



Die Rolle der Lehrperson in der Entwicklung von Selbstwirksamkeit von Studierenden



Phillipp Reich

Diese Publikation wurde am 24.05.2024 unter dem Titel „Die Rolle der Lehrperson in der Entwicklung von Selbstwirksamkeit in Studierenden“ an der Hochschule Fresenius als Seminararbeit im Rahmen des Masterstudiums Erwachsenenbildung (M. A.) eingereicht und angenommen.

Empfohlene Zitierweise

Reich, Philipp (2024). Die Rolle der Lehrperson in der Entwicklung von Selbstwirksamkeit von Studierenden. In: Bildung-Mensch-Medien 2024. [https://bildung.hypotheses.org/...](https://bildung.hypotheses.org/) (Datum des Zugriffs).

Kontakt: Philipp Reich

✉ info@teacherphill.com

CC BY NC NO – Philipp Reich, 2024



Dieser Beitrag ist unter einer Creative-Commons-Lizenz verfügbar. Der Download und die Weitergabe dieser Publikation unter Nennung des Namens und der Quelle ist ausdrücklich erwünscht. Jegliche Bearbeitung oder kommerzielle Nutzung des Inhalts ist ausgeschlossen. <https://creativecommons.org/licenses/>

Impressum

Herausgabe: Wissenschaftsblog „Bildung – Mensch – Medien“ <https://bildung.hypotheses.org>
Redaktion: Prof. Dr. Dipl.-Ing. Birgit Spies <https://www.prof-birgit-spies.de>
Titelbild: <https://www.pexels.com/photo/cheerful-multiethnic-students-having-high-five-with-teacher-5940841/>
Cover: Anja [Lindenberg](#)

Die Rolle der Lehrperson in der Entwicklung von Selbstwirksamkeit von Studierenden

von Philipp Reich

Inhaltsverzeichnis

Tabellenverzeichnis.....	III
Abstract	IV
1 Einleitung.....	1
2 Theoretischer Hintergrund.....	2
2.1 Faktoren zur Bildung von Selbstwirksamkeit.....	2
2.2 Selbstwirksamkeit und Lernerfolg.....	4
2.3 Selbstwirksamkeit und Geschlecht.....	6
2.4 Selbstwirksamkeit und Alter	6
3 Methoden	7
4 Ergebnisse.....	9
5 Diskussion	12
6 Limitierungen, Ausblick und Fazit.....	13
7 Literaturverzeichnis	15

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Mittelwerte und Standardabweichungen der Antworten des Fragebogens....	9
Tabelle 2: Ergebnisse des Shapiro-Wilk-Tests für die verschiedenen Items des Fragebogens.....	10
Tabelle 3: Ergebnisse des Mann-Whitney-U-Tests zur Untersuchung der Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Studienteilnehmer:innen.	10
Tabelle 4: Ergebnisse des Kruskal-Wallis-Tests zur Untersuchung der Unterschiede zwischen den Altersgruppen der Studienteilnehmer:innen.....	11
Tabelle 5: Ergebnisse des post-hoc Dunn-Test zur Veranschaulichung der Unterschiede in den Altersgruppen für Item EMO_2.	11

Abstract

In der aktuellen Bildungslandschaft, die durch digitale Transformationen und die Herausforderungen der COVID-19-Pandemie gekennzeichnet ist, ist die Rolle der Lehrpersonen in Online- und Blended-Learning-Umgebungen zunehmend in den Fokus gerückt. Diese Arbeit untersucht den Einfluss der Lehrpersonen auf die Selbstwirksamkeitserwartungen von Studierenden, ein psychologisches Konstrukt, das ursprünglich von Albert Bandura definiert wurde. Es beschreibt den Glauben an die eigenen Fähigkeiten zur erfolgreichen Ausführung von Handlungen. Durch eine umfassende Literaturübersicht und eine Querschnittsstudie, die sich auf die vier Hauptfaktoren der Selbstwirksamkeit konzentriert – Bewältigungserfahrungen, soziales Modellieren, verbale Ermutigung und emotionale Erregung –, wurde erforscht, inwieweit Lehrkräfte eine Schlüsselrolle bei der Förderung von Selbstwirksamkeit spielen. Die Ergebnisse zeigen, dass Lehrpersonen einen signifikanten, positiven Einfluss auf die Selbstwirksamkeit der Studierenden ausüben können, besonders durch Unterstützung bei der Bewältigung von Herausforderungen und Motivation. Diese Erkenntnisse unterstreichen die Notwendigkeit, Lehrmethoden zu entwickeln, die nicht nur Wissen vermitteln, sondern auch die Selbstständigkeit und das Durchhaltevermögen der Studierenden fördern. Damit werden sie effektiv auf die Herausforderungen einer zunehmend technologisierten Welt vorbereitet. Die Arbeit empfiehlt, dass zukünftige Forschungen sich auf die Entwicklung spezifischer Lehrstrategien konzentrieren sollten, die auf die Stärkung der Selbstwirksamkeit ausgerichtet sind, und dabei die verschiedenen Bedürfnisse von Studierenden aus unterschiedlichen demografischen Gruppen berücksichtigen.

