung, Praxisphase 1.* PH Bern, Institut Primarstufe.
- PH Bern. (2021b). *Wegleitung berufspraktische Ausbildung, Praxisphase 2, Zyklus 1.* PH Bern, Institut Primarstufe.
- PH Bern. (2021c). *Wegleitung berufspraktische Ausbildung, Praxisphase 3.* PH Bern, Institut Primarstufe.
- Piontkowski, U. (2011). *Sozialpsychologie.* Oldenbourg Wissenschaftsverlag. <https://doi.org/10.1524/9783486708738>

- Plutchik, R. (1980). A general psychoevolutionary theory of emotion. In R. Plutchik & H. Kellerman (Eds.), *Emotion: Theory, research, and experience: Vol. 1 theories of emotion* (pp. 3–31). Academic Press.
- Plutchik, R. (1984). Emotions: A general pschoevolutionary theory. In K. R. Scherer & P. Ekman (Eds.), *Approaches to emotion* (pp. 197–219). Lawrence Erlbaum Associates.
- Plutchik, R. (2001). The mature of emotions. *American Scientist*, 89(4), 344–350.
- Porsch, R., & Gollub, P. (2018). Angst zu unterrichten bei Lehramtsstudierenden vor und nach dem Praxissemester. In L. Pilypaitė & H.-S. Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 237–245). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-17086-8_17
- Portela, M., Neira, I., & Del Salinas-Jiménez, M. M. (2013). Social capital and subjective wellbeing in europe: A new approach on social capital. *Social Indicators Research*, 114(2), 493–511. <https://doi.org/10.1007/s11205-012-0158-x>
- Pratt, S. (2014). Achieving symbiosis: Working through challenges found in co-teaching to achieve effective co-teaching relationships. *Teaching and Teacher Education*, 41, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.02.006>
- Psychiatric Research Unit. (1998). *WHO (Fünf) - Fragebogen zum Wohlbefinden*. WHO Collaborating Center for Mental Health.
- Raffo, C., & Hall, D. (2006). Transitions to becoming a teacher on an initial teacher education and training programme. *British Journal of Sociology of Education*, 27(1), 53–66. <https://doi.org/10.1080/01425690500376705>
- Reina, D. S., & Reina, M. L. (2006). *Trust and Betrayal in the Workplace: Building Effective Relationships in Your Organization* (2nd. ed.). Berrett-Koehler.
- Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J., & Ryan, R. M. (2000). Daily well-Being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(4), 419–435. <https://doi.org/10.1177/0146167200266002>
- Reisenzein, R. (2000). Worum geht es in der Debatte um die Basisemotionen. In F. Försterling, J. Stiensmeier-Pelster, & L.-M. Silny (Hrsg.), *Kognitive und motivationale Aspekte der Motivation* (S. 205–237). Hogrefe.
- Reisenzein, R. (2009). Einschätzung. In V. Brandstätter & J. H. Otto (Hrsg.), *Handbuch der Allgemeinen Psychologie - Motivation und Emotion* (S. 435–445). Hogrefe.
- Reisenzein, R., Meyer, W.-U., & Schützwohl, A. (2003). *Kognitive Emotionstheorien. Einführung in die Emotionspsychologie: III*. Hans Huber.
- Renshaw, T. L., Long, A. C. J., & Cook, C. R. (2015). Assessing teachers' positive psychological functioning at work: Development and validation of the teacher subjective wellbeing questionnaire. *School Psychology Quarterly*, 30(2), 289–306. <https://doi.org/10.1037/spq0000112>
- Roffey, S. (2012). Pupil wellbeing—Teacher wellbeing: Two sides of the same coin? *Educational and Child Psychology*, 29(4), 8–17. <https://www.sueroffey.com/wp-content/uploads/import/32-roffey%20ecp29-4.pdf>
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529.
<https://doi.org/10.3102/0034654311421793>

- Rotter, J. B. (1981). Vertrauen. Das kleinere Risiko. *Psychologie Heute*, 8(3), 23–29.
- Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality & Social Psychology*, 39(6), 1161–1178.
- Russell, J. A. (2003). Core affect and the psychological construction of emotion. *Psychological Review*, 110(1), 145–172.
- Russell, J. A., & Barrett, L. F. (1999). Core affect, prototypical emotional episodes, and other things called emotion: Dissecting the elephant. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(5), 805–819. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.5.805>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry*, 11(4), 319–338. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_03
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141–166. <https://www.wisecbrain.org/papers/HappinessLR.pdf>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3–36). The University Press of Rochester.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Saariaho, E., Anttila, H., Toom, A., Soini, T., Pietarinen, J., & Pyhältö, K. (2018). Student teachers' emotional landscapes in self- and co-regulated learning. *Teachers and Teaching*, 24(5), 538–558. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1430565>
- Schaufeli, W. B. (2017). Applying the job demands-resources model. *Organizational Dynamics*, 46(2), 120–132. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2017.04.008>
- Scherer, K. R. (1984). On the nature and function of emotion: A component process approach. In K. R. Scherer & P. Ekman (Eds.), *Approaches to emotion* (pp. 293–317). Lawrence Erlbaum Associates.
- Scherer, K. R. (1987). *Toward a dynamic theory of emotion: The component process model of affective states*. University of Geneva. http://www.unige.ch/lettres/linguistique/Auchlin/MA-DiscoursProsodie/Emotion_paralinguistique/Scherer_1987.pdf
- Scherer, K. R. (2005). What are emotions? And how can they be measured? *Social Science Information*, 44(4), 695–729. <https://doi.org/10.1177/0539018405058216>
- Scherer, K. R. (2009). The dynamic architecture of emotion: Evidence for the component process model. *Cognition & Emotion*, 23(7), 1307–1351. <https://doi.org/10.1080/0269930902928969>
- Schmidt-Atzert, L. (2009). Kategoriale und dimensionale Modelle. In V. Brandstätter & J. H. Otto (Hrsg.), *Handbuch der Allgemeinen Psychologie - Motivation und Emotion* (S. 571–576). Hogrefe.
- Schutz, P. A., Aultman, L. P., & Williams-Johnson, M. R. (2009). Educational psychology perspectives on teachers' emotions. In P. A. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (pp. 195–212). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0564-2_10

- Schweer, M. K. W. (1996). *Vertrauen in der pädagogischen Beziehung*. Huber.
- Schweer, M. K. W. (1997). Eine differentielle Theorie interpersonalen Vertrauens—Überlegungen zur Vertrauensbeziehung zwischen Lehrenden und Lernenden. *Psychologie in Erziehung Und Unterricht*, 44(1), 2–12.
- Schweer, M. K. W. (2010). Vertrauen in Erziehungs- und Bildungsprozessen. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Psychologie und Gesellschaft. Vertrauensforschung 2010: A State of the Art* (S. 151–172). Peter Lang.
- Schweer, M. K. W. (2017). Vertrauen im Klassenzimmer. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 523–545). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15083-9_23
- Schweer, M. K. W., Siebertz-Reckzeh, K., & Hake, R. (2020). Facetten und Konsequenzen von Vertrauen und Misstrauen in der pädagogischen Beziehung. In G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.), *Soziale Eingebundenheit: Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung* (S. 71–84). Waxmann.
- Schweer, M. K. W., & Thies, B. (2003). *Vertrauen als Organisationsprinzip. Perspektiven für komplexe soziale Systeme*. Hans Huber.
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. (2018). *Bildungsbericht Schweiz 2018*. Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Schwichow, M., Anna Hellmann, K., & Mikelskis-Seifert, S. (2021). Pre-service teachers' perception of competence, social relatedness, and autonomy in a flipped classroom: Effects on learning to notice student preconceptions. *Journal of Science Teacher Education*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2021.1913332>
- Seligman, M. E. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Sheldon, K. M., & Hilpert, J. C. (2012). The balanced measure of psychological needs (BMPN) scale: An alternative domain general measure of need satisfaction. *Motivation and Emotion*, 36(4), 439–451. <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9279-4>
- Shuman, V., & Scherer, K. R. (2014). Concepts and structures of emotions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 13–35). Routledge.
- Simons, M., Baeten, M., & Vanhees, C. (2018). Team teaching during field experiences in teacher education: Investigating student teachers' experiences with parallel and sequential teaching. *Journal of Teacher Education*, 71(1), 24–40. <https://doi.org/10.1177/0022487118789064>
- Spiess, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie - Gruppe und Organisation* (pp. 132–250). Hogrefe.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457–477. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>
- Stanulis, R. N., & Russell, D. (2000). “Jumping in”: trust and communication in mentoring student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 65–80. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00041-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00041-4)

-
- Stark, K., & Bettini, E. (2021). Teachers' perceptions of emotional display rules in schools: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 104, Article 103388. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103388>
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327–358. <https://doi.org/10.1023/A:1026131715856>
- Teng, F. M. (2017). Emotional development and construction of teacher identity: Narrative interactions about the pre-service teachers practicum experiences. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(11), 117–134.
- Thies, B. (2017). Forschungszugänge zur Lehrer-Schüler-Interaktion. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (pp. 65–88). Springer.
- Thomson, M. M., & Palermo, C. (2014). Preservice teachers' understanding of their professional goals: Case studies from three different typologies. *Teaching and Teacher Education*, 44, 56–68. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.002>
- Thomson, M. M., Turner, J. E., & Nietfeld, J. L. (2012). A typological approach to investigate the teaching career decision: Motivations and beliefs about teaching of prospective teacher candidates. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 324–335. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.10.007>
- Timoščuk, I., Kikas, E., & Normak, M. (2016). Student teachers' emotional teaching experiences in relation to different teaching methods. *Educational Studies*, 42(3), 269–286. <https://doi.org/10.1080/03055698.2016.1167674>
- Timoščuk, I., & Ugaste, A. (2010). Student teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1563–1570. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.008>
- Timoščuk, I., & Ugaste, A. (2012). The role of emotions in student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 35(4), 421–433. <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.662637>
- Tong, E. M. W., Bishop, G. D., Enkelmann, H. C., Diong, S. M., Why, Y. P., Khader, M., & Ang, J. (2009). Emotion and appraisal profiles of the needs for competence and relatedness. *Basic and Applied Social Psychology*, 31(3), 218–225. <https://doi.org/10.1080/01973530903058326>
- Topp, C. W., Østergaard, S. D., Søndergaard, S., & Bech, P. (2015). The WHO-5 Well-Being Index: A systematic review of the literature. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 84(3), 167–176. <https://doi.org/10.1159/000376585>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of Educational Research*, 70(4), 547–593. <https://doi.org/10.3102/00346543070004547>
- Uitto, M., Jokikokko, K., & Estola, E. (2015). Virtual special issue on teachers and emotions in Teaching and teacher education (TATE) in 1985–2014. *Teaching and Teacher Education*, 50, 124–135. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.05.008>
- Ulich, D., & Mayring, P. (2003). *Psychologie der Emotionen*. Kohlhammer.
- Uzman, E. (2014). Basic psychological needs and psychological health in teacher candidates. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 3629–3635. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.814>

- van Horn, J. E., Taris, T. W., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J. (2004). The structure of occupational well-being: A study among Dutch teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(3), 365–375.
<https://doi.org/10.1348/0963179041752718>
- van Maele, D., & van Houtte, M. (2012). The role of teacher and faculty trust in forming teachers' job satisfaction: Do years of experience make a difference? *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 879–889. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.04.001>
- Vandercleyen, F., Boudreau, P., Carlier, G., & Delens, C. (2014). Pre-service teachers in PE involved in an organizational critical incident: emotions, appraisal and coping strategies. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(2), 164–178.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2012.732564>
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Vereinte Nationen. (2015). *Resolution der Generalversammlung, verabschiedet am 25. September 2015*. Vereinte Nationen. <https://www.un.org/Depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf>
- Vermeulen, M., Castelijns, J., Kools, Q., & Koster, B. (2012). Measuring student teachers' basic psychological needs. *Journal of Education for Teaching*, 38(4), 453–467.
<https://doi.org/10.1080/02607476.2012.688556>
- Vesely, A. K., Saklofske, D. H., & Nordstokke, D. W. (2014). EI training and pre-service teacher wellbeing. *Personality and Individual Differences*, 65, 81–85.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.052>
- Viac, C., & Fraser, P. (2020). *Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis*. OECD Education working papers No. 213.
- Waber, J. (2018). *Vertrauen und Emotionen im Zusammenhang mit der Beziehung zu Interaktionspartnerinnen und –partnern in Praktika von Lehramtsstudierenden* [Masterarbeit]. Universität Bern, Bern.
- Waber, J., Hagenauer, G., DeZordo, L., & Hascher, T. (2018). Vertrauen im Teampraktikum. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1, 13–18.
- Warr, P. (1990). The measurement of well-being and other aspects of mental health. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 193–210.
- Warr, P. (1999). Well-being and the workplace. In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 392–412). Russell Sage Foundation.
- Warr, P. (2007). *Work, happiness, and unhappiness*. Lawrence Erlbaum Assoc.
<http://www.loc.gov/catdir/enhancements/fy0662/2006017872-d.html>
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: the concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297–333.
- WHO (1998). *Wellbeing measures in primary health care/The Depcare Project*. WHO Regional Office for Europe.
- WHO (2020). *Basic documents: forty-ninth edition (including amendments adopted up to 31 May 2019)*. World Health Organization.

- Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher–student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43(1), 6–24. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.03.003>
- Yang, H. (2019). The nexus between pre-service teachers' emotional experience and cognition during professional experience. *The Australian Educational Researcher*, 46(5), 799–825. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00320-8>
- Yin, H., Huang, S., & Chen, G. (2019). The relationships between teachers' emotional labor and their burnout and satisfaction: A meta-analytic review. *Educational Research Review*, 28, Article 100283. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100283>
- Yuan, R., & Lee, I. (2016). 'I need to be strong and competent': a narrative inquiry of a student-teacher's emotions and identities in teaching practicum. *Teachers and Teaching*, 22(7), 819–841. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1185819>

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht über die Emotionstheorien	222
Tabelle 2: Merkmale von Vertrauen	153

Publikation I:

Table 1: Exclusion criteria	28
Table 2: Main research fields of teacher well-being (TWB)	31
Table 3: Main categories of TWB operationalization	33
Table 4a: Correlates and predictors of TWB objective variables (sorted by frequency of the studies)	39
Table 4b: Correlates and predictors of TWB subjective variables (sorted by frequency of the studies)	43
Table 5: Intervention studies (ranked by date of publication)	48
Table 6: Teacher well-being studies	227

Publikation III:

Table 1: Excerpt of the coding scheme	130
Table 2: Overview of reported emotions	131
Table 3: Social interaction situations with team partner and experienced emotions	132
Table 4: Social interaction situations with mentor teachers and experienced emotions	134

Publikation IV:

Table 1: Example of the coding scheme	
Table 2: Student teachers' implicit theories of trust in the team partner and in the mentor teacher results from the open-ended questions of the questionnaire	170
Table 3: Student teachers' implicit theories of trust in the team partner and in the mentor teacher results from the interviews	171
Table 4: Coding scheme with detailed reference examples	264

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Hypothetischees Modell zum Zusammenhang von Wohlbefinden, Emotionen, Interaktionen und Vertrauen im Lehrberuf (eigene Darstellung)	89
Abbildung 2: Verortung der einzelnen Publikationen im hypothetischen Modell (eigene Darstellung)	92
Abbildung 3: Überblick über die Haupt- und Teilstudien des Projekts KiP (eigene Darstellung)	108
Abbildung 4: Publikationsjahre der Studien	256
Abbildung 5: Länder der Studien	256

Publikation I:

Figure 1: PRISMA flow diagram	26
Figure 2: Publications and hits (through December 2019)	28

Publikation III:

Figure 1: Analysis steps of the coding procedure	129
Figure 2: Example of the coding of an interaction situation	129
Figure 3: Relationships between triggering factors of emotions in social interactions with team partners, basic psychological need fulfilment/threat and emotions.	137
Figure 4: Relationships between triggering factors of emotions in social interactions with mentor teachers, basic psychological need fulfilment/threat and emotions.	138

Anhang

Anhang A: Tabelle 1

Anhang B: Online Supplement Publikation I

Anhang C: Emotionen im Praktikum Forschungsstand

Anhang D: Online Supplement Publikation IV

Anhang E: Online Fragebogen KiP

Anhang F: Leitfaden Interviews KiP

Anhang A: Tabelle 1

Tabelle 1. Übersicht über die Emotionstheorien.

Autorinnen und Autoren	Kurzbeschrieb der Theorie
<i>Evolutionstheorien</i>	
William McDougall (1918)	McDougall unterscheidet in seiner Emotionstheorie zwischen primären Emotionen (Basisemotionen; z. B. Furcht, Ekel, Überraschung, Ärger) und sekundären Emotionen. Die Primäremotionen beruhen auf Instinkten. Instinkte definiert McDougall als angeborene, bereichsspezifische psychische Mechanismen. Instinkte sind durch die Evolution entstanden und tragen zur Lösung spezifischer Anpassungsprobleme bei. Instinktprozesse umfassen eine kognitive, eine affektive und eine konative (Handlungsimpuls) Komponente. Sekundäremotionen entstehen aus den Primäremotionen, entweder als komplexe oder als abgeleitete Emotionen. Komplexe Emotionen stellen eine Mischung von Primäremotionen dar. Abgeleitete Emotionen sind Lust- oder Unlustgefühle (oder eine Mischung davon), die durch erwarteten Erfolg oder Misserfolg von Handlungsimpulsen entstehen (McDougall, 1918; Meyer et al., 1997).
Robert Plutchik (1980)	Die Theorie von Plutchik weist viele Überschneidungen zur Theorie von McDougall auf (Meyer et al., 1997). Plutchik nimmt an, dass Emotionen eine genetische Grundlage und eine Anpassungsfunktion haben. Er beschreibt Emotionen als komplexe Abfolge von Reaktionen auf einen Stimulus (kognitive Bewertungen, subjektive Veränderungen, autonome und neuronale Erregung, Handlungsimpulse und ein Verhalten, das darauf abzielt, eine Wirkung auf den Stimulus zu erzielen, der die Reaktion auslöste). Er differenziert in seiner Emotionstheorie acht Primäremotionen (Akzeptanz, Angst, Überraschung, Traurigkeit, Ekel, Ärger, Erwartung, Freude), die er auf einem dreidimensionalen Kegel, respektive einem zweidimensionalen Rad darstellt. Alle anderen Emotionen stellen eine Mischung dieser Primäremotionen dar (Meyer et al., 1997; Plutchik, 1980, 1984, 2001).
<i>Bewertungstheorien</i>	
Magda Arnold (1960)	Arnolds Theorie der Emotionen geht von der Idee aus, dass ein durch einen Menschen bewerteter Stimulus die Emotion auslöst und nicht der Stimulus oder die Situation selbst. Die Qualität und Intensität der erlebten Emotionen hängen von dieser Bewertung (Kognitionen) ab. Sie unterscheidet zwischen zwei Kognitionen. Die faktische Kognition (Tatsachenüberzeugungen) beschreibt die Überzeugung eines Menschen, dass ein Sachverhalt vorliegt oder eintritt. Die evaluative Kognition (Wertüberzeugungen) stellt die Erwünschtheit des Sachverhaltes und in diesem Sinne dessen subjektive Bewertung dar. Die Einschätzung der Situation löst eine Handlungstendenz aus, die als Emotion wahrgenommen wird und annähernd oder meiden kann. Die Entstehung von Emotionen umfasst drei Schritte: (1) die Tatsachenüberzeugung (Sachverhalt liegt oder steht bevor), (2) die Wertüberzeugung (ist der Sachverhalt für mich positiv oder negativ?), (3) aus den beiden Überzeugungen ausgelöster Handlungsimpuls zur Annäherung oder Vermeidung. Der Bewertungsprozess kann dabei bewusst oder unbewusst ablaufen (M. B. Arnold, 1960; Reisenzein et al., 2003). Ähnlich wie McDougall geht auch Arnold davon aus, dass die zentrale Funktion von Emotionen darin liegt, adaptive Handlungen auszulösen. Aus ihrer Sicht müssen aber die emotionalen Handlungsimpulse nicht zwingend zum Ausführen der Handlung führen (Reisenzein et al., 2003).
Klaus R. Scherer (1984)	Das <i>Komponenten-Prozess-Modell</i> (KPM-Modell) von Scherer (1984, 1987) zeigt auf, wie komplex kognitive Bewertungsprozesse sind (Brosch & Scherer, 2009). Anhand hierarchisch gegliederter Kriterien wird ein Stimulus durch eine Abfolge

spezifischer Checks (Stimulus Evaluation Checks) auf seine Relevanz hin bewertet. Als erstes werden dabei die überlebensrelevanten Checks durchgeführt. So wird die Funktion von Emotionen als überlebenssichernder Mechanismus erfüllt (Scherer, 1984, S. 306). Die Stimulus Evaluations Checks weisen vier Bewertungsdimensionen auf: Relevanz, Implikationen, Bewältigungspotential und normative Signifikanz. Auf der Dimension der Relevanz wird beurteilt, wie relevant ein Ereignis und seine Konsequenzen für einen selbst und andere ist, ob es intrinsisch angenehm ist und welchen Neuigkeitswert es aufweist. Auf der Dimension der Implikation werden Implikationen elaboriert beurteilt und es wird abgeschätzt, welche konkreten Implikationen, Konsequenzen und zukünftige Entwicklungen möglich sind (Brosch & Scherer, 2009, S. 448f.). Auf der Dimension des Bewältigungspotentials wird beurteilt, ob man in der Lage ist, die Situation zu bewältigen. Abschliessend wird anhand interner und externer Standards die normative Signifikanz des Ereignisses evaluiert. Dabei schätzt der Mensch ab, ob eine Handlung internalisierte Moralvorstellungen und das persönliche Selbstideal (interne Standards) tangiert, wie die Handlung von anderen Menschen interpretiert werden könnte und ob sie mit ihren Ansprüchen und Normen kompatibel ist (externe Standards). Dieser Bewertungsprozess erfordert komplexe kognitive Vorgänge und läuft zu einem grossen Teil unbewusst ab (Brosch & Scherer, 2009, S. 449f.).

Nico Frijda
(1986)

In der Theorie von Frijda werden Emotionen als Änderungen in der Handlungsbereitschaft definiert, die durch bedeutsame Ereignisse ausgelöst werden (Frijda, 1986, 1996). Frijda sieht Emotionen im Kontext der Interaktion des Menschen mit seiner Umwelt und weniger als innere Prozesse in der Person. Emotionen stellen folglich «Strebungen nach Veränderung oder Erhaltung einer Beziehung» dar (Frijda, 1996, S. 207). Die Emotionstheorie von Frijda ist sehr komplex. Menschen verfügen dabei über spezifische Anliegen (concerns) wie zum Beispiel Werte und Motive, welche die Bewertung eines Ereignisses mitbestimmen. Der Prozess der Emotionsentstehung wird anhand von mehreren Schritten (vom Bewertungsmechanismus bis zur Handlungsbereitschaft) beschrieben. Dabei können Regulationsprozesse, die charakterisieren, wie der einzelne Mensch mit den Emotionen umgeht, bei allen Schritten in den Prozess eingreifen (Frijda, 1986). Später beschreibt Frijda (1996) fünf Gesetze, die im Zusammenhang mit der Entstehung von Emotionen stehen und vier Gesetze, welche die Dauer, Modularität und Regulierung von Emotionen beschreiben. Das erste Gesetz, das als Grundgesetz beschrieben wird, besagt, dass Emotionen durch den Bedeutungsgehalt eines Ereignisses ausgelöst werden. Eine «spezifische Emotion ist die spezifische Antwort auf einen spezifischen Bedeutungsgehalt» (Frijda, 1996, S. 208). Einige Anliegen können sich von Kultur zu Kultur unterscheiden. Andere Anliegen kommen auf die gleiche Art in unterschiedlichen Kulturen vor (Frijda & Mesquita, 1998). Während des Bewertungsprozesses wird durch das Emotionssystem eruiert, ob Anliegen umgesetzt werden können oder ob die Realisierung der Anliegen gefährdet ist. Entsprechend dieser Bewertung wird die Handlungsbereitschaft verändert (Frijda, 1986; Frijda & Mesquita, 1998).

Andrew
Ortony,
Gerald L.
Clore &
Allan Collins
(1988)

Ortony, Clore und Collins (1988, S. 14) beschreiben in ihrem *OCC-model* vier Beweise für Emotionen: Sprache, Selbstbericht, Verhalten und Physiologie. Sie fokussieren in ihrer Emotionstheorie auf die Bereiche Sprache und Selbstbericht. Sie unterscheiden verschiedene Typen von Emotionen (Ortony et al., 1988). In der Theorie werden drei Gruppen an Emotionen beschrieben: ereignisfundierte Emotionen, handlungs-fundierte Emotionen und objektfundierte Emotionen (Reisenzein et al., 2003, S. 136). Ereignisse und deren Konsequenzen können als erwünscht oder unerwünscht hinsichtlich der eigenen Ziele, Handlungen von Akteurinnen und Akteuren als lobenswert oder nicht-lobenswert in Bezug auf die eigenen Werte und Vorstellungen und Aspekte von Objekten als attraktiv oder unattraktiv hinsichtlich persönlicher Einstellungen beurteilt werden. Weiter kann

unterschieden werden, ob die Konsequenzen einem selbst oder andere betreffen, ob man selbst die Handlung ausführt oder eine andere Person (Ereignisfokus), wie wahrscheinlich das Ereignis eintritt und ob das Ereignis erwünscht ist (Ortony et al., 1988). Entsprechend dieser Aufgliederung leiten Ortony et al. (1988) 22 Emotionen (11 positive und 11 negative Emotionen) ab, die sie als zentrale Emotionskategorien erachten.

Richard S.
Lazarus
(1991)

Lazarus beschreibt in seiner *kognitiv-motivational-relationalen Theorie der Emotionen* fünf Prinzipien zu Emotionen (Lazarus, 1991, S. 39):

1. Systemprinzip: Emotionsprozess beinhaltet ein Zusammenspiel vieler Variablen (Prädiktoren, Mediationsprozesse, Auswirkungen und Antworten). Eine Variable kann nicht allein eine Emotion beschreiben.
2. Prozess- und Strukturprinzip: Das Prozess-Prinzip bezieht sich auf Wandel und Veränderung, das Struktur-Prinzip beschreibt die Person-Umwelt-Beziehung, Emotionen hängen davon ab, was uns wichtig ist, welche Ziele wir haben.
3. Entwicklungsprinzip: Biologische und soziale Variablen, welche die Emotionen beeinflussen, verändern sich mit der Zeit und sind nicht in jeder Lebensphase dieselben.
4. Spezifitätsprinzip: Der Entstehungsprozess von Emotionen ist für einzelne Emotionen wie Angst oder Ärger unterschiedlich.
5. Relationale Bedeutungsprinzip: Emotionen werden durch Bedeutungszuschreibungen definiert, die durch einen Bewertungsprozess entstehen.

Der Bewertungsprozess in Lazarus Theorie umfasst mehrere Bewertungen: In einem primären Bewertungsschritt wird der Stimulus günstig, ungünstig, bedrohlich, oder als Herausforderung für persönliche Ziele und Wohlbefinden beurteilt. Im sekundären Bewertungsschritt wird der Stimulus oder Stressor in Bezug auf seine Bewältigbarkeit bewertet. Aus diesen beiden Bewertungsprozessen ergeben sich dann Handlungstendenzen (Lazarus, 1991, 1999; Reisenzein et al., 2003).

Barbara
Fredrickson
(1998)

Fredrickson entwickelt ihre *Broaden-and-build theory* (1998, 2001) aus der Argumentation heraus, dass die (psychologische) Emotionsforschung einen zu starken Fokus auf negative Emotionen legt und den positiven zu wenig Beachtung schenkt. Die Broaden-and-build theory fokussiert auf distinkte positive Emotionen wie Freude, Interesse, Zufriedenheit, Stolz oder Liebe (für weitere Emotionen, siehe Fredrickson, 2013). Die Theorie geht von der Annahme aus, dass positive Emotionen das Handlungs- und Denkrepertoire von Menschen erweitern (broaden). Dadurch entstehen physische, intellektuelle, soziale und psychologische Ressourcen (Fredrickson, 1998, 2001). So löst zum Beispiel Freude das Bedürfnis zu spielen, Grenzen auszuweiten und kreativ zu sein aus, was sich auch im physischen, sozialen, intellektuellen und künstlerischen Verhalten zeigt (Fredrickson, 2004, S. 1969). Diese positiven Folgen überdauern die emotionale Episode. So können z. B. durch das Spiel soziale Beziehungen entstehen und gestärkt werden, die später in Form sozialer Unterstützung eine wichtige Ressource darstellen. Durch die durch positive Emotionen ausgelösten Prozesse werden also längerfristig wichtige Ressourcen aufgebaut (build), welche wiederum später bei der Bewältigung von Herausforderungen zur Verfügung stehen (Fredrickson, 2004). Die Theorie beinhaltet weiter eine «Undo»-Hypothese (Fredrickson, 2001, S. 6). Diese besagt, dass, wenn negative Emotionen das Denk- und Handlungsrepertoire beherrschen, das Empfinden positiver Emotionen dazu führt, dass ebendieses Repertoire erweitert wird und dadurch die Nachwirkungen negativer Emotionen abgeschwächt werden. Positive Emotionen können in diesem Sinne Nachwirkungen negativer Emotionen korrigieren oder rückgängig machen (Fredrickson, 2001). Durch diesen Coping-Prozess stärken positive Emotionen die Resilienz von Menschen (Fredrickson, 2004). Positive Emotionen und erweitertes Denken und Handeln (broaden) stehen folglich in einer Wechselwirkung, die zu einer Aufwärtsspirale führen kann, die

längerfristig das Wohlbefinden des Menschen fördert, das wiederum zu häufigerem Erleben positiver Emotionen führt (Fredrickson, 2004, S. 1373, 2013, S. 16).

Psychologisch-konstruktivistische und sozial-konstruktivistische Theorien

James R. Averill (1980)	Nach Averill (1980) stellen Emotionen ein soziales Konstrukt dar, das auf der Interpretation der Situation basiert. Menschen lernen soziale Normen und speichern diese in Form von kognitiven Schemata und Strukturen ab. Diese wiederum bilden die Basis für die Bewertung eines Ereignisses oder eines Stimulus und beeinflussen so die emotionale Reaktion (Averill, 1980, S. 305). Averill (1997) unterscheidet dabei zwischen Kapazität und Können. Biologische und soziale Potentiale bilden fundamentale Kapazitäten und psychologische Dispositionen, über die ein Mensch verfügen kann. Die Fähigkeit, diese zu nutzen oder umzusetzen muss erst noch erlernt werden. So wie das z. B. bei Sprache oder musikalischem Lernen der Fall ist, so sieht er es auch bei den Emotionen.
James A. Russell (1980)	Russells <i>Circumplex model of affect</i> zeigt auf, dass bisher untersuchte Dimensionen von Emotionen nicht unabhängig, sondern miteinander verbunden sind und kreisförmig (mit Überschneidung in der Mitte) angeordnet werden können. Das Modell vereint so auch die dimensionale und kategoriale Charakterisierung von Emotionen. Es umfasst die zwei Hauptdimensionen Erregung (hohe Erregung, niedrige Erregung) und Lust (Freude, Unlust). Die beiden Dimensionen werden in einem 90° Winkel abgebildet. So ergibt sich aussen ein Kreis mit zwei Achsen, auf dem sich einzelne distinkte Emotionen verorten und abbilden lassen (vgl. Russel, 1980). Später führen Russell und Barrett (1999) das Konzept des <i>Core affects</i> ein, der sich anhand dieser zwei Dimensionen charakterisieren lässt. Der Core affect ist ein elementarer Prozess, der immer präsent ist und sich auf viele Ursachen bezieht. Davon unterscheiden sie die emotionalen Episoden, die vereinzelt auftreten und sich auf einen bestimmten Stimulus beziehen. Dabei handelt es sich um einen komplexen Prozess, der verschiedene Subprozesse beinhaltet (z. B. physiologische, kognitive und affektive Veränderungen) (Russell & Barrett, 1999; Russell, 2003).
Arlie R. Hochschild (1990)	In Hochschilds (1990) <i>Theorie der Emotionsarbeit</i> geht es um sozial konstruierte Gefühlsregeln, die durch Sozialisationsprozesse erlernt werden. Bei der Emotionsarbeit geht es darum, dass in gewissen sozialen Situationen und in spezifischen Berufen bestimmte Emotionen gezeigt oder nicht gezeigt werden sollen, egal ob sie gefühlt werden oder nicht. Solche Gefühlsregeln und die damit verbundene Emotionsregulation sind besonders relevant für Berufe, die emotionale Arbeit als Bestandteil ihrer beruflichen Tätigkeit aufweisen. Abweichendes Verhalten kann dabei durch Sanktionen in der Gesellschaft bestraft werden, wie zum Beispiel bei Flugbegleiterinnen und Flugbegleitern oder bei Lehrpersonen (Hochschild, 1990).

Sozialpsychologische Theorien

Brian Parkinson (1996)	Parkinson (1996) nimmt in seinem Ansatz die Idee der kognitiven Bewertungstheorien auf. Er nimmt an, dass insbesondere soziale Ereignisse in sozialen Zusammentreffen, Interaktionen und der Entwicklung von Beziehungen als persönlich relevant bewertet werden und somit Emotionen hervorrufen. Er nennt drei Einflussbereiche sozialer Aspekte auf Emotionen: <ul style="list-style-type: none"> - Interpersonale Ebene: Handlungen und Erfahrungen anderer Menschen berühren Menschen und lösen Gefühle aus, abhängig davon, in welcher Beziehung sie zueinanderstehen. - Gruppenebene: Folgen aus Eigen- und Fremdgruppenprozessen sind von emotionaler Bedeutung. - Kulturelle Ebene: Konventionen, Normen, Werte und Regeln bestimmen, was als emotional bedeutsam erachtet wird und bieten Richtlinien, was als
------------------------	--

ein angemessener Ausdruck und eine passende Reaktion angesehen wird
(Parkinson et al. 2005, S. 11).

Michael
Boiger &
Batja
Mesquita
(2012)

Boiger und Mesquita (2012) beschreiben Emotionen als fortlaufenden, dynamischen und interaktiven Prozess und als sozial konstruiert. Sie unterteilen drei Ebenen:

- Momentane interpersonale Interaktion: Wenn zwei Menschen interagieren, entstehen Emotionen. Diese Emotionen werden ausgedrückt (durch Handlungen, Worte, Mimik...) und beeinflussen das emotionale Erleben der anderen Person. Deren Emotionen haben wiederum Auswirkungen auf die erste Person.
- Fortlaufende Beziehung: Die soziale Konstruktion von Emotionen ist eingebettet in die fortlaufende Beziehung zwischen den zwei Personen, deren Geschichte und Zukunft. Die Emotionen, die in einer spezifischen Interaktion erlebt werden, beeinflussen die Weiterentwicklung der Beziehung.
- Soziokultureller Kontext: Der soziokulturelle Kontext beeinflusst die Situation, insbesondere Normen und Vorstellungen in Bezug auf Emotionen, deren Angemessenheit und Ausdruck (Boiger & Mesquita, 2012, S. 221).

Die Tabelle gibt eine Übersicht über bekannte und wichtige Emotionstheorien, kann aber nicht als vollständig betrachtet werden. Mit der Auswahl der Autorinnen und Autoren wurde versucht, verschiedene wichtige Bereiche der Emotions-psychologie abzudecken und exemplarisch darzustellen. Vor allem auch historisch gesehen gäbe es noch weitere spannende Theorien, die hier aber nicht berücksichtigt wurden (vgl. zu den Theorien auch Waber, 2018).

Anhang B: Tabelle 6, Publikation I

Table 6: Teacher-wellbeing studies

Authors and Year	Title	Research field	Country and Participants	Design and Methods	Instr. Cat.	Survey variable of TWB	Variables tested in relation to TWB
Aelterman, Engels, Van Petegem, & Verhaege (2007)	The well-being of teachers in flanders: The importance of a supportive school culture	POS-PSY	Belgium <i>N</i> (Study 1)=1116 <i>N</i> (Study 2)=1934 Elementary education Secondary education	Quantitative Cross-sectional Questionnaire	SSI	General professional well-being (support from principal, self-efficacy, support from colleagues, pressure of work, infrastructure & materials, relationship with parents, size of classes, national education policy, innovations, support professional development) (self-constructed)	<i>Elementary education:</i> Age (n.s.), Gender (n.s.), Function/School level (- for primary teachers), Permanent appointment (n.s.), Self-efficacy (+), Relation parents (+), Support colleagues (+), Workload (-), Positive attitude innovations (+) <i>Secondary education:</i> Gender (n.s.), Age (n.s.), Years of teaching experience (-), Self-efficacy (+), Support colleagues (+), Workload (-)
Albuquerque, Pedroso de Lima, Figueiredo, & Matos (2012)	Subjective well-being structure: confirmatory factor analysis in a teachers' Portuguese sample	WB-PSY	Portugal <i>N</i> =397 Primary education High school	Quantitative Cross-sectional Questionnaire	NIV	Portuguese Versions of: Satisfaction with life (Diener et al., 1985) Positive and Negative Affect Schedule (PANAS, Watson et al., 1988)	-
Aldrup, Klusmann, & Lüdtke (2017)	Does basic need satisfaction mediate the link between stress exposure and well-being? A diary study among beginning teachers	WB-PSY	Germany <i>N</i> =152 20% primary education 80% secondary education	Quantitative Longitudinal Diary study	CDS	Daily work enthusiasm (Kunter et al., 2008) Daily emotional exhaustion (Maslach Burnout Inventory, MBI, Maslach et al., 1996; German version: Enzmann & Kleiber, 1989)	<i>Model:</i> Daily stress exposure (-) → Daily basic need satisfaction (+) [competence ($R^2=.22$), Relatedness with students ($R^2=.14$) and Colleagues ($R^2=.11$)] → TWB [Work enthusiasm ($R^2=.48$), Emotional exhaustion ($R^2=.43$)] <i>Mediation effect:</i> Job experience ($R^2_{slope}=.13$)

Aldrup, Klusmann, Lüdtke, Göllner, & Trautwein (2018)	Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship	PSY-W&O	Germany N=222 teachers (166 participated at both measurement points) N=4111 students Secondary education	Quantitative Longitudinal Questionnaire	CDS	Work enthusiasm (Kunter et al., 2008) Emotional Exhaustion (Maslach Burnout Inventory MBI, Maslach et al., 1996; German version: Enzmann & Kleiber, 1989)	<i>Model:</i> Student misbehaviour (-) → Teacher-student relationship (+) ($R^2=.45$) → TWB [Emotional exhaustion ($R^2=.53$), Work enthusiasm ($R^2=.47$)] (Mediation effect: $P_M=.40$)
Berkovich (2018)	Typology of trust relationships: profiles of teachers' trust in principal and their implications	TWB	Israel N=654 Primary education	Quantitative Cross-sectional Survey	CDS	Job emotion scale (Fisher, 1998)	Trust in principal (+) ($\eta^2=.57$)
Beshai, McAlpine, Weare, & Kuyken (2016)	A non-randomised feasibility trial assessing the efficacy of mindfulness-based intervention for teachers to reduce stress and improve well-being	POS-PSY	England N=89 (intervention n=49, comparison group n=40) Secondary education	Quantitative Intervention Study Questionnaire Intervention programme: Foundation course of Mindfulness in School Program (MiSP)	INT	Warwick Edinburgh Mental Wellbeing Scale (WEMWBS) (Stewart-Brown et al., 2011)	<i>Intervention:</i> (+) on TWB ($\eta^2=.30$)
Bradley, Cordaro, Zhu, Jing Han, & Brackett (2018)	Supporting improvements in classroom climate for students and teachers with the Four Pillars of Wellbeing Curriculum	POS-PSY	USA N=49 teachers N=507 students Prekindergarten to eighth grade	Quantitative Intervention Study Survey Intervention programme: Four Pillar of Wellbeing Curriculum	INT	Teacher Subjective Wellbeing (Diener et al., 1985) Ryff's Scale of Psychological Wellbeing (Ryff, 1989)	<i>Intervention:</i> (n.s.) on TWB
Brouskeli, Kaltsi, & Loumakou (2018)	Resilience and occupational well-being of secondary education teacher in Greece	WB-PSY	Greece N=201 Secondary education	Quantitative Cross-sectional Questionnaire	SSI	Occupational well-being of school staff (OWSS) (Saaranen et al., 2007b)	Additional qualifications (n.s.), Age (n.s.), Gender (-), School size (n.s.), School type (n.s.), Students' socio-economic status (-), Urban school location (-), Years of teaching experience (n.s.), Resilience (+) ($r^2=.12$)
Brunzell, Stikes, & Waters (2018)	Why do you work with struggling students? Teacher perception of meaningful work in trauma-impacted classrooms	POS-PSY	Australia N=18 Primary education Secondary education	Qualitative Cross-sectional Diary e-journal and semi-structured focus groups	QUL	Why do you do this work? What does being a teacher in this community mean to you? On your best days, what does educating your students mean to you? In what ways do workplace concerns impact your motivation to do this work? How does teaching trauma-affected students impact the meaning that you get from your work?	-

Burns, & Machin (2013)	Employee and workplace well-being: A multi-level analysis of teacher personality and organizational climate in Norwegian from rural, urban and city schools	PSY-W&O	Norway N=250 High school	Quantitative Cross-sectional Questionnaire	CDS	Organizational well-being: School morale and school distress (QPASS; Hart et al., 1996) Subjective well-being: Positive and Negative Affect Schedule (PANAS, Watson et al., 1988)	Age (n.s.), Gender (-), Postgraduate diploma (-), School size (+/-), Urban school location (-), Years of teaching experience (n.s.) <i>Organisational well-being:</i> Extraversion (+/-) ($r=.33, r=.19$), Neuroticism (-+) ($r=-.43, r=.42$), Excessive demands (-+) ($r=-.18, r=.63$), School climate (+/-) ($r=.74, r=-.67$) <i>Subjective well-being:</i> Extraversion (+-) ($r=.52, r=.18$), Neuroticism (-+) ($r=-.43, r=.50$), Excessive demands (-+) ($r=-.21, r=.34$), School climate (+-) ($r=.37, r=-.39$)
Capone, & Petrillo (2016)	Teachers' perceptions of fairness, well-being and burnout. A contribution to the validation of the Organizational Justice Index by Hoy and Tarter	WB-PSY	Italy N(Study 1)=164 N(Study 2)=200 High school	Quantitative Cross-sectional Questionnaire	SSI	Mental Health Continuum – Short Form (Italian Version; Petrillo et al. 2015)	Collective efficacy (+), Depersonalization (-), Emotional exhaustion (-), Job satisfaction (+), Organizational justice (+), School situation aspects (+), Teacher self-efficacy (+)
Capone, & Petrillo (2018)	Mental health in teachers: Relationships with job satisfaction, efficacy beliefs, burnout and depression	WB-PSY	Italy N=285 High School	Quantitative Cross-sectional Questionnaire	SSI	Mental Health Continuum- Short Form (Italian Version; Petrillo et al. 2015)	Employment status (+, fixed) ($n^2=.03$), Teacher self-efficacy (+) ($r=.56$), School collective efficacy (+) ($r=.45$), Job satisfaction (+) ($r=.52$), Depression (-) ($r=-.62$), Emotional exhaustion ($r=-.23$), Depersonalization (-) ($r=-.26$)
Cenkseven-Önder, & Sari (2009)	The quality of school life and burnout as predictors of subjective well-being among teachers	WB-PSY	Turkey N=161 Primary education	Quantitative Cross-sectional Survey	CDS	The Satisfaction with Life Scale (Diener et al., 1985; Turkish version: Köker, 1991; Yetim, 1991) Positive and Negative Affect Schedule (PANAS, Watson et al., 1988; Turkish Version: Gençöz, 2000) SWB = SWLS + POSAFF – NEGAFF	<i>SWB:</i> Curriculum (+), Personal social status (+), Coping with job-related stress (+), Quality of school life (Administrators, Teachers, Affects towards school, Student-student relationship) (n.s.), Burnout (Attitudes towards student, Career satisfaction, Perceived administrative support) (n.s.)