1 Einleitung

Beruflicher Erfolg und Bildungserfolg sind heute immer mehr mit technologischem Wandel verbunden und nicht erst seit der COVID-19-Pandemie werden vermehrt digitale Lehr- und Lerninhalte in vollständiger Onlineform oder in Blended-Learning-Ansätzen angeboten und Studierende müssen sich auf diese neue Realität einstellen. Dieser Wandel erfordert ein erhöhtes Maß an Selbstregulation, Durchhaltevermögen und Motivation, um auch ohne die gewohnte Lernumgebung im Klassenzimmer oder Vorlesungssaal ohne Mitstudierende oder direkten Kontakt mit der Lehrperson den Anforderungen einer solchen Umgebung gerecht werden zu können. In diesem Kontext rückt das Konzept der Selbstwirksamkeit, zuerst formuliert von Albert Bandura in den 1970er Jahren, in den Mittelpunkt des Interesses. Selbstwirksamkeit beschreibt den Glauben einer Person an die eigenen Fähigkeiten, geplante Handlungen erfolgreich auszuführen (Bandura, 1977, S. 80). Dieser Glaube kann für Studierende sehr hilfreich sein, gerade wenn es um Größen wie die oben genannten geht.

Trotz allem darf die Rolle der Lehrperson nicht außer Acht gelassen werden. Während technologische Möglichkeiten und Anforderungen stetig zunehmen, kann die Lehrperson der motivierende Faktor sein, Orientierung bieten und den Lernprozess entscheidend prägen. Der Einfluss der Lehrperson auf die Entwicklung von Selbstwirksamkeit ist daher von besonderem Interesse, da er tiefgehenden Einfluss auf das Engagement, Durchhaltevermögen und, letzten Endes, den Lernerfolg haben kann. Insbesondere in dieser Kombination aus höheren technologischen Anforderungen sowie einem größeren Bedarf an Selbstregulation wie in einem Online- oder Blended-Learning-Umfeld könnte der Lehrperson eine Schlüsselrolle zukommen.

Die vorliegende Arbeit untersucht daher die Rolle der Lehrperson bei der Entwicklung von Selbstwirksamkeit in Studierenden, die in Online- oder Blended-Learning-Umgebungen lernen. Sie zielt darauf ab, zu verstehen, wie Lehrende die Selbstwirksamkeitserwartungen ihrer Lernenden beeinflussen können. Hierfür werden zunächst die vier verschiedenen Faktoren zur Bildung von Selbstwirksamkeit erläutert (Kapitel 2.1), danach der Stand der wissenschaftlichen Forschung in Bezug auf den Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit und den für diese Arbeit interessanten Dimensionen Lernerfolg, Alter und Geschlecht beschrieben (Kapitel 2.2, 2.3 und 2.4) um schließlich anhand einer Querschnittsstudie zu erarbeiten, welche Rolle die Lehrperson bei der Entwicklung von Selbstwirksamkeit spielt.

Diese Untersuchung kann relevant sein in einer Zeit, in der effektive Lehrmethoden gesucht werden, die nicht nur Wissen vermitteln, sondern auch die Selbstständigkeit, Selbstregulation und das Durchhaltevermögen Studierender fördern können. Die

Ergebnisse dieser Arbeit könnten wertvolle Einsichten liefern, um zukünftige Forschung in die richtige Richtung zu weisen, so dass Bildungsprogramme mit der Stärkung der Selbstwirksamkeit als eines der Ziele erarbeitet werden können, um Lernende auf die Herausforderungen unserer modernen und immer weiter technologisierten Welt vorzubereiten.

2 Theoretischer Hintergrund

Das Konzept von Selbstwirksamkeit wurde von Bandura entwickelt und beschreibt den Glauben daran, eine Herausforderung angehen, Ziele setzen sowie die Ressourcen, die zur deren Erreichung notwendig sind, organisieren, sich selbst dazu motivieren und die notwendigen Verhaltensweisen realisieren zu können (Bandura, 1977, S. 80). Dieser Ansatz einer positiven Psychologie setzt voraus, dass Menschen Einfluss darüber haben, was sie tun, und nicht nur willkürlichen äußeren Umständen hilflos ausgeliefert sind. Sie können sich selbst motivieren und somit ihr eigenes Handeln initiieren (Bandura, 1997, S. 3). Diese Abwägungen über die eigenen Fähigkeiten finden ständig und in den verschiedensten Situationen statt und lassen Vorhersagen über die zu erwartende Anstrengungsbereitschaft sowie die Verarbeitung von Fehlern und Versagen zu. Menschen mit höherer Selbstwirksamkeit scheinen eher dazu bereit zu sein, ihre Energie in ein Problem zu investieren und gehen besser mit Schwierigkeiten und Rückschlägen auf dem Weg zum Überwinden der Herausforderung um (Bandura, 1982, S. 123).

An dieser Stelle soll eine kurze Anmerkung gemacht werden. Obwohl Selbstwirksamkeit ein eigenständiges Konzept ist, kann es doch sehr leicht z.B. mit Selbstachtung (engl.: self-esteem) oder Selbstvertrauen (engl. self-confidence) verwechselt werden. Daher soll hier kurz zwischen diesen Konzepten unterschieden werden. Selbstachtung beschreibt die Beurteilung des Selbstwerts, d.h. ob eine Person sich selbst akzeptiert, wie sie ist, oder nicht (Bandura, 1997, S. 11). Selbstvertrauen beschreibt einen generellen Glauben an die eigenen Fähigkeiten, allerdings ohne auf ein spezielles Thema einzugehen. Selbstwirksamkeit hingegen bezieht sich auf spezifische Verhaltensweisen und den Glauben an die eigene Handlungsfähigkeit (Cramer et al., 2009, S. 323). Es ist wichtig, diese Größen nicht miteinander zu vermischen, um bei der Erfassung von Selbstwirksamkeit nicht andere psychologische Merkmale zu messen.

2.1 Faktoren zur Bildung von Selbstwirksamkeit

Wie im vorherigen Abschnitt beschrieben, ist Selbstwirksamkeit und der Glaube an die eigene Handlungsfähigkeit ein fester Bestandteil des Wissens über das Selbst (Bandura, 1997, S. 79). Um die Entwicklung von Selbstwirksamkeit zu verstehen, muss sie aus vier verschiedenen Perspektiven betrachtet werden (Abbildung 1):

Bewältigungserfahrungen, soziales Modellieren, verbale oder soziale Ermutigung und emotionale Erregung (ebd.).

Bewältigungserfahrungen haben den wohl größten Einfluss auf die Entwicklung von Selbstwirksamkeit (Beattie et al., 2016, S. 2). Sie bezeichnen erlebte positive Erfahrungen, die das Gefühl von Selbstwirksamkeit steigern können. Diese Erfahrungen können z.B. gute Leistungen in der Schule oder den erfolgreichen Abschluss eines Projekts bei der Arbeit einschließen. Wichtig ist allerdings, dass der Schwierigkeitsgrad nicht zu tief liegt, da eine Person, die an einfache Erfolge gewöhnt ist, bereits von wenigen kleinen Rückschlägen entmutigt werden kann (ebd., S. 80). Erfolgserlebnisse und Bewältigungserfahrungen schwierigerer oder komplexerer Probleme helfen dem Individuum Widerstandsfähigkeit und eine erhöhte Anstrengungsbereitschaft zu entwickeln (Bandura, 1982, S. 123). Allerdings handelt es sich bei solchen Erfahrungen nicht etwa um zufällige Erlebnisse, sondern vielmehr um die systematische Anwendung erlernter und erprobter Zustände, Selbstregulierung und Verhaltensweisen, die zuvor durch die Verarbeitung und Umsetzung von Rückmeldungen kultiviert werden müssen (Beattie et al., 2016, S. 12). Nur so kann eine Person ihre eigene Selbstwirksamkeit und somit den Glauben an ihre eigene Handlungsfähigkeit, selbst in sich verändernden Situationen, entwickeln (Bandura, 1997, S. 81f).