Chan (2009)	Orientations to happiness and subjective well-being among Chinese prospective and In-service teachers in Hong Kong	POS-PSY	China (Hong Kong) N=228 35% prospective teachers 65% in-service teachers Secondary education	Quantitative Cross-sectional Questionnaire	CDS	The Satisfaction with Life Scale of (Diener et al., 1985) Positive and Negative Affect Schedule (PANAS, Watson et al., 1988)	<i>Life satisfaction/Positive affect/Negative affect:</i> Age (n.s.), Gender (n.s.), Life of engagement (+/-) ($r=.26, r=.46, r=-.15$), Life of meaning (+) ($r=.31, r=.43, -.11$), Life of pleasure (+) ($r=.18, r=.17, -.02$)
Chan (2010)	Gratitude, gratitude intervention and subjective well-being among Chinese school teachers in Hong Kong	POS-PSY	China (Hong Kong) N=96 Unclear school level	Quantitative Intervention Study Questionnaire Intervention programme: Eight-week gratitude intervention program	INT	The Satisfaction with Life Scale of (Diener et al., 1985) Positive and Negative Affect Schedule (PANAS, Watson et al., 1988)	<i>Intervention:</i> (+) on TWB ($d=-.513$)
Chan (2013)	Counting blessing versus misfortunes: positive interventions and subjective well-being of Chinese school teachers in Hong Kong	POS-PSY	China (Hong Kong) N=78 Unclear school level	Quantitative Intervention Study Questionnaire Intervention programme: Eight-week gratitude intervention program	INT	The Satisfaction with Life Scale of (Diener et al., 1985) Positive and Negative Affect Schedule (PANAS, Watson et al., 1988)	<i>Gratitude intervention:</i> (+) on Satisfaction with life ($d=-0.85$), (n.s.) on Positive affect, (-) on Negative affect ($d=-0.51$), (+) on Gratitude related objectives ($d=-0.38$) <i>Coping intervention:</i> (n.s.) on Satisfaction with life, (n.s.) on Positive and negative affect, (n.s.) on Gratitude related objectives
Cheon, Reeve, Ho Yu, & Jang (2014)	The teacher benefits from giving autonomy support during physical education instruction	WB-PSY	South Korea N=27 teachers N=1229 students 2 elementary schools 17 middle schools 8 high schools	Quantitative Intervention Study Questionnaire Intervention programme: Autonomy Supportive-Intervention Program (ASIP)	INT	Vitality: Subjective Vitality Scale (Ryan & Frederick, 1997) Job satisfaction: single item (Caprara et al., 2003; Klassen et al., 2009) Exhaustion: Athlete Burnout Questionnaire (ABQ; Raedeke & Smith, 2001)	<i>Intervention:</i> (+) on Vitality ($d=1.98$), (+) on Job satisfaction ($d=1.39$), (-) on Emotional and physical exhaustion ($d=1.54$)
Cherkowski, & Hanson (2018)	Flourishing in adaptive community: Balancing structures and flexibilities	POS-PSY	Canada N=23 (e-mail) N=11 (letter) N=3-7 (focus group) Middle schools	Qualitative Cross-sectional Case study Open-ended focus group and observations	QUL	Think to a time in your teaching when you felt really well in your work. Maybe you felt alive, engaged, connected, valued, appreciated, and energized. Bring that experience to life for us and describe it in as much detail as you can.	-

Collie, & Martin (2017a)	Teachers' sense of adaptability: Examining links with perceived autonomy support, teachers' psychological functioning, and students' numeracy achievement	PSY-W&O	Australia N=115 teachers N=1685 students High school	Quantitative Cross-sectional Questionnaire	SSI	Teachers' Wellbeing (Parker & Martin, 2009)	Age (+) ($r=.18$), Catholic school (vs. independent) (-) ($r=-.07$), Extra duties (n.s.), Gender (n.s.), Higher grades (+) ($r=.18$), Years of teaching experience (n.s.), Seniority (n.s.), General well-being (+) ($r=.48$), Job satisfaction (+) ($r=.65$), Stress (-) ($r=-.49$) <i>Model:</i> Perceived autonomy support (+) → Teachers' adaptability (+) → TWB ($\beta=0.22$)
Collie, & Martin (2017b)	Adaptive and maladaptive work-related motivation among teachers: A person-centered examination and links with well-being	PSY-W&O	Australia N=519 28% primary education 68% secondary education 4% K-12	Quantitative Cross-sectional Questionnaire	CDS	Work enjoyment (Martin, 2009) Work Buoyancy Scale (Martin & Marsh, 2008) Work disengagement (Martin, 2010)	<i>Work motivation profiles:</i> Failure accepting (-), Failure fearing (-), Success approach (+), Success seeking (+)
*Collie, Shapka, Perry, & Martin (2015)	Teacher well-being: exploring its components and a practice oriented scale	WB-PSY	Canada N=603 53% elementary school 29% secondary school 10% middle school 8% multiple levels	Quantitative Cross-sectional Questionnaire	NIV	Teacher Wellbeing Scale (Collie, 2014) Validating constructs: Teacher stress (Single item, Boyle et al., 1995) Job satisfaction (Caprara et al., 2003) General well-being (Flourishing Scale, Diener et al., 2010)	Age (+ with Organizational well-being) ($\beta = 0.17$), Educational qualification (n.s.), Ethnic background (n.s.), Gender (n.s.), Position (n.s.), Years of teaching experience (- with Organizational well-being) ($\beta=-0.21$), School level (+ with Organizational well-being/with Student-interaction well-being) ($\beta=0.17$, $\beta=0.10$), (Sub-)Urban school location (- with Workload well-being) ($\beta=-0.11$)
*Collie, Shapka, Perry, & Martin (2016)	Teachers' psychological functioning in the workplace: Exploring the roles of contextual beliefs, need satisfaction and personal characteristics	WB-PSY	Canada N=485 50% primary education 32% secondary school level 11% middle school level 7% more than one level	Quantitative Cross-sectional Questionnaire	SSI	General WB: Flourishing Scale (Diener et al., 2010) TWB: Teacher Wellbeing Scale (Collie et al., 2015)	Competence (+ for younger teachers), Relatedness with students (+ for younger teachers, + for less experienced teachers, + for elementary school teachers) <i>Model:</i> Perceived autonomy support (+) → Basic needs (+) → TWB (+) → Job satisfaction ($B=.16$)

*Cook, Miller, Fiat, Renshaw, Frye, Joseph, & Decano (2017)	Promoting secondary teachers' well-being and intentions to implement evidence-based practices: Randomized evaluation of the ACHIEVER resilience curriculum	TWB	USA N=44 Secondary education	Quantitative Intervention Study Questionnaire Intervention Programme: ACHIEVER (ARC)	INT	Modified version of the Perceived Stress Scale (PSS; Cohen et al., 1983) Teacher Self-Efficacy Scale (TSES; Schwarzer et al., 1999) Satisfaction with Work Scale (Blais et al., 1991)	<i>Intervention:</i> (+) on Stress ($d=0.69$), (+) on Teacher self-efficacy ($d=0.64$), (+) on Satisfaction with work ($d=0.57$)
*De Biagi, Celieri, & Renshaw (2017)	Technical adequacy of the teacher subjective wellbeing questionnaire with Brazilian educators	TWB	Brazil & USA N=268 (Brazil) N=185 (USA) Primary education	Quantitative Culture-comparative (Cross-sectional) Questionnaire	NIV	Brazilian Portuguese Version of: Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire (TSWQ) (Renshaw et al., 2015)	<i>School connectedness/Teaching efficacy:</i> Environmental quality of life (+) ($r=.34$, $r=.39$), Physical quality of life (+) ($r=.34$, $r=.36$), Psychological quality of life (+) ($r=.30$, $r=.31$), Social quality of life (+) ($r=.41$, $r=.31$)
De Klerk, Temane, & Nienaber (2013)	The prevalence of well-being on teachers in Afri Twin Schools as well as Non Afri Twin schools	PSY-W&O	South Africa N=394 Unclear school level	Quantitative Cross-sectional Survey	CDS	Mental Health Continuum- Short Form (MHC-SF; Keyes et al., 2008) Core Self-Evaluation Scale (CSES; Gardner & Pierce, 2009) Coping Self-Efficacy Scale (CSE: Chesney et al., 1996; Wei, 2009)	<i>Social well-being:</i> Workload (-) ($\beta=-.21$) How do you experience the school (.), School type (+, Afri Twin Schools), Turnover intention (.)
*De Pablos, Colas-Bravo, Gonzalez-Ramirez, & Martinez-Vara del Rey (2013)	Teacher well-being and innovation with information and communication and technologies; proposal for a structural model	Others	Spain N=322 65.7 % infantile and primary education 27.7 % secondary education 6.6 % vocational training schools	Quantitative Cross-sectional Questionnaire	NIV	Questionnaire on teacher well-being (de Pablos Pons et al., 2008)	-
Dzuka, & Dalbert (2007)	Student violence against teachers. Teachers' well-being and the belief in a just world	WB-PSY	Slovakia N=108 Vocational education	Quantitative Cross-sectional Questionnaire	CDS	General life satisfaction scale (Dalbert et al., 1984) Positive affect (Dzuka & Dalbert, 2002) Negative affect (Dzuka & Dalbert, 2002)	<i>Life satisfaction/Positive affect/ Negative affect</i> Belief in a just world (+/-) ($r=.47$, $r=.27$; $r=-.18$), Violence experienced from students (-, -, n.s.) ($r=-.29$; $r=-.29$; $r=.25$)

Ebersold, Rahm, & Heise (2019)	Autonomy support and well-being in teachers: Differential mediations through basic psychological need satisfaction and frustration	WB-PSY	Germany N=49 Secondary school	Quantitative Cross-sectional Questionnaire	CDS	The Habituelle Subjektive Wohlbefindensskala (HSWBS; Dalbert, 1992) Scale of Positive and Negative Experience (SPANE; Original: Diener et al., 2010; German version: Rahm et al., 2017) Maslach Burnout Inventory (MBI; Original: Maslach & Jackson, 1981, 1986; German version: Büssing & Perrar, 1992)	<i>Models:</i> Autonomy support → Need satisfaction ($a_1b_1=.18$), Need frustration ($a_2b_1=.19$) → Life satisfaction Autonomy support → Need satisfaction ($a_1b_1=.18$), Need frustration (n.s.) → Positive affect Autonomy support → Need satisfaction (n.s.), Need frustration ($a_2b_2=-.38$) → Negative affect Autonomy support → Need satisfaction (n.s.), Need frustration ($a_2b_2=-.42$) → Emotional exhaustion
Fernandes, Peixoto, Gouveia, Silva, & Wosnitza (2019)	Fostering teachers' resilience and well-being through professional learning: effects from a training programme	WB-PSY	Portugal N=59 (35 in experimental group, 24 in control group) 22 primary, 15 2nd and/or 3rd cycle, 22 secondary education	Quantitative Quasi-experimental Intervention Study Questionnaire Intervention programme: professional learning programme "Positive Education" (adapted from the European programme ENTREE; Silva et al. 2018)	INT	Support, Positive and Negative Experiences (SPANE, Diener et al., 2010) Work Meaning and Well-being (Utrecht Work Engagement Scale, UWES, Schaufeli et al., 2006)	<i>Intervention:</i> (+) on Positive experiences ($\eta^2_p=.22$), (-) on Negative experiences ($\eta^2_p=.25$), (+) on Work well-being ($\eta^2_p=.23$)
Harding, Morris, Gunnell, Ford, Hollingworth, et al. (2019)	Is teachers' mental health and wellbeing associated with students' mental health and wellbeing?	TWB	England/Wales N=3216 students N=1182 teachers Secondary school	Quantitative Cross-sectional Questionnaire	SSI	Warwick Edinburgh Mental Wellbeing Scale (WEMWBS, Tennant et al., 2007)	Student wellbeing (n.s. when controlled for teacher presentism) Student psychological distress (n.s., when controlled for teacher presentism)
Heyder (2019)	Teachers' beliefs about the determinants of student achievement predict job satisfaction and stress	TWB	Germany N=2331 2% primary school 98% secondary school	Quantitative Cross-sectional Questionnaire	CDS	Job satisfaction (Dann et al., 2014) Stress (Selbstständige Schule NRWStudy, Holtappels, Klemm, & Rolff, 2008; QuaSSU Study, Ditton, 2001)	<i>Job satisfaction/Stress:</i> Beliefs in teachers as important (+, n.s.) ($\beta=.27$), Beliefs in family factors as important (-, +) ($\beta=-.13$, $\beta=.19$), Beliefs in student characteristics as important (n.s., n.s.)
Hobson, & Maxwell (2017)	Supporting and inhibiting the well-being of early career secondary school teachers: Extending self-determination theory	WB-PSY	England N(Study 1)=15 N(Study 2)=5 N(Study 3)=18 N(Study 4)=5 Secondary education	Qualitative Longitudinal/ cross-sectional *secondary analysis of four different studies Interviews, E-Journals, Surveys and focus groups	QUL	Early career teachers' wellbeing experiences of initial teacher preparation, induction and early professional development	-

Hollweck (2019)	"I love this stuff!": a Canadian case study of mentor-coach well-being	POS-PSY	Canada N=6 (focus group) N=7 (interviews) Unclear school level	Qualitative Cross-sectional Surveys Interviews, focus groups and documentation	QUL	Questions not reported	-
Huang, & Yin (2018)	Teacher efficacy and affective well-being in Hong Kong: An examination of their relationships and individual differences	TWB	Hong Kong N=1656 67% primary teachers 33% secondary teachers	Quantitative Cross-sectional Questionnaire	SSI	Teacher affectice wellbeing (Warr, 1990a)	Gender (-), Grade level (-), Years of teaching experience (+), Higher position rank in school (+) <i>Teacher efficacy reg. instructional strategie/reg. classroom management/reg. student engagements</i> Anxiety (-) ($r=-.07$, $r=-.07$, $r=-.07$), Contentment (+) ($r=.16$, $r=.16$, $r=.25$), Depression (-) ($r=-.09$, $r=-.11$, $r=-.14$), Enthusiasm (+) ($r=.21$, $r=.21$, $r=.29$)
Hung, Lin, & Yu (2016)	Reduction of the depression caused by work stress for teachers: Subjective well-being as a mediator	WB-PSY	Taiwan N=1212 70% primary education 20.1% junior high school 6.2% high school 3.7% vocational school	Quantitative Cross-sectional Questionnaire	CDS	Short Version of the Subjective Well-being scale (Version; Yu et al., 2011) <i>(Components: psychological, social and emotional well-being)</i>	<i>Psychological well-being/Social well-being/Emotional well-being:</i> Perceived work stress students (-) ($r=-.25$, $r=-.15$, $r=-.28$), Perceived work stress parents (-) ($r=-.24$, $r=-.17$, $r=-.24$), Perceived work stress peers (-) ($r=-.20$, $r=-.20$, $r=-.21$), Cognitive depression (-) ($r=-.49$, $r=-.40$, $r=-.47$), Emotional depression (-) ($r=-.42$, $r=-.32$, $r=-.46$), Physical depression (-) ($r=-.36$, $r=-.30$, $r=-.42$), Social depression (-) ($r=-.37$, $r=-.32$, $r=-.44$) <i>Model:</i> Perceived work stress (-) ($\gamma=-.37$) → TWB (-) ($\beta=-.60$) → Depression

Ilgan, Özü-Cengiz, Ata, & Akram (2015)	The relationship between teachers' psychological well-being and their quality of school work life	WB-PSY	Turkey N=784 29% primary education 69% secondary education	Quantitative Cross-sectional Survey	SSI	Ryff's Scale of Psychological Wellbeing (Turkish version: Akin et al., 2012)	Age (-) ($r=-.10$), Classroom teacher (+), Eastern part of Turkey (vs. Western) (+), Gender (+), Married (+), Preschool teacher (+), Administrative support (n.s.), Fair wages (+), Relationship among employees (+), Save and healthy work environment (n.s.), Supportive work environment (+), Quality of school work life (+) ($r=.28$)
Jackson, Rothmann, & Van de Vijver (2006)	A model of work-related well-being for educators in South Africa	POS-PSY	South Africa N=1177 61% primary school 30% secondary school 6% intermediated school 3% combined school	Quantitative Cross-sectional Survey	CDS	Burnout (Maslach Burnout Inventory MBI, Maslach et al., 1996) Engagement (Utrecht Work Engagement Scale, UWES: Schaufeli et al., 2002)	Work engagement: Work attitude (+) ($\beta=.90$) Burnout: Job demands (+) ($\beta=.39$), Work attitude (-) ($\beta=-.58$)
Janovská, Orosvá, & Janovský (2016)	Head teachers' social support, personality variables and subjective well-being of Slovak primary teachers	WB-PSY	Slovakia N=265 Primary education	Quantitative Cross-sectional Questionnaire	CDS	The life satisfaction questionnaire of Fahrenberga, Myrteka, Schumachera and Brahlera, (Version of Rodná & Rodný, 2001) Scale of Emotional Habitual Subjective Well-being (Dzuka & Dalbert, 2002)	Satisfaction with work/Life satisfaction/ Emotional well-being: Age (n.s.), Gender (+) ($r=.16$, n.s., n.s.), Grade (n.s.), Arrogance (n.s.), Conscientiousness (+) ($r=.25$, $r=.15$, $r=.22$), Dominance (+) ($r=.19$, $r=.28$, $r=.35$), Extraversion (+) ($r=.15$, $r=.20$, $r=.35$), Neuroticism (-) ($r=-.35$, $r=-.37$, $r=-.52$), Supportive head teacher (+) ($r=.34$, $r=.28$, n.s.)
Jones, Hadley, Waniganayake, & Johnstone (2019)	Find your tribe! Early childhood educators defining and identifying key factors that support their workplace wellbeing	WB-PSY	Australia N=22 Early childhood education	Qualitative Cross-sectional In-depth semi-structured interviews	QUL	What does "workplace wellbeing" mean to you? How do your relationships with others impact on your workplace wellbeing? How do your workplace conditions impact on your workplace wellbeing?	-

Kaur, & Singh (2019)	Teachers' well-being: An overlooked aspect of teacher development	WB-PSY	India N=50 (questionnaire) N=12 (interview) Secondary school	Mixed-Methods Cross-sectional Quantitative : Questionnaire Qualitative : Semi-structured interview	SSI	World Health Organization Well-being Index (WHO-5) Interview questions not reported	Gender (n.s.), Private sector (-)
Kern, Waters, Adler, & White (2014)	Assessing employee wellbeing in schools using a multifaceted approach: Associations with physical health, life satisfaction, and professional thriving	POS-PSY	Australia N=153 60% teachers 40% other school staff Primary and secondary education	Quantitative Cross-sectional Questionnaire	CDS	Five components for PERMA: Positive and Negative Affect Schedule (PANAS, Watson et al., 1988) Utrecht work engagement scale (Schaufeli et al., 2002) Organizational virtuousness scale (Cameron et al., 2011) The presence of meaning subscale (Meaning in life questionnaire; Steger et al., 2006) 10 miscellaneous items relevant to subjective accomplishment	P/E/R/M/A/Negative affect Health/Vitality (+/-) ($r=.42, r=.33, r=.20, r=.33, r=.47, r=-.26$), Job satisfaction (+/-) ($r=.49, r=.71, r=.54, r=.39, r=.55, r=-.44$), Life satisfaction (+/-) ($r=.42, r=.33, r=.20, r=.59, r=.51, r=-.39$), Organizational commitment (+/-) ($r=.40, r=.55, r=.52, r=.30, r=.42, r=-.33$), Somatic symptoms (-) ($r=-.23, r=-.26, n.s., r=-.22, r=-.25, n.s.$)
Kidger, Brockman, Tilling, Campbell, Ford, Araya, King, & Gunnell (2016)	Teachers' wellbeing and depressive symptoms, and associated risk factors: A large cross-sectional study in English secondary schools	HSC	England N=555 Secondary education	Quantitative Cross-sectional Questionnaire	SSI	Warwick Edinburgh Mental Wellbeing Scale (WEMWBS; Tennant et al., 2007)	Gender (n.s.), Hours worked (n.s.), Offset rating (+), Recent/expected conversion to academy (-), School academy status (n.s.), Students achieving 5 A-C (n.s.), Students attendance (n.s.), Students eligible for FSM (n.s.), Years of experience (n.s.), Lack of team support/trust (-), Presenteeism (-), Satisfaction at work (+), Sickness/absence (-), Stressful job (-), Support to colleagues (n.s.), Support to students (n.s.)