Soziales Modellieren beschreibt die Beobachtung einer erfolgreichen Handlung, anstatt sie selbst durchzuführen (z.B. Demonstration eines Bewegungsablaufs im Sportunterricht oder eines Beispiels im Mathematikunterricht durch die Lehrperson). Dies kann besonders hilfreich sein, wenn keine Möglichkeit einer objektiven Rückmeldung besteht. In vielen Bereichen wie z.B. im Sport, wo Zeiten, Höhen und Weiten Feedback über den Erfolg einer Handlung geben, benötigen Athlet:innen nicht zwingend soziale Modelle (ebd., S. 86). In vielen anderen Kontexten können die Beobachtungen von Erfolgen und Misserfolgen anderer allerdings ebenso hilfreich oder hinderlich sein wie eine eigene Erfahrung (Bandura, 1977, S. 117). Es ist sogar möglich, dass Beobachter mehr von einer Erfahrung lernen als die aktive Person selbst, was sich allerdings hauptsächlich bei Erfahrungen mit theoretischen Problemen und nicht so sehr bei praktischen Anwendungen von Wissen zeigt (ebd., S. 122).

Verbale oder soziale Ermutigung ist eng mit dem sozialen Modellieren verbunden und beschreibt die externe verbale Motivation durch z.B. das Lob einer Lehrperson oder eines:r Manager:in am Arbeitsplatz. Während harte Arbeit und das Aufwenden von Energie über kürzere Zeiträume motivierend wirken können, kann dieser Motivationsschub schon bei kleineren Schwierigkeiten oder Widerständen verfliegen. Daher sind eine verbale Rückmeldung und Verstärkung des Verhaltens notwendig, um Selbstwirksamkeit im Individuum zu bilden (Bandura, 1997, S. 101). Wichtig ist hierbei allerdings, dass die

Ermutigung positiv formuliert wird und sich auf frühere Erfolgserlebnisse oder die Stärken und Fähigkeiten des/der Lernenden bezieht und keine negative Kritik z.B. an einem Misserfolg oder den Schwächen des Individuums darstellt (ebd., S. 103). Die Ermutigung erfolgt häufig als Feedback nach einer Handlung und kann, wenn positiv formuliert und auf die Stärken oder auf die Verbesserung des Verhaltens oder einer Handlung abzielend, selbstwirksamkeitsbildend wirken und dadurch zu einem stärkeren Glauben an die individuelle Handlungsfähigkeit führen (Jourden, 1993, S. 17).

Emotionale Erregung, als vierter und letzter Faktor zur Bildung von Selbstwirksamkeit, beschreibt, dass der emotionale Zustand eines Individuums ebenfalls Einfluss auf die Bildung von Selbstwirksamkeit sowie auf das Motivationsniveau eines Individuums hat. So kann eine zu hohe emotionale Erregung, z.B. durch hohen Stress, Angst oder Ablenkung, einen negativen Effekt auf die Leistungsfähigkeit und Motivation haben (Bandura, 1977, S. 198f). Dies wurde in verschiedenen Studien in unterschiedlichen Kontexten demonstriert, so z.B. in Bezug auf Gedächtnisleistung (Mansouri et al., 2019, S. 104f), kognitive Flexibilität (Wang et al., 2023, S. 11) oder akademischen Erfolg (Zapata & Onwuegbuzie, 2022, S. 26046f). Hierbei muss allerdings angemerkt werden, dass emotionale Erregung sehr individuell wahrgenommen wird und dadurch sehr spezifischen Einfluss auf die Bildung und Erhaltung von Selbstwirksamkeit haben kann. So kann z.B. hoher Stress von manchen Menschen zumindest kurzfristig als äußerst motivierend wahrgenommen werden, während für andere Personen schon kleinere Episoden von Stress einen verheerenden Effekt haben können (Bandura, 1997, S. 108).