Kim, & Lim (2016)	Virtues and well-being of Korean special education teachers	WB-PSY	South Korea N=115 Special education	Quantitative Cross-sectional Survey	SSI	Mental Health Continuum – Short Form (Korean Version; Lim et al., 2013)	<i>Hedonic WB/Eudaimonic WB:</i> Intellectual virtue (+) ($r=.32, r=.62$), Interpersonal virtue (+) ($r=.38, r=.69$), Restraint virtue (+) ($r=.32, r=.64$), Theological virtue (+) ($r=.40, r=.48$) <i>Hedonic WB:</i> Love (+) ($B=.39$), Optimism (+) ($B=.28$), Self-regulation (-) ($B=-.32$), Social responsibility (+) ($B=.23$) <i>Eudaimonic WB:</i> Courage (+) ($B=.30$), Optimism (+) ($B=.27$), Social intelligence (+) ($B=.21$), Vitality (+) ($B=.18$)
*Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke, & Baumert (2008)	Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns	TWB	Germany N=1789 mathematic and science teachers Secondary education	Quantitative Cross-sectional Questionnaire	CDS	Emotional exhaustion (Maslach Burnout Inventory, MBI, Maslach et al., 1996; German version: Enzmann & Kleiber, 1989) Job satisfaction (Work Satisfaction Scale, Hackman & Oldham, 1975; German version: Merz, 1979)	<i>Emotional exhaustion:</i> Healthy < unambitious < ambitious, resigned ($\eta^2=.18$) <i>Job satisfaction:</i> Healthy > unambitious > ambitious, resigned ($\eta^2=.10$)
*Konu, Viitanen, & Lintonen (2010)	Teachers' wellbeing and perceptions of leadership practices	HSC	Finland N=1294 43% primary education 29% secondary education 28% unified schools	Quantitative Cross-sectional Questionnaire	CDS	The School Wellbeing Profile (Konu & Lintonen, 2006a, b)	Employment status (+, fixed), Gender (-), School level (+ for elementary teachers), Tenure (-), Working hours (- for full-time teachers)
Kutsyuruba, Godden, & Bosica (2019)	The impact of mentoring on the Canadian early career teachers' well-being	TWB	Canada N=1343 Beginning teachers K-12	Mixed-Methods Cross-sectional Questionnaire with 77 quantitative and 12 qualitative questions	NIV	14 items (3 factors, external well-being, school structure, internal well-being) What helps you to sustain your own well-being and “flourish” or “thrive” as a beginning teacher?	<i>External well-being/School structure/Internal well-being:</i> Mentorship (+) ($r=.29, r=.35, r=.25$)
*Laine, Saaranen, Pertel, Hansen, Lepp, Liiv, & Tossavainen (2018)	Working community-related interaction factors building occupational well-being – Learning based intervention in Finnish and Estonian schools (2010-2013)	PSY-W&O	Finland & Estonia N(t1)=486 in Finland, 1330 in Estonia N(t2)= 545 in Finland, 974 in Estonia Primary and secondary education (whole school staff)	Quantitative Intervention Study Questionnaire Intervention programme: Promoting the occupational well-being of school staff – action research project in Finland and Estonia, 2009–2014	INT	Well-being at work index questionnaire (Saaranen et al., 2006)	<i>Intervention:</i> (n.s.) on TWB

Lau, Wang, & Myers (2017)	Measuring the wellness of secondary school teachers in Hong Kong: Adaption of the Chinese 5F-Wel	Others	China (Hong Kong) N=234 Secondary education	Quantitative Cross-sectional Questionnaire	NIV	The Five-Factor Wellness Inventory (Myers & Sweeney, 2005) Validation measures: Psychological Wellbeing scale (Ryff & Keyes, 1995) Maslach Burnout Inventory (MBI); Maslach & Schaufeli, 1993)	Total wellness: Age (+) ($\beta=.31$), Gender (-) ($\beta=-.19$), Married (+) ($\beta=.16$), Religious status (-) ($\beta=-.19$), Teaching subject (n.s.), Years of teaching experience (n.s.)
Lavy, & Eshet (2018)	Spiral effects of teachers' emotion and emotion regulation strategies: evidence from a daily diary study	TWB	Israel N=62 74% primary education 14% middle schools 12% high school	Quantitative Longitudinal Daily diary questionnaire	CDS	Daily burnout (Burnout measure short version; Pines, 2005) Daily job satisfaction (General job satisfaction scale of the job diagnostic survey, JDS; Hackman & Oldham, 1975, Hebrew version: Braslavsky, 1997)	<i>Daily job satisfaction:</i> Current tenure (n.s.) ($r=.06$), Education level (+) ($r=.18$), Workload (n.s.) ($r=-.11$), Negative emotions (-) ($r=-.33$), Positive emotions (+) ($r=.58$), Deep acting (+) ($r=.00$), Surface acting (-) ($r=-.22$), Previous day job satisfaction (+) ($\beta=.12$) <i>Daily burnout:</i> Current tenure (-) ($\beta=.02$) ($r=-.17$), Education level (n.s.) ($r=.01$), Workload (n.s.) ($r=-.02$), Negative emotions (+) ($r=-.73$), Positive emotions (-) ($r=-.22$), Deep acting (n.s.) ($r=.28$), Surface acting (+) ($\beta=.31$) ($r=.43$), Previous day burnout (n.s.)
Liang, Peng, Zhao, & Wu (2017)	Relationship among workplace spirituality, meaning in life, and psychological well-being of teachers	WB-PSY	Taiwan N=610 51% primary education 49% high school	Quantitative Cross-sectional Questionnaire	SSI	Ryff's Scale of Psychological Wellbeing (adopted for Teachers in Taiwan; Wu, 2015)	Gender (-) ($\beta=-2.97$), Married (n.s.), Service years (n.s.), Freedom of will (+) ($\beta=4.76$), Meaning of life (+) ($\beta=8.34$), Meaningful work (+) ($\beta=3.68$), Sense of community (+) ($\beta=3.76$), Sense of organizational identification (+) ($\beta=3.71$), Will to meaning (+) ($\beta=4.02$)
MacIntyre, Ross, Talbot, Mercer, Gregersen, & Banga (2019)	Stressors, personality and wellbeing among language teachers	POS-PSY	USA, Austria, Serbia, other countries N=47 Different teaching contexts Unclear school level	Quantitative Cross-sectional Questionnaire	SSI	PERMA Profiler (Butler & Kern, 2016)	Agreeableness (+) ($r=.40$), Emotional stability (+) ($r=.53$), Extraversion (n.s.), Conscientiousness (+) ($r=.33$), Intellect (+) ($r=.30$)

*Mankin, von der Embse, Renshaw, & Ryan (2018)	Assessing teacher wellness: Confirmatory factor analysis and measurement invariance of the Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire	TWB	USA N=1883 32% elementary school 26% middle school 35% high school 7% multiple levels	Quantitative Cross-sectional Survey	NIV	Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire (TSWQ) (Renshaw et al., 2015)	School level (+, elementary) ($\eta^2=.003$)
McInerney, Ganotice, King, Morin, & Marsh (2015)	Teachers' commitment and psychological well-being: Implications of self-beliefs for teaching in Hong Kong	PSY-W&O	China (Hong Kong) N=859 15 primary schools 15 secondary schools	Quantitative Cross-sectional Questionnaire	SSI	Psychological wellbeing at work (PWBW; Dagenais-Desmarais & Savoie, 2011)	<i>Interpersonal fit/Thriving/Feeling of competency/Perceived recognition/ Desire for Involvement:</i> Gender (n.s.), Highest education (+/-), Income (+), Affective commitment to occupation (+) ($r=.80, r=.62, r=.41, r=.46, r=.47$), Affective commitment to organization (+/-) ($r=.34, r=.45, r=-.13, r=-.03, r=-.01$), Continuance commitment to occ. (+) ($r=.34, r=.27, r=.59, r=.27, r=.60$), Continuance commitment to org. (+/-) ($r=-.57, r=-.40, r=-.56, r=-.24, r=-.45$), Normative commitment to occ. (+) ($r=.81, r=.93, r=.59, r=.66, r=.66$), Normative commitment to org. (+) ($r=.75, r=.89, r=.55, r=.54, r=.65$)
Milfont, Denny, Ameratunga, Robinson, & Merry (2008)	Burnout and wellbeing: Testing the Copenhagen burnout inventory in New Zealand teachers	HSC	New Zealand N=129 Secondary education	Quantitative Cross-sectional Questionnaire	SSI	World Health Organizational Well-Being Scale (WHO-5; WHO Regional office for Europe, 1998)	Gender (+) ($r=.23$), Age (+) ($r=.24$), General burnout (-) ($r=-.64$), Personal burnout (-) ($r=-.66$), Work-related burnout (-) ($r=-.64$), Student-related burnout (-) ($r=-.49$), Perceived general health (+) ($r=.46$), School connection (+) ($r=.29$)
Owen (2016)	Professional learning communities: building skills, reinvigorating the passion, and nurturing teacher wellbeing and "flourishing" within significantly innovative schooling contexts	POS-PSY	Australia N=15 Primary and secondary education (teachers and principals)	Qualitative Cross-sectional Document analysis Semi-structured interviews and focus groups	QUL	Changing role of the teacher, models of school based professional learning and the importance of professional learning and learning communities in supporting innovation practices	-
Özü, Zepeda, Ilgan, Jimenez, Ata, & Akram (2017)	Teachers' psychological well-being: a comparison among teachers in U.S.A, Turkey and Pakistan	POS-PSY	USA, Turkey, Pakistan N=403 (USA) N=990 (Turkey) N=715 (Pakistan) Primary and secondary education	Quantitative Culture-comparative (Cross-sectional) (online-)Survey	SSI	Ryff's Scale of Psychological Wellbeing (Turkish version: Akin et al., 2012)	Age (- for Turkish teachers) Country differences (USA, Turkey, Pakistan)

Paterson, & Grantham (2016)	How to make teachers happy: An exploration of teacher wellbeing in the primary school context	PSY W&O	Scotland N=5 Primary education	Qualitative Cross-sectional Focus groups	QUL	Meaning of TWB, factors that support and promote TWB, societal attitudes and beliefs and TWB	-
Peral, & Geldenhuys (2016)	The effects of job crafting on subjective well-being amongst South African high school teachers	Others	South Africa N=251 High school	Quantitative Cross-sectional Survey	CDS	Utrecht Work Engagement Scale (UWES-9; Schaufeli & Bakker, 2004) Psychological Meaningfulness Scale (PMS; Spreitzer, 1995)	<i>Work engagement/Psychological meaningfulness.</i> Decreasing hindering job demands (n.s.), Increasing structural job resources (+) ($r=.62, r=.68$), Increasing social job resources (+) ($r=.25, r=.27$), Increasing challenging job demands (+) ($r=.56, r=.58$)
Pretsch, Flunger, & Schmitt (2012)	Resilience predicts well-being in teachers, but not in non-teaching employees	HSC	Germany N=353 (170 teachers, 183 non-teachers) Unclear school level	Quantitative Cross-sectional Questionnaire	CDS	SF-36 Medical Outcomes Health Survey (Ware & Sherbourne, 1992) Job satisfaction (single-item) Physical illness (Idler et al., 1999) Exhaustion (Giessen Subjective Complaints List; Brähler et al. 1994)	<i>General health/Job satisfaction/Physical illness/Exhaustion:</i> Age (+) ($r=.01, r=.10, r=.20, r=-.04$), Gender (+/-) ($r=.04, r=-.08, r=.03, r=.08$), Teaching experience (-+) ($r=-.18, r=.02, r=.18, r=.18$), Neuroticism (-+) ($r=-.33, r=-.15, r=.10, r=.44$), Resilience (+-) ($r=.49, r=.23, r=-.13, r=-.39$)
Rahm, & Heise (2019)	Teaching happiness to teachers - Development and evaluation of a training in subjective well-being	POS-PSY	Germany N=89 N=42 (experimental group) N=47 (control group) Secondary school	Quantitative Intervention study Questionnaire	INT	Scale of Positive And Negative Experiences (SPANE; Original: Diener et al., 2010; German version: Rahm et al., 2017) Satisfaction With Life Scale (SWLS; Original: Diener et al., 1985; German version: Glaesmer et al., 2011) The Brief Inventory of Thriving (BIT; Original: Su et al., 2014; German version: Hausler et al., 2017)	<i>Intervention (t₁ to t₂):</i> (+) on frequency positive emotions ($d=0.65$), (+) on life satisfaction ($d=0.40$), (+) on flourishing ($d=0.43$), (-) on frequency of negative emotions ($d=0.53$) <i>Intervention (t₁ to t₃):</i> (+) on frequency positive emotions ($d=0.44$), (+) on life satisfaction ($d=0.31$), (+) on flourishing ($d=0.32$), (-) on frequency of negative emotions ($d=0.69$)

*Renshaw, Long, & Cook (2015)	Assessing teachers' positive psychological functioning at work: Development and validation of the Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire	TWB	USA N(Study 1)=185 N(Study 2)=21 Primary education Middle school	Quantitative Longitudinal Questionnaire	NIV	Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire (TSWQ) (Renshaw et al., 2015) Validation measures: Supportive student environment scale (SSES; Renshaw, 2014) Supportive teacher environment scale (STES; Renshaw, 2014) Teacher Stress Scale (Depression-Anxiety-Stress Scales, DASS-21; Antony et al., 1998) Teacher Burnout (Maslach Burnout Inventory, MBI; Aluja et al. 2005)	<i>Teacher Subjective Well-being</i> Supportive teacher environment (+) ($r=.62$), Supportive student environment (+) ($r=.57$), School environment (+) ($\eta^2=.05$), School level (n.s.) <i>Teacher Subjective Well-being/School connectedness/Teaching Efficacy:</i> Burnout t1 (-) ($r=-.68$, $r=-.60$, $r=-.47$), Burnout t2 (-) ($r=-.80$, $r=-.61$, $r=-.76$), Stress t1 (-) ($r=-.63$, $r=-.47$, $r=-.57$), Stress t2 (-) ($r=-.74$, $r=-.56$, $r=-.71$)
Royer, & Moureau (2016)	A survey of Canadian early childhood educators' psychological wellbeing at work	POS-PSY	Canada N=1535 Early childhood educators	Quantitative Cross-sectional Questionnaire	SSI	Psychological wellbeing at work (French Version: Dagenais-Desmarais, 2010)	<i>TWB total:</i> Autonomy (+) ($r=.47$), Home-based setting (+, vs. Centre-based), Teaching experience (+/-)
Saaranen, Tossavainen, Rhyhänen, & Turunen (2013)	Promoting the occupational well-being of teachers for the Comenius Program	PSY-W&O	Finland, Ireland, Italy, Germany N=25 Finnish teachers N=32 partner countries (Italy n=19, Germany n=5, Ireland n=8) 80% primary education 20% secondary education	Quantitative Intervention Study Questionnaire Intervention programme: Comenius Program	INT	Well-being at work index questionnaire (Saaranen et al., 2007b, 2012)	<i>Intervention:</i> (n.s.) on TWB
Saaranen, Tossavainen, Turunen, & Naumanen (2007a)	Development project (2001-2004) of school staff and occupational health nurses as a promoter of occupational wellbeing – Staff's evaluations	PSY-W&O	Finland N=141 school staff (103 teachers) Comprehensive schools	Quantitative Intervention Study Survey Intervention programme: Promotion of school community staff's occupational wellbeing in cooperation with occupational health nurses 2001 – 2004	INT	Well-being at work index questionnaire (self-construction)	No effects on well-being
Saaranen, Tossavainen, Turunen, Kiviniemi, & Vertio (2007b)	Occupational well-being of school staff members: A structural equation model	PSY-W&O	Finland N=211 (2002) N=266 (2004) Comprehensive schools	Quantitative Cross-sectional Questionnaire	NIV	Well-being at your work index (new developed)	Working atmosphere (+) ($\beta=.37$), Balanced workload (+) ($\beta=.17$), Substantive competence and interaction (+) ($\beta=.17$)

*Sadick, & Issa (2017a)	Differences in teachers' satisfaction with indoor environmental quality and their well-being in new, renovated and non-renovated schools	HSC	Canada N=234 Primary and secondary education	Quantitative Cross-sectional Survey	SSI	Teacher Wellbeing Survey (Sadick & Issa, 2017b)	<i>Psychological TWB/Social TWB/Physical TWB:</i> Age (n.s., n.s., .), Gender (n.s., n.s., .), New renovation (n.s.), Satisfaction with lightning (+) ($r=.20$, $r=.21$, $r=.35$), Satisfaction with ventilation and thermal comfort (+) ($r=.23$, $r=.49$; $r=.58$), Satisfaction with acoustics and privacy (+) ($r=.24$, $r=.35$, $r=.35$)
Sadick, & Issa (2017b)	Occupants' indoor environmental quality satisfaction factors as measure of school teachers' well-being	HSC	Canada N(Study 1)=20 N(Study 2)=234 Unclear school level	Mixed-Methods Cross-sectional Quantitative: Survey Qualitative: Interviews *Results mostly based on the Survey study	NIV	Teacher Well-Being Survey (new developed: psychological, social, physical TWB) Validation measures: Psychological Wellbeing (Ryff, 1989) Social Wellbeing (Keyes, 1998) RAND 36 Physical Wellbeing (Hays & Morales, 2001) Interview questions not reported	<i>Psychological TWB/Social TWB/Physical TWB:</i> Satisfaction with lightning (+) ($r=.21$, $r=.12$, $r=.28$), Satisfaction with ventilation and thermal comfort (+) ($r=.28$, $r=.35$, $r=.61$), Satisfaction with acoustics and privacy (+) ($r=.20$, $r=.23$, $r=.38$)
Sasmoko, Herisetyantri, Suroso, Harisno, Ying, Rosalin, Chairiyani, Pane, & Permai (2017)	Am I a well being teacher? (A review of subjective wellbeing for elementary teachers)	WB-PSY	Indonesia N=65 Primary education	Mixed-Methods Cross-sectional Quantitative: Questionnaire Qualitative: Observation and in-depth interviews	SSI	Instruments based on theories from Diener et al. (1999) Interview questions not reported	Cognitive dimension (+)
Sharrocks (2014)	School staff perceptions of well-being and experience of an intervention to promote well-being	WB-PSY	United Kingdom N=12 Primary education	Mixed-Methods Intervention study Focus groups, Questionnaire Intervention programme: "Chill and Chat"	INT	Questions about the understanding of the term mental well-being and on the values and importance that is given to the topic	<i>Intervention:</i> (+) on TWB

Shoshani, & Eldor (2016)	The informal learning of teachers: Learning climate, job satisfaction and teachers' and students' motivation and well-being	WB-PSY	Israel N=273 teachers N=1040 students 64% primary education 36% high school	Quantitative Cross-sectional Questionnaire	CDS	The Satisfaction with Life Scale (Diener et al., 1985) Positive and Negative Affect Schedule (PANAS, Watson et al., 1988)	<i>Satisfaction with life/Positive affect/Negative affect:</i> Current tenure (n.s.), Years of education (n.s.) Engagement (+/-) ($r=.34, r=.61, r=-.27$), Job satisfaction (+/-) ($r=.54, r=.38, r=-.32$), Organizational commitment (+/-) ($r=.34, r=.45, r=-.34$), Student school engagement (n.s.), Teacher learning climate (+/-) ($r=.22, r=.23, r=-.23$) <i>Model:</i> Teacher learning climate (+) → Job satisfaction (+) → Life satisfaction (med. effect=0.25), Positive affect (med. effect=.34), Negative affect (med. effect=-.009)
Simbula (2010)	Daily fluctuations in teachers' well-being: a diary study using the Job Demands-Resources model	PSY-W&O	Italy N=61 33% elementary school 67% secondary school	Quantitative Cross-sectional and longitudinal Questionnaire & Daily survey (Diary)	CDS	Maslach Burnout Inventory (MBI)-Educator Survey (Maslach et al., 1996; Italian version: Sirigatti & Stefanile, 1993) Utrecht Work Engagement Scale (UWES; Schaufeli et al., 2006; Italian version: Simbula et al., 2013) General Health Questionnaire-12 (Goldberg, 1992; Italian version: Fraccaroli & Schadée, 1993) General job satisfaction (Wanous, Reichers, & Hudy, 1997)	<i>General exhaustion/General work engagement/General mental health/General job satisfaction:</i> Day level exhaustion (+/-) ($r=.66, r=.24, r=.17, r=-.33$), Day level work engagement (-/+) ($r=-.36, r=.65, r=.23, r=.36$), Day level mental health (+/-) ($r=.46, r=.38, r=.28, r=-.57$), Day level job satisfaction (-/+) ($r=-.41, r=.44, r=-.29, r=.56$), Day level work/family conflict (+/-) ($r=.43, r=-.09, r=.14, r=-.23$), Day level co-workers support (-/+) ($r=.19, r=.07, r=.07, r=.22$) <i>Model:</i> Day-level colleague support (+) → Day-level work engagement (+) → Job satisfaction and mental health (partially mediated) <i>Model:</i> Day-level colleague conflict (+) → Day-level emotional exhaustion (+) → Job satisfaction and mental health (fully mediated)

Simmons, McDermott, Lock, Crwder, Hickey, DeSilva, Leong, & Wilson (2019)	When educators come together to speak about well-being: An invitation to talk	TWB	Canada N=33 (professors, university instructors, administrators, guidance counsellors, principals, regional directors, professional development providers, and K–12 teachers)	Qualitative Cross-sectional Case study Symposium discussion, notes and presentation data	QUL	How do schools contribute to the well-being of educators?	-
Sisask, Värnik, Värnik, Apter, Balazs, et al. (2013)	Teacher satisfaction with school and psychological well-being affects their readiness to help children with mental health problems	Others	Austria, Estonia, France, Germany, Hungary, Ireland, Israel, Italy, Romania, Slovenia, Spain N=2485 Unclear school level	Quantitative Culture-comparative (Cross-sectional) Questionnaire	SSI	World Health Organizational Well-Being Scale (WHO, 1998)	-
Soini, Pyhältö, & Pietarinen (2010)	Pedagogical well-being: reflecting learning and well-being in teachers' work	TWB	Finland N=68 Primary and secondary education	Qualitative Cross-sectional Semi-structured interviews	QUL	Developing the teaching profession and developing the school community and situations perceived as relevant to TWB	-
Soykan, Gardner, & Edwards (2019)	Subjective wellbeing in New Zealand teachers: An examination of the role of psychological capital	WB-PSY	New Zealand N=1040 Primary and secondary school	Quantitative Cross-sectional Questionnaire	CDS	Job Affective Related Well-Being Scale (JAWS; van Katwyk et al., 2000) Perceived Stress Scale (Cohen et al., 1983)	Gender (+), Position (+) ($\beta=.09$), Hours worked (n.s.) ($r=-.14$), Years of experience (n.s.) ($r=.09$), Psychological capital (+) ($r=.72$), Challenge appraisal (+) ($r=.54$), Threat appraisal (-) ($r=.44$), Task focus coping (+) ($r=.45$), Emotion focus coping (-) ($r=-.46$)
Tadić Vujičić, Oerlemans, & Bakker (2017)	How challenging was your work today? The role of autonomous work motivation	PSY-W&O	Croatia N=153 Secondary education	Quantitative Cross-sectional and longitudinal Questionnaire & diary	CDS	Positive affect (Positive and Negative Affect Schedule, PANAS, Watson et al., 1988) Work engagement (Utrecht Work Engagement Scale, UWES, Schaufeli et al., 2009)	<i>Positive affect/Work engagement:</i> Challenge demands (+) ($r=.24$, $r=.29$) Hinderance demands (-) ($r=-.17$, $r=-.12$). Autonomous work motivation (+) ($r=.72$, $r=.77$) <i>Model:</i> Challenge demands (+, vs. Hindrance demands (-) → Autonomous work motivation (+) → TWB
*Talvio, Lonka, Komulainen, Kuusela, & Lintunen (2013)	Revisiting Gordon's Teacher Effectiveness Training: An intervention study on teachers' social and emotional learning	Others	Finland N=43 47% primary education 53% secondary education Control group: 26 secondary school teachers	Quantitative Intervention Study Questionnaire Intervention programme: Teacher effectiveness training (TET; Gordon Training International, 2012)	INT	Modified Version of the School Well-Being Profile (Koru et al., 2002)	<i>Intervention:</i> (+) on TWB (Class teachers: $d=3.58$, Subject teachers: $d=1.17$)

Tamilselvi, & Thangarajathi (2016)	Subjective well-being of school teachers after yoga: An experimental study	POS-PSY	India N=36 Secondary education	Quantitative Intervention study Questionnaire Intervention programme: Yoga courses	INT	Shortened Version of the Subjective Well-Being Inventory (Sell & Nagpal, 1992)	<i>Intervention:</i> (+) on TWB
Tang, He, Liu, & Li (2018)	Beyond the paycheck: Chinese rural teacher well-being and the impact of professional learning and local community engagement	TWB	China N=3155 Unclear school level	Quantitative Cross-sectional Large scale survey	CDS	Teacher Well-Being (self-constructed, following Albuquerque et al., 2012; Renshaw et al., 2015)	<i>Teaching professional value/Job satisfaction/Social support:</i> Pay level satisfaction (+/-) ($r=.45$, $r=.47$, $r=-.06$), Professional learning (+) ($r=.28$, $r=.43$, $r=.14$), Community engagement (+/-) ($r=.35$, $r=.25$, $r=-.29$) <i>Model:</i> Pay level satisfaction (+) → Professional learning (+) (13.28%) → TWB Pay level satisfaction (+) → Community engagement (+) (8.44%) → TWB
Taxer, & Frenzel (2015)	Facets of teachers' emotional lives: A quantitative investigation of teachers' genuine, faked, and hidden emotions	TWB	USA N=266 Secondary education	Quantitative Cross-sectional Questionnaire	CDS	Mental Health Inventory-5 (Stewart et al., 1988) Cohen Hoberman Inventory of Physical Symptoms (Cohen & Hoberman, 1983) Emotional Exhaustion (Maslach Burnout Inventory, MBI; Maslach et al., 1996) Job satisfaction (Baumert et al., 2008)	<i>Mental health/physical health/exhaustion/job satisfaction:</i> Genuine negative emotions (-/+) ($r=-.26$, $r=-.38$, $r=.27$, $r=-.17$), Genuine positive emotions (+/-) ($r=.37$, $r=.13$, $r=-.29$, $r=.40$), Faking negative emotions (-/+) ($r=.06$, $r=-.20$, $r=.22$, $r=-.13$), Faking positive emotions (-/+) ($r=-.08$, $r=-.18$, $r=.14$, $r=-.02$), Hiding negative emotions (-/+) ($r=-.18$, $r=-.25$, $r=.19$, $r=-.07$), Hiding positive emotions (n.s.) ($r=-.04$, $r=-.02$, $r=.04$, $r=-.02$)
Taylor (2017)	Using CALMERSS to enhance teacher well-being: A pilot study	Others	Australia N=5 Unclear school level	Quantitative Intervention Study Questionnaire Intervention programme: CALMERSS	INT	Centre for Epidemic Studies Depression Scale (Radloff, 1991) Occupational Stress Inventory Revisited Education (Osipow, 1998) Flourishing Scale (Diener et al., 2010)	<i>Intervention:</i> (n.s.) on TWB
Thakur, Chandrasekaran, & Guddattu (2018)	Role conflict and psychological well-being in school teachers: A cross-sectional study from Southern India	HSC	India N=645 Unclear school level	Quantitative Cross-sectional Questionnaire	SSI	General Health Questionnaire (GHQ-12; Goldberg, 1978)	Role conflict (n.s.)

Theron (2007)	The impact of the HIV epidemic on the composite wellbeing of educators in South Africa: A qualitative study	HSC	South Africa N=25 Unclear school level	Qualitative Cross-sectional Semi-structured interviews	QUL	How has the HIV/AIDS epidemic affected you? Tell me what you have experienced.	-
Turner, & Thielking (2019)	Teacher wellbeing: Its effects on teaching practice and student learning	POS-PSY	Australia N=5 Primary schools	Qualitative Longitudinal Phenomenological approach In-depth interviews and reflection	QUL	Teachers' experiences of consciously using positive psychology strategies to improve their wellbeing; and the effect that this had on their teaching practice and student learning	-
*van Horn, Taris, Schaufeli, & Schreurs (2004)	The structure of occupational well-being: A study among Dutch teachers	PSY-W&O	Netherland N=1252 59% primary education 28% secondary education 13% vocational education	Quantitative Cross-sectional Questionnaire	NIV	<p>Affective well-being</p> <ul style="list-style-type: none"> - Affective well-being (Warr, 1990a) - Job satisfaction - Organizational commitment (Mowday et al., 1979) - Emotional exhaustion (MBI; Schaufeli & Van Dierendonck, 2000) <p>Professional well-being</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aspiration (Warr, 1990b) - Competence (MBI-ES: Schaufeli & Van Dierendonck, 2000) - Autonomy (Warr, 1990b) <p>Social well-being</p> <ul style="list-style-type: none"> - Depersonalization toward students (MBI-ES: Schaufeli & Van Dierendonck, 2000) - Depersonalization toward colleagues (modified Version; Maslach & Jackson, 1986) - Social functioning in relationships with students - Social functioning in relationships with colleagues <p>Cognitive well-being</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cognitive Weariness Scale <p>Psychosomatic well-being</p> <ul style="list-style-type: none"> - Psychosomatic health complaints (Dirken, 1969) 	Confirmation of the five factor structure of well-being

Van Petegem, Creemers, Rosseel, & Aelterman (2005)	Relationships between teacher characteristics, interpersonal teacher behavior and teacher wellbeing	POS-PSY	Belgium N=208 Secondary education (technical and vocational training streams)	Quantitative Cross-sectional Questionnaire	SSI	The questionnaire on teacher wellbeing (teacher efficacy, support from the school board, student orientation; Aelterman et al., 2003)	Teaching experience (+), Dominant-cooperating interpersonal teacher behavior (+) ($\beta=15.91$), Submission-opposition interpersonal teacher behavior (-) ($\beta=-13.13$)
Van Petegem, Aelterman, Rosseel, & Creemers (2007)	Student perception as a moderator for student wellbeing	POS-PSY	Belgium N=433 students (academic subjects) N=167 students (vocational subjects) Vocational education	Quantitative Cross-sectional Questionnaires and tests	SSI	The wellbeing of teachers (Aelterman et al., 2002)	<i>Academic subjects:</i> Student well-being (-) ($\beta=-.21$) <i>Vocational subjects:</i> Model: TWB (-) → Negative student perceptions of interpersonal teacher behavior (-) → Student well-being ($\beta=-.14$)
Vazi, Ruiter, van den Borne, Martin, Dumont, & Reddy (2013)	The relationship between wellbeing indicators and teacher psychological stress in Eastern Cape public schools in South Africa	WB-PSY	South Africa N=562 Primary and high school	Quantitative Cross-Sectional Survey	CDS	Subjective wellbeing: The Satisfaction with Life Scale (Diener et al., 1985), Positive and Negative Affect Schedule (PANAS, Watson et al., 1988) Psychological wellbeing: Ryff's Psychological Wellbeing Scale (1989)	<i>Subjective well-being (Life satisfaction, Positive Affect, Negative Affect):</i> External locus of control (+) ($r=.21$, $r=.12$, $r=.36$), Positive environment (+) ($r=.43$, $r=.41$, $r=.03$), Role problems (+) ($r=.20$, $r=.07$, $r=.38$), Teaching efficacy (+) ($r=.42$, $r=.44$, $r=.08$), Work pressure (+) ($r=.07$, $r=.06$, $r=.07$), Work stress symptoms (-/+) ($r=.05$, $r=.09$, $r=.50$) <i>Psychological well-being:</i> External locus of control (-) ($r=-.40$), Positive environment (-) ($r=-.13$), Role problems (-) ($r=-.42$), Teaching efficacy (n.s.) ($r=.05$), Work pressure (-) ($r=-.15$), Work stress symptoms (-) ($r=-.48$)
Veronese, Pepe, Dagduke, & Yaghi (2018a)	Social capital, affect balance and personal wellbeing among teachers in Israel and Palestine	WB-PSY	Israel N=153 Palestinian teachers Unclear school level	Quantitative Cross-sectional Questionnaire	SSI	World Health Organizational Well-Being Scale (WHO-5, Arabic Version, 1998)	Model: Social capital (-) ($\beta=-.22$) → Emotional balance (-) ($\beta=-.66$) → TWB
Veronese, Pepe, Dagdukeem, & Yaghi (2018b)	Teaching in conflicting settings: Dimensions of subjective wellbeing in Arab teachers living in Israel and Palestine	WB-PSY	Israel N=104 N=36 (key informants from other professions) Unclear school level	Qualitative Cross-sectional Focus groups	QUL	Reflective questions about participants' narratives and representations of wellbeing	-

Wagner, Baumann, & Hank (2016)	Enjoying influence on others: Congruently high implicit and explicit power motives are related to teachers' well-being	Others	Germany N=170 31% primary education 54% secondary education 15% vocational education	Quantitative Cross-sectional Survey	SSI	World Health Organizational Well-Being Scale (WHO-5; WHO Regional office for Europe, 1998)	Explicit achievement motive (+) (r=.29), Explicit affiliation motive (+) (r=.16) Explicit power motive (+) (r=.32)
Walton, Avenant, & Schalkwyk (2016)	Educators' experiences of their relationships with adolescents involved in drug use	WB-PSY	South Africa N=16 Secondary education	Qualitative Cross-sectional Semi-structured in-depth interviews and world cafe	QUL	Write or draw something about how the level of well-being of the educator impacts on building relationships with learners	-
Wessels, & Wood (2019)	Fostering teachers' experiences of well-being: A participatory action learning and action research approach	POS-PSY	South Africa N=6 Primary school	Qualitative Longitudinal Action Research Recordings of reflections	QUL	Visual representations (collages) of the teachers' experiences of well-being, How have we improved our well-being?	-
Wigford, & Higgins (2019)	Wellbeing in international schools: Teachers' perceptions	POS-PSY	72 countries worldwide N=1065 (questionnaire) N=18 (interview) Teachers and school staff Unclear school level	Mixed-Methods Cross-sectional Quantitative: Online Questionnaire Qualitative: Semi-structured interviews	CDS	PERMA (Seligman, 2011) Wellbeing Daisy (Frude, 2014) What promotes the wellbeing of teaching staff? What are the barriers to wellbeing for teaching staff?	Quantitative Part: Only descriptive data (%) presented (e.g., 81 % agreed that they could count on collegial support)

Wong, & Zhang (2014)	Perceived school culture, personality types, and wellbeing among kindergarten teachers in Hong Kong	WB-PSY	China (Hong Kong) N=371 (part-time students/in-service teachers) Pre-primary education	Quantitative Cross-sectional Survey	CDS	The Job Satisfaction Survey (JSS, Spector, 1985) The Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES, Rosenberg, 1965) The General Health Questionnaire-12 (GHQ-12, Goldberg, 1972; Chinese version: Shek, 1993)	<i>Job satisfaction/Self-esteem/Mental health complaints:</i> Age (+/-) ($r=.13, r=-.14, r=-.15$), Years of teaching experience (+/-) ($r=.21, r=-.13, r=-.19$), Tenure in school (+/-) ($r=.26, \text{n.s.}, r=-.18$), Extraversion (+) ($r=.16, r=.31, r=-.18$), Thinking (+/-) ($r=.25, r=-.16, \text{n.s.}$), Sensing (+/-) (n.s., $r=-.11, r=-.15$), Judging (-) (n.s., $r=-.14, \text{n.s.}$), Collaborative leadership (+/-) ($r=.60, r=.35, r=-.21$), Collegial support (+/-) ($r=.45, r=.37, r=-.29$), Learning partnership (+/-) ($r=.28, r=.34, r=-.19$), Professional development (+/-) ($r=.38, r=.33, r=-.20$), School culture (+/-) ($r=.56, r=.40, r=-.24$), Teacher collaboration (+/-) ($r=.40, r=.33, r=-.19$), Unity of purpose (+/-) ($r=.53, r=.32, r=-.18$)
Yildirim (2014)	Main effects of teachers' professional well-being	TWB	23 countries N=72190 Primary and secondary education	Quantitative Culture-comparative (Cross-sectional) Questionnaire	SSI	TALIS-Survey, TWB constructed as Index (Job satisfaction, Self-efficacy, Aspiration, Motivation, Authority)	<i>Individual variables:</i> Educational level (+) ($r=.02$), Employment status (n.s.), Gender (-) ($r=-.02$). Years of teaching experience (-) ($r=-.07$) <i>Professional variables:</i> Professional development (+) ($r=.09$), Constructivist teaching beliefs (-) ($r=-.06$), Student orientated teaching practices (+) ($r=.23$) <i>Organizational variables:</i> School climate (+) ($r=.33$), Leadership style (+) ($r=.03$), Assessment and feedback (+) ($r=.36$), Cooperation among staff (+) ($r=.31$), Workload (n.s.) ($r=.04$), Student ability (+) ($r=.15$), Classroom climate (+) ($r=.24$)

Yildirim (2015)	Testing the main determinants of teachers' professional well-being by using a mixed method	TWB	Turkey <i>N</i> (Study 1)=3637 unclear school level <i>N</i> (Study 2)=692 primary education <i>N</i> (Study 3)=29 unclear school level	Mixed-Methods Cross-sectional Quantitative: Questionnaire Qualitative: Interviews	NIV	Self-efficacy Job satisfaction Aspiration Recognition Authority (scales of TALIS study) Would you describe the effects on your professional well-being?	-
Yin, Huang, & Lv (2018)	A multilevel analysis of job characteristics, emotion regulation, and teacher well-being: A job demands-resources model	PSY-W&O	China <i>N</i> =1656 67% primary teachers 33% secondary teachers	Quantitative Cross-sectional Questionnaire	SSI	Affective Well-being Scale (Warr, 1990a)	<i>Contentment/Enthusiasm</i> Reappraisal (+) ($\delta=0.20$, $\delta=0.28$), Trust in colleagues (+) ($\delta=0.56$, $\delta=0.60$) <i>Anxiety/Depression:</i> Suppression (+) ($\delta=0.32$, $\delta=0.35$)

Note: school level as indicated in the paper; variables related to TWB as indicated in the paper; symbols: (+) positive significant effect, (-) negative significant effect, (+/-) contradictory effect, (n.s.) no significant effect, (.) unclear significant effect, → mediation models; gender: male as reference category; grade level: primary as reference category; effect sizes as reported

Research field: WB-PSY = Psychology of Well-being, POS-PSY = Positive Psychology, PSY-W&O = Psychology of Work and Organisation, TWB = Teacher Well-being, HSC = Health Science, Others = Others