2.2 Selbstwirksamkeit und Lernerfolg

Selbstwirksamkeit und Lernerfolg hängen, wie in der Literatur ausgiebig beschrieben, direkt zusammen (vgl. u.a. Bulfone et al., 2022, S. 3221; Mazzetti et al., 2020, S. 8f; Šafranjan et al., 2022, S. 457; Wang et al., 2013, S. 317f). Andere Studien versuchen hierbei zusätzlich, diese Verbindung auf unterschiedliche Weise zu erklären. So wird in manchen Studien gezeigt, dass höhere Selbstwirksamkeit zu höherer Widerstandsfähigkeit und Durchhaltevermögen führt, was wiederum die Leistungsfähigkeit in einem akademischen Kontext verbessert (Derakhshan & Fathi, 2023, S. 7; Supervía et al., 2022, S. 4). Kord beschreibt hingegen, dass eine höhere Selbstwirksamkeit dazu führt, dass sich Lernende ambitioniertere Ziele setzen und diese dann auch verfolgen und erreichen (Kord, 2018, S. 49f). Schließlich kann ein höheres Niveau an Selbstwirksamkeit auch zu verbesserter Selbstregulation, d.h. zu besserer Selbstorganisation, und damit zu verbessertem Lernerfolg führen (Omar et al., 2023, S. 240f). Es lässt sich somit festhalten, dass Selbstwirksamkeit einen positiven Effekt auf den Lernerfolg zu haben scheint. Ihre Entwicklung im Lernkontext scheint daher von großer Bedeutung zu sein gerade auch in

einem Onlineumfeld, wo Selbstregulation und -organisation womöglich noch wichtiger sind als in einer Präsenzsituation (Ithriath et al., 2020, S. 5).

Obwohl die Bedeutung von Selbstwirksamkeit auf den Lernerfolg nicht von der Hand zu weisen ist, scheint die Sachlage zur Rolle der Lehrperson in ihrer Entwicklung nicht eindeutig klar. Nur vereinzelte Studien haben sich bisher direkt mit dieser Frage beschäftigt, wie z.B. Ayllón et al., die herausstellen, dass der Einfluss der Lehrperson größer ist als andere Variablen (Unterrichtsstruktur und Unterstützung beim selbstregulierten Lernen) (Ayllón et al., 2019, S. 7). Andere Arbeiten orientieren sich am Effekt der Lehrperson auf Teilaspekte von Selbstwirksamkeit, wie die in Kapitel 2.1 beschriebenen. Bibi et al. beschreiben, dass Studierenden regelmäßige Rückmeldung durch die Lehrperson wichtig ist und als positiv für den eigenen Lernprozess empfunden wird (Bibi et al., 2024, S. 113). Dies wird von Beattie et al., die in ihrer Arbeit zu dem Schluss kommen, dass Rückmeldung einen wichtigen Faktor für den Lernerfolg und Performanz darstellt (Beattie et al., 2016, S. 9). Das Demonstrieren von Aufgaben oder Handlungsabläufen durch die Lehrperson oder anhand eines Studierenden mit Erklärungen durch die Lehrperson kann den Lernerfolg ebenfalls positiv beeinflussen. In ihrer Arbeit verglichen Loiser und Endne zwei Gruppen von Studierenden. Eine Gruppe erhielt ihre Unterweisung in einem Lesungsformat, während die andere Gruppe Demonstrationen in Kombination mit Anweisungen erhielt. Die zweite Gruppe schnitt in einem Vergleichstest besser ab als die erste, was nahelegt, dass Demonstrationen und Beispiele den Lernerfolg positiv beeinflussen können (Loiser & Endne, 2022, S. 4). Nicht nur Demonstrationen und Beispiele, sondern auch Lob spielt eine wichtige Rolle in der Bildung von Selbstwirksamkeit und somit Lernerfolg. Als eine positive Sonderform von Rückmeldung kann Lob von Lehrpersonen als nützliches Werkzeug eingesetzt werden, um die emotionale Erregung der Lernenden positiv zu beeinflussen und somit Freude am Lernen und Motivation zu erzeugen sowie positive Verhaltensweisen zu provozieren (Lavanga & Sulla, 2024, S. 100).

Obwohl es so scheint, dass die Lehrperson Einfluss auf verschiedene Teilelemente, die zur Bildung von Selbstwirksamkeit beitragen können, hat, gibt es kaum Literatur zum direkten Zusammenhang zwischen der Lehrperson und Selbstwirksamkeit in Studierenden. Vor allem der Bereich selbstreguliertes Lernen und Online- oder Blended Learning sind in diesem Zusammenhang immer noch beinahe unerforscht und es ergibt sich somit eine Forschungslücke, in die diese Arbeit vorzustößen gedenkt.

Hypothese 1 (H₁): Die Rolle der Lehrperson in der Bildung von Selbstwirksamkeit wird von Studierenden als wichtiger eingeschätzt als die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung selbst.

2.3 Selbstwirksamkeit und Geschlecht

Betrachtet man die Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Studierenden in Bezug auf Selbstwirksamkeit, ergibt sich ein unklares Bild. Hermann et al. untersuchten eine Gruppe Pflegestudierender und die Veränderungen in ihrer Selbstwirksamkeit über den Studienverlauf hinweg. Von den 80 Teilnehmer:innen waren 62 weiblich und 18 männlich. Die Autoren konnten keine signifikanten Unterschiede in der Selbstwirksamkeitserwartung zwischen den Geschlechtern feststellen (Hermann et al., 2015, S. 41). Zu einem gemischten Schluss hingegen kommt Tanir in seiner Arbeit, in welcher der Autor 62 männliche und 152 weibliche Deutschstudierende an einer öffentlichen Hochschule in der Türkei verglich. Während in der allgemeinen Deutsch-Selbstwirksamkeit kein signifikanter Unterschied gefunden wurde, konnten in den Teildimensionen der Sprachfähigkeit verschiedene, wenn auch nicht signifikante, Unterschiede beobachtet werden (Tanir, 2023, S. 186f). Die Ergebnisse der beiden genannten Studien stehen im Kontrast zu der Arbeit von Hinz et al., in welcher die Skala zur Erfassung der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung von Schwarzer & Jerusalem (1999), die in angepasster Form in der bestehenden Arbeit Anwendung findet, einer bevölkerungsrepräsentativen Normierung unterzogen wurde (männliche Teilnehmer N = 949, weibliche Teilnehmerinnen N = 1070). Die Autoren fanden einen signifikanten Unterschied zwischen Männern und Frauen mit höheren Mittelwerten bei den Männern über alle Altersgruppen hinweg (Hinz et al., 2006, S. 30), was für diese Arbeit womöglich darauf schließen lässt, dass weibliche Studierende mehr von der Lehrperson profitieren könnten, um die Unterschiede in der allgemeinen Selbstwirksamkeit auszugleichen.

Hypothese 2 (H₂): Weibliche Studierende bewerten die Rolle der Lehrperson in der Entwicklung der Selbstwirksamkeit signifikant höher als männliche Studierende.

2.4 Selbstwirksamkeit und Alter

Selbstwirksamkeit ändert und entwickelt sich aufgrund verschiedenster Erwartungen und Umstände über die Lebensspanne hinweg. Während sich junge Menschen vermehrt sozialem Druck durch ihre Peer-Gruppe sowie Erwartungen durch die Eltern und Lehrpersonen ausgesetzt sehen, kann die Schul- und Bildungsumgebung eine entscheidende Rolle in der Bildung von Selbstwirksamkeit spielen, um ihnen dabei zu helfen mit all diesen Herausforderungen umzugehen (Bandura, 1997, S. 174). Im Erwachsenenalter nimmt der Druck durch andere Rollenerwartungen in Familie und Beruf zu und ein hohes Niveau an Selbstwirksamkeit ist notwendig, so dass Erwachsene diesen Erwartungen gerecht werden können (ebd., S. 184). Im mittleren und höheren Alter sehen sich Menschen oftmals negativen Stereotypen ausgesetzt. So wird häufig angenommen, dass ältere Erwachsene kognitiv nicht mehr so leistungsfähig sind wie jüngere Menschen und sie werden daher oft herablassend behandelt und nicht mehr als vollwertige

Teilnehmer am gesellschaftlichen Leben verstanden (Crăciun, 2023, S. 249). Ein hohes Niveau an Selbstwirksamkeit ist daher besonders wichtig, um auch im hohen Alter weiter an die eigene Entwicklungsfähigkeit zu glauben und sich nicht zu sehr zurückzuziehen.