Instrument Category: SSI = Single scale or index, CDS = Combination of different scales, NIV = New instrument or validation, QUL = Qualitative study, INT = Intervention study

* Studies that assessed well-being in relation to the teaching profession (e.g. well-being in the classroom)

References of the TWB Scales

- Akin, A., Demirci, İ., Yıldız, E., Gediksiz, E., & Eroglu, N. (2012). *The short form of the scales of psychological well-being (SPWB-42): The validity and reliability of the Turkish version*. Paper presented at the International Counseling and Education Conference 2012 (ICEC 2012), Istanbul (Turkey).
- Albuquerque, I., de Lima, M. P., Figueiredo, C., & Matos, M. (2012). Subjective well-being structure: Confirmatory factor analysis in a teachers' Portuguese sample. *Social Indicators Research*, 105(3), 569–580.
- Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K., & Verhaeghe, J. P. (2003). Het welbevinden van de leerkracht is een opgave voor de school. Beschrijving van een instrument om het welbevinden van leerkrachten te meten. [Teacher's wellbeing is a task of the school. A description of an instrument to measure teacher's wellbeing]. In: *Handboek personeelsbeleid: personeel en orgcmisatie* (S. 25–52). Wolters Plantijn.
- Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K., & Pierre Verhaeghe, J. (2007). The well-being of teachers in Flanders: the importance of a supportive school culture. *Educational Studies*, 33(3), 285–297.
- Aelterman, A. N., Engels, J. P., Verhaeghe, K., Panagiotou, H. S., & Van Petegem, K. (2002). *Het welbevinden van de leerkracht* (Gent, OBPWO project).
- Aluja, A., Blanch, A., & García, L. F. (2005). Dimensionality of the Maslach Burnout Inventory in school teachers. *European Journal of Psychological Assessment*, 21(1), 67–76.
- Antony, M. M., Bieling, P. J., Cox, B. J., Enns, M. W., & Swinson, R. P. (1998). Psychometric properties of the 42-item and 21-item versions of the Depression Anxiety Stress Scales in clinical groups and a community sample. *Psychological Assessment*, 10(2), 176–181.
- Baumert, J., Blum, W., Brunner, M., Dubberke, T., Jordan, A., Klusmann, U., et al. (2008). *Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz (COACTIV). Dokumentation der Erhebungsinstrumente* [Professional knowledge of teachers, cognitively activating mathematics teaching and the development of mathematical competence (COACTIV). Documentation of the survey instruments]. (Materialien aus der Bildungsforschung Nr. 83). Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Blais, M. R., Lachance, L., Forget, J., Richter, S., & Dulucke, D. M. (1991). Satisfaction with work scale. Presented at the Annual Society for Social Research Conference in Trois-Rivières, Québec (Canada).
- Boyle, G. J., Borg, M. G., Falzon, J. M., & Baglioni Jr., A. J. (1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65(1), 49–67.
- Brähler, E., Hinz, A., & Scheer, J. (1994). *Giessener Beschwerdebogen GBB-24 [Giessen Subjective Complaints List GBB-24]*. Göttingen, Germany: Huber.
- Braslavsky, D. (1997). *Professional attachments and job satisfaction depending on interpersonal attachment styles*. Master's thesis. Available from Bar Ilan Theses Library (Record No. 41611).
- Brunzell, T., Stokes, H., & Waters, L. (2018). Why do you work with struggling students? Teacher perceptions of meaningful work in trauma-impacted classrooms. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(2), 116–142.
- Büssing, A., & Perrar, K.-M. (1992). Die Messung von Burnout. Untersuchung einer deutschen Fassung des Maslach Burnout Inventory (MBI-D) [The measurement of burnout. Investigation of a German version of the Maslach Burnout Inventory]. *Diagnostica*, 38, 328–353.
- Butler, J., & Kern, M. L. (2016). The PERMA-Profil: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 6(3), 1–48.
- Cameron, K., Mora, C., Leutscher, T., & Calarco, M. (2011). Effects of positive practices on organizational effectiveness. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 47(3), 266–308.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 821–832.
- Cherkowski, S., Hanson, K., & Walker, K. (2018). Flourishing in adaptive community: balancing structures and flexibilities. *Journal of Professional Capital and Community*, 3(2), 123–136.
- Chesney, M., Folkman, S., & Chambers, D. (1996). Coping effectiveness training for men living with HIV: Preliminary findings. *International Journal of STD & AIDS*, 7, 75–82.
- Cohen, S., & Hoberman, H. M. (1983). Positive events and social supports as buffers of life change stress. *Journal of Applied Social Psychology*, 13(2), 99–125.
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health Social Behavior*, 24(4), 386–396.
- Collie, R. J. (2014). *Understanding teacher well-being and motivation: Measurement, theory, and change over time*. Doctoral dissertation. Retrieved from <https://circle.ubc.ca/handle/2429/46025>.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E., & Martin, A. J. (2015). Teacher well-being: Exploring its components and a practice-oriented scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(8), 744–756.
- Dagenais-Desmarais, V. (2010). *Du bien-être psychologique au travail: Fondements théoriques, conceptualisation et instrumentation du construit* [Psychological well-being at work: The theoretical foundations, conceptualisation, and instrumentation of a Construct]. Doctoral dissertation, University of Montreal. Retrieved from https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/3916/Dagenais-Desmarais_Veronique_2010_these.pdf?sequence=4.
- Dagenais-Desmarais, V., & Savoie, A. (2011). What is psychological well-being, really? A grassroots approach from the organizational sciences. *Journal of Happiness Studies*, 13(4), 659–684.
- Dalbert, C. (1992). Subjektives Wohlbefinden junger Erwachsener: Theoretische und empirische Analysen der Struktur und Stabilität [Subjective well-being of young adults: Theoretical and empirical analyses of the structure and stability]. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 13, 207–220.
- Dalbert, C., Montada, L., Schmitt, M., & Schneider, A. (1984). *Existentielle Schuld: Ergebnisse der Item- und Skalenanalysen* [Existential guilt. Results of item and scale analyses] (Working Group "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Report No. 24). University of Trier, Department of Psychology.
- Dann, H., Humpert, W., Krause, F., von Kügelgen, T., Rimele, W., & Tennstädt, K. (2014). *Subjektive Aspekte des Lehrerberufs: Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen* [Subjective aspects of the teacher profession: Collection of items and scales in the social sciences]. Mannheim: GESIS.
- de Pablos Pons, J., Ramírez, T. G., & Pérez, A. G. (2008). El bienestar emocional del profesorado en los centros TIC como factor de innovación educativa. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 7(2), 45–55.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–75.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302.
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D. W., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 97(2), 143–156.

- Dirken, J. M. (1969). *Arbeid en stress* [Work and stress]. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Ditton, H. (2001). DFG-Projekt "Qualität von Schule und Unterricht" - QuaSSU Skalenbildung Hauptuntersuchung [DFG-Project "Quality of school and instruction" - QuaSSU Scale development main study]. www.quassu.net/SKALEN_1.pdf.
- Dzuka, J., & Dalbert, C. (2002). Vývoj a overenie validity škál emocionálnej habituálnej sub-jektívnej pohody (SEHP). *Československá Psychologie*, 46(3), 234–250.
- Enzmann, D., & Kleiber, D. (1989). *MBI/EK – Maslach burnout inventory – deutsche Fassung* [MBI/EK – Maslach burnout inventory – German version]. Heidelberg: Asanger.
- Fisher, C. D. (1998). *Mood and emotions while working-missing pieces of job satisfaction*. In School of business discussion papers 64. Australia: Bond University.
- Fraccaroli, F., & Schadée, H. M. (1993). L'analisi fattoriale confermativa applicata al General Health Questionnaire: Una comparazione della versione inglese e italiana [Confirmatory factor analysis applied to General Health Questionnaire: A comparison of the English and Italian versions]. *Giornale Italiano di Psicologia*, 20, 319–388.
- Frude, N. (2014). Positive therapy. In R. Nelson-Jones (Ed.), *Theory and practice of counselling and therapy* (pp. 383–406). London: Sage.
- Gardner, D. G., & Pierce, J. L. (2009). The core self-evaluation scale: Further construct validation evidence. *Educational and Psychological Measurement*, 70(2), 291–304.
- Gençöz, T. (2000). Pozitif ve Negatif Duygu Ölçüğü: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(46), 19–28.
- Glaesmer, H., Grande, G., Braehler, E., & Roth, M. (2011). The German version of the satisfaction with life scale (SWLS). Psychometric properties, validity, and population-based norms. *European Journal of Psychological Assessment*, 27, 127–132.
- Goldberg, D. (1972). *The detection of psychiatric illness by questionnaire*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Goldberg, D. (1978). *Manual of the General Health Questionnaire*. Windsor, UK: NFER-Nelson.
- Goldberg, D. (1992). *General Health Questionnaire (GHQ-12)*. Windsor, UK: NFER-Nelson.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1975). Development of the job diagnostic survey. *Journal of Applied Psychology*, 60(2), 159–170.
- Hart, P. M., Griffin, M. A., Wearing, A. J., & Cooper, C. L. (1996). *Manual for the QPASS survey*. Brisbane: Public Sector Management Commission.
- Hausler, M., Huber, A., Strecker, C., Brenner, M., Höge, T., & Höfer, S. (2017). Validierung eines Fragebogens zur umfassenden Operationalisierung von Wohlbefinden - die deutsche Version des Comprehensive Inventory of Thriving (CIT) und die Kurzversion Brief Inventory of Thriving (BIT) [validation of a questionnaire for the comprehensive operationalization of well-being - the german version of the Comprehensive Inventory of Thriving (CIT) and the short version Brief Inventory of Thriving (BIT)]. *Diagnostica*, 63, 219–228.
- Hays, R. D., & Morales, L. S. (2001). The RAND-36 measure of health-related quality of life. *Annals of Medicine*, 33(5), 350–357.
- Hobson, A. J., & Maxwell, B. (2017). Supporting and inhibiting the well-being of early career secondary school teachers: Extending self-determination theory. *British Educational Research Journal*, 43(1), 168–191. doi:10.1002/berj.3261
- Holtappels, H. G., Klemm, K., & Rolff, H.-G. (Eds.). (2008). *Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie: Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben "selbstständige Schule"* (in Nordrhein-Westfalen [School development by autonomy]. Münster: Waxmann.
- Idler, E. L., Hudson, S. V., & Leventhal, H. (1999). The meanings of self-ratings of health: A qualitative and quantitative approach. *Research on Aging*, 21(3), 458–476.
- Jones, C., Hadley, F., Waniganayake, M., & Johnstone, M. (2019). Find your tribe! Early childhood educators defining and identifying key factors that support their workplace wellbeing. *Australasian Journal of Early Childhood*, 44(4), 326–338.
- Kern, M. L., Waters, L., Adler, A., & White, M. (2014). Assessing employee wellbeing in schools using a multifaceted approach: Associations with physical health, life satisfaction, and professional thriving. *Psychology*, 5, 500–513.
- Keyes, C. L. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61(2), 121–140.
- Keyes, C. L., Wissing, M., Potgieter, J. P., Temane, M., Kruger, A., & Van Rooy, S. (2008). Evaluation of the mental health continuum—short form (MHC-SF) in setswana-speaking South Africans. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 15(3), 181–192.
- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y. F., & Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 67–76. doi: 10.1016/j.cedpsych.2008.08.001
- Köker, S. (1991). *Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeyinin karşılaştırılması*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Konu, A., & Lintonen, T. (2006a). Theory-based survey analysis of wellbeing in secondary schools in Finland. *Health Promotion International*, 21(1), 27–36.
- Konu, A., & Lintonen, T. (2006b). School wellbeing in Grades 4–12. *Health Education Research*, 21(5), 633–642.
- Konu, A., Alanen, E., Lintonen, T., & Rimpela, M. (2002). Factor structure of the School Well-being Model. *Health Education Research*, 17(6), 732–742.
- Kunter, M., Tsai, Y. M., Klusmann, U., Brunner, M., Krauss, S., & Baumert, J. (2008). Students' and mathematics teachers' perceptions of teacher enthusiasm and instruction. *Learning and Instruction*, 18(5), 468–482.
- Kutsyuruba, B., Godden, L., & Bosica, J. (2019). The impact of mentoring on the Canadian early career teachers' well-being. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 8(4).
- Lim, Y., Go, Y., Shin, H., & Cho, Y. (2013). Prevalence and correlates of complete mental health in the South Korean adult population. In C. Keyes (Ed.), *Mental well-being: International contributions to the study of well-being* (pp. 91–109). New York, NY: Springer.
- Martin, A. J. (2009). Motivation and engagement in the workplace: Examining a multidimensional framework and instrument from a measurement and evaluation perspective. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 41(4), 223–243.
- Martin, A. J. (2010). *The motivation and engagement scale*. Sydney, Australia: Lifelong Achievement Group.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Workplace and academic buoyancy: Psychometric assessment and construct validity amongst school personnel and students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(2), 168–184.

- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). *The Maslach Burnout Inventory (Research ed.)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *The Maslach Burnout Inventory. Manual (2nd ed.)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory (3rd ed.)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., & Schaufeli, W. B. (1993). Historical and conceptual development of burnout. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 1–16). Philadelphia, PA: Taylor & Francis.
- Merz, J. (1979). *Berufszufriedenheit von Lehrern: Eine empirische Untersuchung* [Teachers' job satisfaction: An empirical study]. Weinheim: Beltz.
- Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 224–247.
- Myers, J. E., & Sweeney, T. J. (2005). *Counseling for wellness: Theory, research, and practice*. Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Osipow, S. H. (1998). *Occupational stress inventory, revised edition (OSI-R)*. Florida: Psychological Assessment Resources, Incorporated.
- Owen, S. (2016). Professional learning communities: Building skills, reinvigorating the passion, and nurturing teacher wellbeing and “flourishing” within significantly innovative schooling contexts. *Educational Review*, 68(4), 403–419. doi: 10.1080/00131911.2015.1119101
- Parker, P. D., & Martin, A. J. (2009). Coping and buoyancy in the workplace: Understanding their effects on teachers' work-related well-being and engagement. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 68–75.
- Paterson, A., & Grantham, R. (2016). How to make teachers happy: An exploration of teacher wellbeing in the primary school context. *Educational & Child Psychology*, 33(2), 90–104.
- Petrillo, G., Capone, V., Caso, D., & Keyes, C. L. (2015). The Mental Health Continuum –Short Form (MHC-SF) as a measure of well-being in the Italian context. *Social Indicators Research*, 121(1), 291–312.
- Pines, A. M. (2005). The burnout measure: Short version (BMS). *International Journal of Stress Management*, 12, 78–88. doi:10.1037/1072-5245.12.1.78.
- Radloff, L. S. (1991). The use of the Center for Epidemiologic Studies Depression Scale in adolescents and young adults. *Journal of Youth and Adolescence*, 20(2), 149–166.
- Raedeke, T. D., & Smith, A. L. (2001). Development and preliminary validation of an athlete burnout measure. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23(4), 281–306.
- Rahm, T., Heise, E., & Schuldt, M. (2017). Measuring the frequency of emotions — validation of the Scale of Positive and Negative Experience (SPANE) in Germany. *PLoS ONE*, 12, e0171288.
- Renshaw, T. L. (2014). *Preliminary psychometric properties of the Supportive Student and Teacher Environments Scales*. Unpublished manuscript.
- Renshaw, T. L., Long, A. C., & Cook, C. R. (2015). Assessing teachers' positive psychological functioning at work: Development and validation of the Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire. *School Psychology Quarterly*, 30(2), 289–306.
- Rodná, K., & Rodný, T. (2001). *Dotazník životní spokojenosti*. Prague: Testcentrum.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Ryan, R. M., & Frederick, C. (1997). On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of Personality*, 65(3), 529–565.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719–727.
- Saarinen, T., Sormunen, M., Streimann, K., Pertel, T., Hansen, S., Varava, L., Lepp, K., Turunen, H., & Tossavainen, K. (2012). Occupational well-being of school staff and maintenance of their ability to work in Finland and Estonia – Focus on the school community and professional competence. *Health Education*, 112(3), 236–255. doi:10.1108/0965428121217777
- Saarinen, T., Tossavainen, K., Turunen, H., & Naumanen, P. (2007a). Development project (2001–2004) of school staff and occupational health nurses as a promoter of occupational wellbeing—Staff's evaluations. *Educational Research and Evaluation*, 13(1), 17–52.
- Saarinen, T., Tossavainen, K., Turunen, H., Kiviniemi, V., & Vertio, H. (2007b). Occupational well-being of school staff members: a structural equation model. *Health Education Research*, 22(2), 248–260.
- Saarinen, T., Tossavainen, K., Turunen, H., & Naumanen, P. (2006). Development of occupational wellbeing in the Finnish European network of health promoting schools. *Health Education*, 106(2), 133–154.
- Sadick, A. M., & Issa, M. H. (2017b). Occupants' indoor environmental quality satisfaction factors as measures of school teachers' well-being. *Building and Environment*, 119, 99–109.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 25(3), 293–315.
- 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.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Van Rhenen, W. (2009). How changes in job demands and resources predict burnout, work engagement, and sickness absenteeism. *Journal of Organizational Behavior*, 30(7), 893–917. doi: 10.1002/job.595
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71–92.
- Schaufeli, W. B., & Van Dierendonck, D. (2000) *Utrechtse Burnout Schaal* [The Dutch Maslach Burnout Inventory]. Lisse: Swets Test Services.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (Eds.) (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen* [Scales for Measuring Teacher And Student Characteristics. Documentation of the Psychometric Procedures of the Scientific Evaluation of the Pilot Project “Self-Effective Schools”]. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish – A new understanding of happiness and wellbeing – and how to achieve them*. London: Nicholas Brealey.
- Sell, H., & Nagpal, R. (1992). *Assessment of subjective well-being*. New Dehli: World Health Organization.
- Sharrocks, L. (2014). School staff perceptions of well-being and experience of an intervention to promote well-being. *Educational Psychology in Practice*, 30(1), 19–36.
- Shek, D. (1993). *Care-givers of preschool mentally handicapped children in Hong Kong: Their stress, coping resources and psychological well-being*. Hong Kong: Heep Hong Society for Handicapped Children.

- Silva, J. C., Pipa, J., Renner, C., O'Donnell, M., & Cefai, C. (2018). Enhancing teacher resilience through face-to-face training: Insights from the ENTREE project. In M. Wosnitza, F. Peixoto, S. Beltman, & C. Mansfield (Eds.), *Resilience in education - Concepts, contexts and connections* (pp. 255–274). Cham: Springer.
- Simbula, S., Guglielmi, D., Schaufeli, W. B., & Depolo, M. (2013). An Italian validation of the Utrecht Work Engagement Scale: Characterization of profiles in a sample of school teachers. *Bulletino di Psychologia Applicata*, 2(168), 43–54.
- Simmons, M., McDermott, M., Lock, J., Crowder, R., Hickey, E., DeSilva, N., ... & Wilson, K. (2019). When educators come together to speak about well-being: An invitation to talk. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 42(3), 850–872.
- Sirigatti, S., & Stefanile, C. (1993). *Maslach Burnout Inventory: adattamento e taratura per l'Italia* [The Italian adaptation of the Maslach Burnout Inventory]. Florence: O.S. Organizzazioni Speciali.
- Sojini, T., Pyhältö, K., & Pietarinen, J. (2010). Pedagogical well-being: Reflecting learning and well-being in teachers' work. *Teachers and Teaching*, 16(6), 735–751. doi:10.1080/13540602.2010.517690
- Spector, P. (1985). Measurement of human service staff satisfaction: Development of the job satisfaction survey. *American Journal of Community Psychology*, 13(6), 693–713.
- Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *Academy of Management Journal*, 38(5), 1442–1465.
- Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (2006). The meaning in life questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology*, 53(1), 80–93.
- Stewart, A. L., Hays, R. D., & Ware, J. E. J. (1988). The MOS short-form general health survey: Reliability and validity in a patient population. *Medical Care*, 26(7), 724–735.
- Stewart-Brown, S. L., Platt, S., Tennant, A., Maheswaran, H., Parkinson, J., & Weich, S. (2011). The Warwick-Edinburgh mental well-being scale (WEMWBS): A valid and reliable tool for measuring mental well-being in diverse populations and projects. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 65(Suppl. 2), 38–9.
- Su, R., Tay, L., & Diener, E. (2014). The development and validation of the Comprehensive Inventory of Thriving (CIT) and the Brief Inventory of Thriving (BIT). *Applied Psychology*, 6, 251–279.
- TALIS (n. d.). *The OECD Teaching and Learning International Survey*. Retrieved from www.oecd.org/edu/TALIS [Access date: 22.09.2021].
- Tang, Y., He, W., Liu, L., & Li, Q. (2018). Beyond the paycheck: Chinese rural teacher well-being and the impact of professional learning and local community engagement. *Teachers and Teaching*, 24(7), 825–839.
- Tennant, R., Hiller, L., Fishwick, R., Platt, S., Joseph, S., Weich, S., Parkinson, J., Secker, J., & Stewart-Brown, S. (2007). The Warwick-Edinburgh mental well-being scale (WEMWBS): Development and UK validation. *Health Quality of Life Outcomes*, 5(1), 1–13.
- Theron, L. C. (2007). The impact of the HIV epidemic on the composite wellbeing of educators in South Africa: a qualitative study. *African Journal of AIDS research*, 6(2), 175–186.
- Turner, K., & Thielking, M. (2019). Teacher well-being: Its effects on teaching practice and student learning. *Issues in Educational Research*, 29(3), 938–960.
- van Katwyk, P. T., Fox, S., Spector, P. E., & Kelloway, E. K. (2000). Using the Job-related Affective Wellbeing Scale (JAWS) to investigate affective responses to work stressors. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5, 1–37.
- Veronese, G., Pepe, A., Dagdukee, J., & Yaghi, S. (2018b). Social capital, affect balance and personal well-being among teachers in Israel and Palestine. *Teachers and Teaching*, 24(8), 951–964.
- Walton, K. L., Avenant, J., & Van Schalkwyk, I. (2016). Educators' experiences of their relationships with adolescents involved in drug use. *South African Journal of Education*, 36(3), 1–10.
- Wanous, J. P., Reichers, A. E., & Hudy, M. J. (1997). Overall job satisfaction: How good are single-item measures? *Journal of Applied Psychology*, 82, 247–252. doi: 10.1037/0021-9010.82.2.247
- Ware, J. E., & Sherbourne, C. D. (1992). The MOS 36-item short-form health survey (SF-36): I. Conceptual framework and item selection. *Medical Care*, 30(6), 473–483.
- Warr, P. B. (1990a). The measurement of well-being and other aspects of mental health. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 193–210.
- Warr, P. B. (1990b). Decision latitude, job demands, and employee well-being. *Work and Stress*, 4, 285–294.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063–1070.
- Wei, C. C. (2009). *Psychosocial predictors of motivation to change among adolescents with substance use disorders*. Doctoral dissertation. Ohio University, Athens, Ohio.
- Wessels, E., & Wood, L. (2019). Fostering teachers' experiences of well-being: A participatory action learning and action research approach. *South African Journal of Education*, 39(1), 1–10.
- Wigford, A., & Higgins, A. (2019). Wellbeing in international schools: Teachers' perceptions. *Educational & Child Psychology*, 36(4), 46–64.
- World Health Organization (WHO) (1998). *Info Package: Mastering Depression in Primary Care*. Fredriksborg: World Health Organization, Regional Office for Europe, Psychiatric Research Unit.
- World Health Organization, Regional Office for Europe (1998). *Use of well-being measures in primary health care - the DepCare project health for all. Target 12. E60246*. Geneva: WHO
- Wu, H. T. (2015). *The development and construct validity of Teachers' Psychological Well-being Scale*. International Symposium on New Trends and Challenges for Teacher Education. Kaohsiung Normal University, Taiwan.
- Yetim, Ü. (1991). *Kişisel projelerin organizasyonu ve örüntüsü açısından yaşam doyumu*. Doktora tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yu, M. N., Huang, H. Y., & Liu, Y. J. (2011). The development and psychometric study of Taiwan Depression Scale. *Psychological Testing*, 58(3), 479–500.

Anhang C: Emotionen im Praktikum Forschungsstand

Emotionen angehender Lehrpersonen werden in den letzten Jahren immer häufiger untersucht. Die Vielfalt der Ansätze, Fragestellungen und Erkenntnisse ist gross, wie auch schon in Publikation II deutlich wurde. Im Folgenden soll ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand zu Emotionen angehender Lehrpersonen in der berufspraktischen Ausbildung gegeben werden¹⁷. Insgesamt konnten 31 Studien gefunden werden, die sich mit Emotionen angehender Lehrerpersonen im Praktikum auseinandersetzen. Abbildung 1 zeigt einen Überblick über die Publikationsjahre der Studien. Dabei wird deutlich, dass die Forschung zu Emotionen angehender Lehrpersonen in den letzten zehn Jahren zugenommen hat. Bei einem Grossteil der Studien, wie in Abbildung 2 ersichtlich, handelt es sich um Studien aus dem europäischen oder angloamerikanischen Raum, aber auch aus China kommen 4 der 31 Publikationen. Von den Studien verfolgen 6 ein Mixed Methods Design, 17 ein qualitatives und 8 ein quantitatives. Von den 8 quantitativen Studien weisen 2 (Dreer, 2021; Porsch & Gollub, 2018) ein Längsschnittdesign auf. Von den qualitativen Studien verfügen 8 über mehrere Erhebungszeitpunkte, meistens durch eine Kombination verschiedener Erhebungsmethoden wie Interviews, Beobachtungen oder Tagebücher (z. B. Deng et al., 2018; González-Calvo et al., 2020). Von den Studien untersuchen 6 angehende Primarlehrpersonen (z. B. Crawford et al., 2021), 7 angehende Sekundarlehrpersonen (z. B. Alves et al., 2019), bei 12 Studien werden Studierende unterschiedlicher Ausbildungsprogramme untersucht (z. B. Dreer, 2021) und bei 6 Studien bleibt die Zielstufe der Studierenden unklar (z. B. González-Calvo et al., 2020). 29 der Studien berücksichtigen Praktika spezifisch in der Untersuchung, 2 beziehen sich nicht konkret auf Praktika, thematisieren aber bisherige berufspraktische Erfahrungen der angehenden Lehrpersonen (DeMauro & Jennings, 2016; Thomson et al., 2012).

¹⁷ Dazu wurde eine englischsprachige Suche mit den Begriffen student teacher/ pre-service teacher/ prospective teacher, emotion und teacher education/ teacher training/ practicum in den Datenbanken Psycinfo, Scopus, Eric und Educational Research Complete und eine deutschsprachige Suche in der Datenbank FIS mit den Begriffen Lehramtsstudium/ Lehramtsstudierende, Praktikum und Emotionen durchgeführt. Die Suche wurde auf Titel, Abstract und Schlagwörter beschränkt und entsprechende Funktionen in den Datenbanken genutzt. Einbezogen wurden nur englischsprachige oder deutschsprachige empirische Originalarbeiten mit Peer-review. Insgesamt konnten 293 Studien gefunden werden, wovon 31 Studien Emotionen angehender Lehrpersonen im Praktikum untersuchen und ausgewählt wurden. Entsprechend der Suchkriterien muss hier als Limitation vermerkt werden, dass nach Studien gesucht wurde, die Emotionen allgemein untersuchten und nicht nach Studien, die konkret auf eine bestimmte Emotion fokussieren.

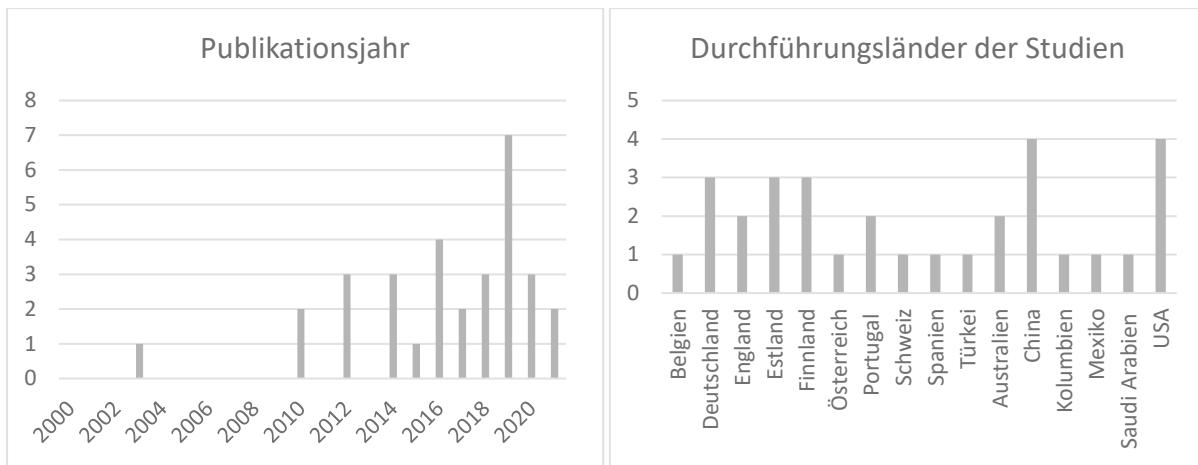


Abbildung 5: Publikationsjahre der Studien

Abbildung 6: Länder der Studien

Häufigkeit, Intensität und Verlauf von Emotionen im Praktikum

Viele Studien untersuchen, welche, wie häufig oder wie intensiv Emotionen im Praktikum erlebt werden oder wie sich diese im Verlauf des Praktikums entwickeln. Fünf Studien untersuchen Emotionen im Hinblick auf das bevorstehende Praktikum (DeZordo et al., 2019b; Hayes, 2003; Yang, 2019; Yuan & Lee, 2016). Die Studierenden empfinden dabei verschiedene Emotionen wie Aufregung und Angst (Yang, 2019; Yuan & Lee, 2016), aber auch Besorgnis, Zuversicht oder Glück (Yang, 2019). Die Studierenden freuen sich darauf, ihre Fähigkeiten zu erweitern, ihre Studienwahl zu bestätigen und gute Beziehungen aufzubauen. Sie sorgen sich vor mangelnden Fähigkeiten, hohen Anforderungen, schlechten Beziehungen und einem Wettbewerbsklima im Team, sowie davor, dass sich die Berufswahl als falsch herausstellen könnte (DeZordo et al., 2019). Hayes (2003) untersucht Emotionen, die Studierende vor dem Praktikum in Hinblick auf dieses empfinden. Er unterscheidet vier Emotionsmuster: antizipierende Emotionen, ängstliche Emotionen, fatalistische Emotionen und bekräftigende Emotionen. Studierende mit antizipierenden Emotionen zeigen sich aufgereggt und erleben in der Vorbereitungsphase intensive Emotionen wie Leidenschaft, Aufregung und Enthusiasmus. Studierende mit ängstlichen Emotionen sorgen sich um den Eindruck, den sie bei der Schule hinterlassen und darum, mit der neuen Situation umgehen zu können. Das fatalistische Emotionsmuster kennzeichnet sich durch negative Emotionen, die aufgrund früherer, unbefriedigender Erfahrungen (z. B. schlechte Beziehungen zu den Lernenden oder der Mentorin / dem Mentor) entstehen. Das bekräftigende Emotionsmuster zeichnet sich durch eine Zuversicht basierend auf früheren guten Erfahrungen und einer Unsicherheit in Bezug auf das bevorstehende Praktikum aus (Hayes, 2003).

Im Praktikum erleben Studierende eine grosse Anzahl an verschiedenen Emotionen. Anttila et al. (2016) untersuchen, wie viele verschiedene Emotionen in ihren Interviews

genannt werden. Sie können insgesamt 18 positive und 20 negative Emotionen herausarbeiten¹⁸. Studien zeigen, dass häufig positive Emotionen wie Enthusiasmus (Alhebaishi, 2019; Anttila et al., 2016; Gleaves & Walker, 2010; Hascher & Hagenauer, 2016; Saariaho et al., 2018), Freude (Anttila et al., 2016; Méndez López, 2020; Saariaho et al., 2018), Interesse (Anttila et al., 2016; Hascher & Hagenauer, 2016; Saariaho et al., 2018), Glück (Alhebaishi, 2019; Méndez López, 2020; Yang, 2019), Zufriedenheit (Anttila et al., 2016; Méndez López, 2020), Inspiration (Yang, 2019), Liebe (Alhebaishi, 2019; Gleaves & Walker, 2010), Optimismus und Zuversicht (Alhebaishi, 2019) erlebt werden.

Bei den negativen Emotionen wird häufig Angst erlebt (Alhebaishi, 2019; Gleaves & Walker, 2010; Hascher & Hagenauer, 2016; Lucero & Roncancio-Castellanos, 2019; Saariaho et al., 2018; Timoštšuk et al., 2016). Daneben werden auch negative Emotionen wie Scham (Alhebaishi, 2019; Gleaves & Walker, 2010; Yang, 2019), Stress(-emotionen) (Alhebaishi, 2019; Crawford et al., 2021; Yang, 2019), Trauer (Alhebaishi, 2019; Gleaves & Walker, 2010; Yang, 2019), Frustration und Wut (Alhebaishi, 2019; Yang, 2019), Schuld (Deng et al., 2018; Gleaves & Walker, 2010), Nervosität und Sorgen (Hascher & Hagenauer, 2016), Ärger (Gleaves & Walker, 2010), Verletzlichkeit (Yang, 2019), sich verloren fühlen (Alhebaishi, 2019), Enttäuschung (Anttila et al., 2016), Unzulänglichkeit (Anttila et al., 2016), Verzweiflung (Méndez López, 2020), Unsicherheit (Méndez López, 2020), und Eifersucht (Gleaves & Walker, 2010) erlebt.

In Bezug auf die Intensität der erlebten Emotionen können unterschiedliche Ergebnisse festgestellt werden. Studierende erleben in Praktika mehr und intensiver positive Emotionen als negative (Alhebaishi, 2019; Anttila et al., 2016; Hascher & Hagenauer, 2016; Saariaho et al., 2018; Timoštšuk et al., 2016). Eine Studie zur emotionalen Erschöpfung zeigt, dass diese insgesamt auf einem tiefen Niveau ist (Krawiec et al., 2020). Eine Studie berichtet von wenig intensiv erlebter Freude, aber auch wenig intensiven negativen Emotionen im Praktikum (Kırmızı & Sarıçoban, 2020). Nur wenige Studien stellen vorwiegend negative Emotionen fest (Deng et al., 2018; Nguyen, 2014). Kırmızı und Sarıçoban (2020) halten fest, dass die Studierenden entweder eine sehr hohe oder sehr tief Intensität von Ärger angeben, während ein moderates Vorkommen nur wenig beobachtet wird. Deng et al. (2018) schreiben sogar von einem Realitätsschock, den die sechs Studierenden im Praktikum erleben und der zu vielen

¹⁸ Sie beziehen sich in ihrer Studie aber nicht nur auf Praktika, sondern auch auf andere Phasen der Ausbildung.

verschiedenen negativen Emotionen wie Ärger, Verwirrung, Frustration, Scham, aber auch Hilflosigkeit, Isoliertheit und Machtlosigkeit führt.

Gegen Ende der Praktika erleben Studierende einen Mix aus Emotionen. Das kann zum einen Traurigkeit sein, weil das Praktikum vorbei ist und somit auch die Beziehungen zu beteiligten Personen, aber auch Erleichterung darüber, dass sich nun der Arbeitsaufwand wieder reduziert (González-Calvo et al., 2020).

Anttila et al. (2017) untersuchen den Verlauf des emotionalen Erlebens im Praktikum und stellen fünf Emotionsmuster fest: positiv, negativ, steigend, sinkend und verändernd. Das positive Muster zeichnet sich durch ein starkes Erleben positiver Emotionen, insbesondere von Enthusiasmus und Interesse aus. Das negative Muster wird von einer negativen Valenz geprägt, wobei hier keine spezifischen Emotionen dominant sind. Im steigenden Muster verändern sich Emotionen vom Negativen zum Positiven, z. B. wenn eine Aufgabe zuerst als nutzlos erachtet wird, dabei dann aber doch etwas gelernt wird. Im sinkenden Muster kann die gegenteilige Entwicklung beobachtet werden. Die Emotionen verändern sich vom Positiven zum Negativen, oft wenn zu hohe Erwartungen nicht erfüllt werden können und Enthusiasmus daher Enttäuschung weicht. Im Muster der Veränderung finden Veränderungen statt, die sich aber nicht klar als sinkend oder steigend beschreiben lassen (Anttila et al., 2017). Weiter kann eine Längsschnittstudie zeigen, dass die positiven Emotionen zum ersten Messzeitpunkt die positiven Emotionen zum zweiten Messzeitpunkt vorhersagen (Dreer, 2021). In Bezug auf die Entwicklung der negativen Emotionen zeigt sich, dass die Intensität negativer Emotionen wie emotionaler Erschöpfung (Krawiec et al., 2020), Angst (Porsch & Gollub, 2018), Stress, Verletzlichkeit und Nervosität (González-Calvo et al., 2020), ebenso wie deren körperlichen Auswirkungen im Sinne von Bauchschmerzen, Erbrechen, Nägelkauen etc. (González-Calvo et al., 2020) über den Verlauf des Praktikums zurückgehen.

Nachfolgend soll aufgezeigt werden, was Ursachen und Folgen von Emotionen im Praktikum sind. Dies soll in den nächsten zwei Unterkapiteln aufgezeigt werden. Die Kapitel sind (entsprechend Hascher & Krapps (2014) Vorschlag) in Emotionen als abhängige und Emotionen als unabhängige Variable gegliedert¹⁹.

Emotionen als abhängige Variable

¹⁹ Viele Studien weisen Querschnittsdesigns auf oder rechnen lediglich Korrelationen. Diese Studien wurden anhand anderer Studien oder nach vermuteter Richtung des Zusammenhangs eingeteilt.

Auf der Ebene der *individuellen Faktoren* wird zum Beispiel der Zusammenhang von Geschlecht oder Persönlichkeitsmerkmalen und Emotionen beschrieben. So zeigen Studien, dass Frauen zwar zum Teil intensiver Glück fühlen (Kırmızı & Sarıçoban, 2020), aber auch eher negative Emotionen wie Frustration, Angst, Sorge und Trauer erleben (Kırmızı & Sarıçoban, 2020) und eher gestresst und ermüdet sind (Caires et al., 2009).

Auch persönliche Erwartungen stehen im Zusammenhang mit erlebten Emotionen im Praktikum. Werden die persönlichen Erwartungen an das Praktikum erfüllt, so fühlen sich die Studierenden optimistisch und der Rollenwechsel von Lernenden zu Lehrerenden führt zu Enthusiasmus (Alhebaishi, 2019).

Persönlichen Kompetenzen und Selbstwirksamkeit stehen in engem Zusammenhang mit dem emotionalen Erleben. Wie stark Studierende von ihren eigenen pädagogischen Fähigkeiten überzeugt sind, wird als Quelle von verschiedenen Emotionen beschrieben (Méndez López, 2020). Die Selbstwirksamkeit von Studierenden hängt zusammen mit positiven Emotionen wie Freude (Chen, 2019; Hascher & Hagenauer, 2016) und mit negativen Emotionen wie Angst (Chen, 2019; Hascher & Hagenauer, 2016; Méndez López, 2020; Porsch & Gollub, 2018; Vandercleyen et al., 2014). In Bezug auf bisher gesammelte Unterrichtserfahrungen zeigt sich, dass je mehr Erfahrungen die Studierenden bereits gemacht haben, desto weniger Angst erleben sie im Praktikum (DeMauro & Jennings, 2016). Ähnlich kann allgemein ein negativer Zusammenhang zwischen der absolvierten Studiendauer und Angst gefunden werden (Thomson et al., 2012; Thomson & Palermo, 2014).

Zwei Studien untersuchen die Berufswahlmotive von Studierenden im Zusammenhang mit den erlebten Emotionen (DeZordo et al., 2019; Thomson et al., 2012). Studierende, die den Beruf aus intrinsischen Gründen wählten, zeigen mehr positive Emotionen im Hinblick auf das erste bevorstehende Praktikum als Studierende, die den Beruf aus extrinsischen Gründen wählten (DeZordo et al., 2019). Thomson et al. (2012) stellen drei Motivationscluster vor: enthusiastisch, konventionell und pragmatisch. Während Studierende des enthusiastischen oder konventionellen Musters den Beruf aus intrinsischen und altruistischen Gründen wählen und viele positive Emotionen erleben, wählen Studierende des pragmatischen Musters den Beruf aus extrinsischen Gründen und erleben vermehrt negative Emotionen wie Angst und Frustration (Thomson et al., 2012; Thomson & Palermo, 2014).

Auf der *Ebene der sozialen Faktoren* beschreiben mehrere Studien die hohe Relevanz von Beziehungen im Praktikum für das Erleben verschiedener Emotionen (Alhebaishi, 2019; Anttila et al., 2017; Nguyen, 2014; Saariaho et al., 2018; Timoštšuk & Ugaste, 2010; Yang, 2019). Timoštšuk und Ugaste (2010, S. 1566) halten sogar fest: «Interpersonal

relationships were a primary influencing factor especially cooperation with others (pupils, schoolteachers, university teachers, fellow students) in school context». Anttila et al. (2016) finden in sozialen Situationen die unterschiedlichsten Emotionen wie z. B. Zugehörigkeitsgefühle und Neid, aber auch Bewunderung oder Enttäuschung. Eine informelle und emotionale Unterstützung, ein Zugehörigkeitsgefühl und positives Feedback führen zu positiven Emotionen. Negatives Feedback, mangelnde Unterstützung und Ausschluss gehen einher mit negativen Emotionen (Anttila et al., 2017). Ähnlich kann auch Alhebaishi (2019) feststellen, dass nicht der Unterricht sondern die positiven Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern und den Mitarbeitenden in der Schule Ursache für positive Emotionen, insbesondere für die am häufigsten erlebte Emotion Glück, sind.

Die Beziehung und Arbeit mit Schülerinnen und Schülern wird als Ursache positiver Emotionen beschrieben (Alhebaishi, 2019; Kırmızı & Sarıçoban, 2020; Teng, 2017; Timoštšuk & Ugaste, 2010, 2012). Sind diese motiviert und engagiert, führt dies auch bei den Studierenden zu positiven Emotionen, wie Liebe oder Freude (Alhebaishi, 2019; Kırmızı & Sarıçoban, 2020; Méndez López, 2020). Negative Emotionen wie Ärger werden v.a. durch schlechtes Verhalten und mangelnden Respekt aufseiten der Schülerinnen und Schüler ausgelöst (Alhebaishi, 2019; Krawiec et al., 2020; Méndez López, 2020; Teng, 2017; Yang, 2019).

Neben den Schülerinnen und Schülern kommt auch den Peers eine zentrale Rolle zu (Anttila et al., 2017; Saariaho et al., 2018). Das gemeinsame Planen und Durchführen von Lektionen führt bei den Studierenden zu lang anhaltendem Enthusiasmus (Saariaho et al., 2018). Unterstützung und Ermutigung durch Peers führt zu mehr Mut dafür, neue Methoden auszuprobieren und dies wiederum zu mehr Freude und Enthusiasmus über die erfolgreichen Erfahrungen (Saariaho et al., 2018).

Die Rolle der Praxislehrperson im Zusammenhang mit den erlebten Emotionen von Studierenden in Praktika wird ebenfalls häufig untersucht und als bedeutend beschrieben (Anttila et al., 2017; Nguyen, 2014; Yang, 2019). Die Qualität der Beziehung kann das Erleben positiver Emotionen zu späteren Zeitpunkten im Praktikum vorhersagen (Dreer, 2021). Unterschiedliche Ansichten zu Unterstützung und/oder pädagogischen Überzeugungen zwischen Praxislehrpersonen und Studierenden lösen bei Studierenden negative Gefühle wie Angst und Frustration (Deng et al., 2018; Nguyen, 2014), Enttäuschung (Nguyen, 2014; Yuan & Lee, 2016), Scham (Deng et al., 2018), Verwirrung und Schuldgefühle (Yuan & Lee, 2016), ein Gefühl des Verloreenseins (Alhebaishi, 2019) und emotionale Erschöpfung (Krawiec et al., 2020) aus. Die Studierenden fühlen sich geliebt, wenn sich die Praxislehrperson für sie

interessiert, nach ihrem Tag fragt oder mit ihnen die Pause verbringt. Erhalten sie positives Feedback von der Praxislehrperson, führt dies zu positiven Emotionen wie Zuversicht (Alhebaishi, 2019). Mangelnde Wertschätzung, eine als unfair wahrgenommene Behandlung durch die Praxislehrperson (Alhebaishi, 2019), mangelnde Unterstützung (Timoštšuk & Ugaste, 2010) und negatives Feedback (Saariaho et al., 2018; Timoštšuk & Ugaste, 2012) führen zu negativen Emotionen wie Trauer oder Angst.

Auf der *Ebene der kontextuellen Faktoren* werden vor allem die Rollendefinition und der Unterricht selbst genannt. Der Zusammenhang von Rollendefinition und erlebten Emotionen hat zum Teil Ähnlichkeiten mit dem individuellen Faktor der persönlichen Erwartungen. Probleme mit der Rollendefinition stehen in einem engen Zusammenhang mit dem Erleben negativer Emotionen (Deng et al., 2018; Krawiec et al., 2020; Teng, 2017). So ärgeren sich die Studierenden darüber, dass sie im Praktikum viel mehr administrative Arbeiten übernehmen müssen als sie ursprünglich erwarteten (Deng et al., 2018) oder zeigen sich enttäuscht, wenn eigene Vorstellungen nicht mit den Schulregeln übereinstimmten (Teng, 2017). Zudem führen hohe Anforderungen und ein hoher Arbeitsaufwand zu negativen Emotionen (Alhebaishi, 2019; Caires et al., 2009).

Das Unterrichten selbst wird ebenfalls als Ursache von Emotionen beschrieben. So stellen zwei Studien fest, dass unvorhergesehene Situationen zu intensiven negativen Emotionen führen (Alhebaishi, 2019; Vandercleyen et al., 2014). In zwei Studien können Korrelationen zwischen den erlebten Emotionen angehender Lehrpersonen und dem verwendeten Unterrichtsstil beobachtet werden (Kırmızı & Sarıçoban, 2020; Timoštšuk et al., 2016). Freude korreliert mit einem Unterrichtsstil, der viele Interaktionen zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern ermöglicht (Kırmızı & Sarıçoban, 2020). Zudem scheinen konstruktivistisch und individualistisch geprägte Unterrichtsmethoden bei den angehenden Lehrpersonen mit mehr positiven Emotionen einherzugehen als andere Unterrichtsmethoden (Timoštšuk et al., 2016).

Emotionen als unabhängige Variable

Auf der *individuellen Ebene* können mehrere Studien gefunden werden, die den Zusammenhang von Emotionen und der Entwicklung der (Lehrpersonen-)Identität bei den Studierenden untersuchen (Alves et al., 2019; Teng, 2017; Timoštšuk & Ugaste, 2010). Timoštšuk und Ugaste (2012) stellen fest, dass sowohl starke negative als auch positive Emotionen im Praktikum erlebt werden, die negativen aber einen stärkeren Einfluss auf das Lernen und die Identitätsentwicklung während des Praktikums haben. Weiter beeinflussen die

erlebten Emotionen im Praktikum allgemein das Lernen (Hayes, 2003), das soziale Lernen (Timoščuk & Ugaste, 2012), das professionelle Handeln (Vandercleyen et al., 2014) und die Performance der Studierenden (Chen, 2019). Thomson und Palermo (2014) differenzieren drei Typen, die sich in Bezug auf Motivation, Überzeugungen, Commitment und erlebten Emotionen unterscheiden: enthusiastisch, pragmatisch und konventionell. Sie stellen fest, dass Studierende aller drei Typen später im Job verbleiben wollen, wenn sie ausreichend positive Emotionen erleben. Studierende des Typs enthusiastisch berichten am meisten positive Emotionen.

Nur wenige der Studien gehen auch darauf ein, wie Studierende mit den Emotionen umgehen. So kann gezeigt werden, dass positive Emotionen eher gezeigt und als adäquat wahrgenommen werden als negative und dass negative Emotionen daher eher als unangebracht betrachtet und abgemildert berichtet werden (Crawford et al., 2021). Zum Teil werden auch positive Emotionen versteckt, um sich weniger verletzlich zu zeigen (González-Calvo et al., 2020). Der Umgang mit den Emotionen kann zu einer Desillusionierung führen, wenn Studierende das Gefühl haben, ihre Emotionen nicht ausdrücken zu dürfen (Teng, 2017).

Kritische Anmerkung

In Bezug auf den abgebildeten Forschungsstand gibt es einige kritische Anmerkungen, die hier vorgebracht werden sollen. Entsprechend den Suchkriterien kann eine Verzerrung vorliegen, da nur deutsch- oder englischsprachige Publikationen berücksichtigt wurden. Die Studien sind zudem nur bedingt vergleichbar, da sie aus unterschiedlichen Ländern, Systemen und kulturellen Hintergründen kommen. Die berufspraktischen Erfahrungen, die angehende Lehrpersonen zum Zeitpunkt der Erhebungen haben, unterscheiden sich zum Teil stark. Während Studierende im chinesischen Kontext meist nur ein einziges, viermonatiges Praktikum im letzten der vier Ausbildungsjahre absolvieren (Chen, 2019; Deng et al., 2018), haben Studierende in Deers (2021) Studie in Deutschland zum Zeitpunkt ihres letzten, 15-wöchigen Praktikums schon viele Vorerfahrung in früheren Praktika gesammelt. Auch die Dauer der Praktika, die im Kontext der Studien absolviert wurden, unterscheidet sich. Lucero und Roncacio-Cstellanos (2019) befragten ihre Probandinnen und Probanden zu 10 bis 12 unterrichteten Lektionen (pro Semester), während Porsch und Gollub (2018) ihre Studierenden zu einem fünf-monatigen Praxissemester befragten. Einige Studien von Forschungsgruppen dürfen zudem auf derselben Stichprobe basieren (z. B. Anttila et al. (2015), Anttila et al. (2017) und Saariaho et al. (2018); Timoščuk und Ugaste (2010, 2012)). Ähnlich wie bei der Forschung zu Emotionen von Lehrpersonen (vgl. Uitto et al., 2015), mangelt es auch hier vielen

Studien an einer theoretischen Fundierung. Nur wenige Studien weisen ausführliche Definitionen und theoretische Ausführungen zu Emotionskonzepten auf. So beziehen sich z. B. Hascher und Hagenauer (2016), DeZordo et al. (2019), Timoštšuk et al. (2016) und Chen (2019) auf die Kontroll-Wert-Theorie der Leistungsemotionen nach Pekrun (2006). Saariaho et al. (2018), Anttila et al. (2017) und Anttila et al. (2016) stützen sich in ihrer Studie spezifisch auf akademische Emotionen angehender Lehrpersonen und definieren Emotionen aus einer bewertungstheoretischen Perspektive. Vandercleyen et al. (2014) nutzen das transaktionale Modell der Emotionen nach Lazarus (1991) und verfolgen so auch einen bewertungstheoretischen Ansatz. Dreer (2021) stützt sich in seiner Studie auf das PERMA-Modell nach Seligman (2011). In anderen Studien werden Emotionen gar nicht oder nur knapp definiert (vgl. z. B. DeMauro& Jennings 2016; Hayes 2003; Nguyen, 2014; Thomson et al., 2012; Caires et al., 2012; Yuan & Lee, 2016; Alves et al., 2019; Timostsuk & Ugaste, 2012; Lucero & Roncacio-Cstellanos, 2019; Mendez-Lopez, 2019; Gleaves & Walker, 2010). In der Studie von Teng (2017) muss zudem kritisch betrachtet werden, dass eine persönliche Beziehung zwischen der teilnehmenden Studentin und dem Autor der Studie besteht, wobei die teilnehmende Studentin selbst auch an der Datenerhebung beteiligt war. Bei der Studie von Crawford et al. (2021) ebenso wie bei Thomson und Palermo (2014) sollte berücksichtigt werden, dass die Forschenden selbst auch in der Lehrpersonenbildung tätig sind und dadurch möglicherweise Verzerrungen vorliegen könnten. Regionale Unterschiede scheint es zwischen Studien im europäischen/angloamerikanischen Raum und solchen im asiatischen Raum zu geben. Hier fällt auf, dass insbesondere in den chinesischen Studien über sehr starke negative Gefühle während des Praktikums festgestellt werden. Diese stehen in einem Zusammenhang mit hierarchischen Strukturen (Teng, 2017; Yuan & Lee, 2016) und einem starken Realitätsschock, ausgelöst durch eine sich stark vom Gelernten unterscheidende Praxis (Deng et al., 2018; Yuan & Lee, 2016).

Anhang D: Online Supplement Publikation IV
Student teachers' perceptions of trust during the team practicum

Coding scheme with detailed reference examples

Main categories	Subcategories	Description	Reference example mentor teacher	Reference example team partner
Interpersonal trust	openness	Student teachers describe openness as a prerequisite for trust. Openness can either be shown as approachability (the other person is open to me, interested in my interests) or as receptiveness (the other person is open to my ideas).	Mmm. (thinks). Being allowed to ask questions. Without feeling like she's thinking: <i>What kind of person is that?</i> So that's what I almost find most important. Yes, the asking of questions. Mmm. And, um, (5) if I have a problem, for example. It's not yet been that way, but if I'm sick, for example, that I can say that. And yea, that this is okay (laughs slightly). So, things like that. (I13)	Exactly, somehow also an interest in each other and (.) yes, also an openness for perhaps other ideas, other feelings, I think. (I24)
	honesty	Student teachers describe (mutual) honesty as a prerequisite for trust. Honesty is understood as sincerity, truthfulness; the other person tells the truth.	And then she told us that she thinks it will be difficult in class, but she let us try anyway. I found that very honest of her. Yes, of course that has a lot to do with trust, , that you can rely on her to give us honest feedback. (I5)	That's it. Um (.) so we were, uh, always talking about all kinds of things. So, about her lessons, about mine, about children, what one can do better; which was also good. (I1)
	respect	Student teachers describe (mutual) respect and consideration as conditions for trust.	If a person approaches me positively and respectfully, then the other person has started off on the right foot with me. (I2)	And honesty, for sure. And because she had a very direct nature, I also had the feeling that if she told me something, then that was true. (I8)
				That that will be respected. I am not saying that it must be valued, but at least respected. Um, the fact that I have the feeling that the other person is really willing to work together is extremely important to me. Yes, and yes, I think it has, yea, a lot to do with respect. (I2)

meaning well	Student teachers describe a climate of well-being or that they feel comfortable/safe in the presence of the other person.	I just think that the person means me well. (I2)	Is not ashamed in front of her internship colleague (T92)
getting along	Student teachers describe as a prerequisite for trust a (mutual) sympathy, being on the same wavelength.	Sympathy from both sides (T14)	Yea. So, the trust is kind of that you're on the same wavelength. I don't think it works without that. (I7)
appreciation	Student teachers describe that their counterpart treats them and their work with appreciation and recognises their achievements.	Exactly. It should be strict, but simply (.) in a nice – yea, how should I say - in a nice way. (I11)	What I also find important is that one can feel a little bit that it is perceived by the, um, the other person in such a way that one, um (I2), yea, that what one does, is perceived to be good. (I22)
acceptance	The student teachers are accepted by their counterparts as they are and do not feel like they have to pretend.	And also, that they viewed us- or it felt like they viewed us, as full persons or adults and not simply as students who don't know anything yet. (I6)	Yea. And maybe trust that she can handle my weaknesses. Um (.) and that she knows that, too, otherwise I find it- (.) it is very difficult if I know I have to be perfect, if I know she is such an ideal that I can't reach, so. Exactly. (I14)
humour	Student teachers describe situations in which you can laugh together as conducive to trust.	Good cooperation (also with humour) (T49)	You can laugh together, but you can also discuss serious matters. (I5)
loyalty	The counterpart does not set the students up for failure, does not stab them in the back, is loyal to them.	Um. They can let us run into a trap a little, I think, we learn from it. But if it's really foreseeable - a big foreseeable disaster, then (.) I trust her to tell me. (I5)	Um, but also that she (2) doesn't say anything behind my back or um - yea - or that she arranges something with the teacher without me when it concerns me. (I14)
empathy	The other person shows empathy and / or compassion and the student teachers describe this as trust-building.	"Empathy / Understanding" (T94)	"Empathy / Understanding" (T94)

	discretion	Student teachers name discretion, in the sense of confidential treatment of a matter, as a condition for trust.	Um, that if I told her, like, I don't know, anything. That she would keep it to herself (laughs). (I5)	That I have the feeling that the person is listening to me (.) and that I can be sure that it is not passed on, that she keeps it to herself. (I15)
Professional trust	support	Student teachers describe support, (mutual) coaching, assistance as central to trust.	And that you're also happy, at least that's how I feel when the mentor teacher comes up with concrete suggestions or ideas on how something could be done differently, because I simply don't have this wealth of personal experience. And I want to profit from that. (I20)	Yes, and maybe also to know a little bit, if I have a problem, then this person helps me. I think that is also part of it to some extent. The trust, if something goes wrong, then the person is still there. (I25)
	reliability	Student teachers describe that one can rely on the other person, that the person keeps his/her promises.	And she told us that beforehand and you would notice that she did what she said she would. She did, like she said, she would communicate, and she communicated like that. Just like that (2), when you notice how it happens and that what is said is done, and sort of like that. I find such things, uh, they really inspire trust, yes. (I4)	To know that one keeps to agreements, that (.) one really does with the children either what one has agreed upon or simply what is best for the children. (I26)
	cooperation	Student teachers describe good and successful cooperation as central.	„Cooperation/ team work" (T94)	First of all, no competitive situation, because that destroys all trust and then you can't weigh up the work. You can't say "you do 50% and I do 50%" because maybe I can do A better and you can do B better, maybe I can do A and B better, but that doesn't matter. Well, because that's the spirit of the team. (I23)
	feedback	The other person gives constructive feedback/constructive criticism.	Yea, that if I make a mistake, I - that the teacher kind of- points it out to me, but in a way that I (.) how shall I say it, just, that I perceive as constructive, where I have the	And trust for me also means that I (.) may voice criticism, that something isn't for me, without having to be afraid that it will later (.) be used against me. And if I don't have this

		feeling: Hey, okay. Um, she points something out to me that I need to improve, um, but helps me to improve. (I2)	trust, I think it is near to impossible, so, afterwards – or, yes, how- so, to give real critical feedback to each other. (I6)
tolerance	The other person is tolerant, especially with regard to errors. You can make mistakes.	And what was very important for trust was actually her flexibility, that I knew that if I didn't finish something in this lesson, she would be willing to add another lesson to the next day. (I17)	Tolerance of mistakes (T71)
shared responsibility	The other person trusts the students and their abilities and lets them try things out.	Yeah, that she also doesn't interrupt me too much when I teach. I find that very unpleasant. That she just sort of lets me do what I'm going to do. Yes, that she really hands over this role to me. (I10)	Responsibility (T102)
transparency	Student teachers describe transparency as a distinguishing characteristic of trust. Transparency refers to the actions and predictability of the other person, especially in evaluation and feedback situations. The person clearly expresses what is expected.	Yeah, that it's not random, for example. So (2), the requirements, as they are communicated, are then also seen through. (I 4)	So even if the other person may not agree with what I say, they can then either tell me directly. Or that at least I don't have to have the feeling that they then go to other people and somehow start to say: Hey, he did this and that. (I2)
communication	Student teachers describe good communication as central.	constructive conversations (T23)	good communication (T3)
division of labour	Student teachers describe an agreement and (fair) division of labour as a condition for trust.	(no coding)	Yes, that if we had somehow divided up the teaching assignments. That I then do mine and she hers, and I don't end up doing (.) like three and she one (4) or something. (I 16)
shared values	Student teachers describe it as positive, if the working styles match (e.g. in interactions with the pupils).	The mentor teacher cultivates loving, unprejudiced interactions with the pupils (T74).	Similar working styles (T58)
availability	The counterpart is accessible to the student teachers, makes time for them (temporal aspect).	That, if you're unsure about a lesson, that you could- you could always send it to her before	And (.) that she also takes time for me (.) and my needs and so on. (I15)

		and then she would look over it again and give us tips (I7)	
team spirit	Student teachers describe the presence of a team spirit, or the absence of competition and power struggles, as a condition for trust.	(no coding)	No competition (T107)
fairness	The other person treats the student teachers fairly, assesses them fairly.	That she assesses honestly and fairly (I21)	Dealing fairly with each other (T51)
collegiality	The other person maintains a collegial relationship with the student teachers. Student teachers describe an absence of a strong hierarchy.	meet on a collegial level (exchange ideas, develop them together) (T77)	collegial interaction (T22)
shared joy	Student teachers describe shared joy as central for trust.	(no coding)	A shared joy in teaching (T68)
competence	The other person exhibits professional competence (e.g. the teacher teaches competently, gives competent feedback, evaluates objectively...).	I also think her professional skills. So, she was (.)- I had the impression that she is very competent. I have learned a lot. (I25)	(no coding)

Anhang E: Online Fragebogen KiP

Der Online-Fragebogen ist nicht open-access zugänglich. Genauere Informationen und Einsicht in den Fragebogen und die verwendeten Skalen sind auf Anfrage bei der Autorin (jennifer.waber@phbern.ch) und anderen Projektmitgliedern möglich.

The online questionnaire is not open-access available. More detailed information and inspection of the questionnaire and the scales used are available upon request from the author (jennifer.waber@phbern.ch) and other project members.

Anhang F: Leidfaden Interviews KiP

Der Leitfaden ist nicht open-access zugänglich. Genaue Informationen und Einsicht in den Leitfaden sind auf Anfrage bei der Autorin (jennifer.waber@phbern.ch) und anderen Projektmitgliedern möglich.

The interview guide is not open-access available. More detailed information and inspection of the interview guide are available upon request from the author (jennifer.waber@phbern.ch) and other project members.