Es wird deutlich, dass Selbstwirksamkeit ein wichtiger Faktor in allen Lebensabschnitten darstellt, doch ist die Rolle der Lehrperson aufgrund der vorhandenen Literatur schwierig zu bewerten. Alle Altersgruppen scheinen von einer unterstützenden Lehrperson profitieren zu können, daher sind keine signifikanten Unterschiede zwischen den Altersgruppen für diese Arbeit zu erwarten.

Hypothese 3 (H₃): Es bestehen keine signifikanten Unterschiede zwischen den verschiedenen Altersgruppen in der Bewertung der Rolle der Lehrperson in der Bildung von Selbstwirksamkeit.

3 Methoden

Das Ziel dieser Arbeit war es zu untersuchen, inwiefern Lehrpersonen Einfluss auf die Selbstwirksamkeit ihrer Studierenden in einem Online- oder Blended-Learning-Kontext haben. Hierfür wurde eine Querschnittsstudie durchgeführt, in der Menschen mit persönlicher Erfahrung als Studierende in einem der genannten Kontexte einen Fragebogen beantworteten. Als Grundlage des Fragebogens dienten das Instrument zur Erfassung der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung (WIRKALL_r; Schwarzer & Jerusalem, 1999, S. 13) sowie das Instrument zur Erfassung der schulspezifischen Selbstwirksamkeitserwartung (WIRKSCHUL; Schwarzer & Jerusalem, 1999, S. 15). Beide Fragebögen wurden in der Literatur auf die allgemeinen Gütekriterien hin untersucht und für ausreichend befunden (Schwarzer & Jerusalem, 1999, S. 14 & 16). Die Fragen für diese Arbeit wurden aus diesen beiden Instrumenten ausgewählt und angepasst, so dass alle vier Faktoren zur Bildung von Selbstwirksamkeit – Bewältigungserfahrungen, soziales Modellieren, verbale oder soziale Ermutigung sowie emotionale Erregung (siehe Kapitel 2.1) – erfasst werden konnten. Der Fragebogen setzt sich aus zehn Items zusammen:

1. Ich werde mit Aufgaben und Problemen konfrontiert, die mich weder unter- noch überfordern. (BEW_1)
2. Ich kann bei der Lösung neuer Aufgaben und Probleme mein vorher erworbenes Wissen und meine bereits bestehenden Fähigkeiten und Fertigkeiten einsetzen. (BEW_2)
3. Die Lehrperson hilft mir bei Rückschlägen oder Misserfolg mich wieder zu motivieren. (BEW_3)
4. Neue Aufgaben werden anhand eines Beispiels oder einer Demonstration veranschaulicht. (SOZ_1)

5. Ich habe Zugang zu Materialien, die neue Aufgaben beispielhaft erklären.
(SOZ_2)
6. Ich bekomme regelmäßige Rückmeldungen von der Lehrperson über meinen Fortschritt. (VER_1)
7. Die Lehrperson gibt mir das Gefühl, dass ich auch schwierige Aufgaben bewältigen kann. (VER_2)
8. Die Lehrperson gibt mir in unseren Interaktionen das Gefühl, dass ich Aufgaben bewältigen kann. (VER_3)
9. Die Lehrperson hilft mir dabei Gefühle von Stress zu reduzieren. (EMO_1)
10. Dank meiner Lehrperson sehe ich neuen Aufgaben gelassener entgegen.
(EMO_2)

Items 1-3 (BEW_1, BEW_2, BEW_3) fokussieren sich hierbei auf Bewältigungserfahrungen oder genauer auf die Rolle der Lehrperson in diesen Erfahrungen der Studierenden. SOZ_1 und SOZ_2 beziehen sich auf soziales Modellieren oder inwiefern die Lehrperson den Studierenden durch Demonstrationen und Beispiele dabei hilft, Inhalte besser zu verstehen und dadurch besser auf anstehende Aufgaben vorbereitet zu sein. VER_1, VER_2 und VER_3 untersuchen verbale oder soziale Ermutigung oder die Interaktionen, in welchen die Lehrperson ermunternd und motivierend auf die Studierenden wirkt. Letzlich befassen sich Items EMO_1 und EMO_2 auf emotionale Erregung oder die Rolle der Lehrperson bei der Bewältigung negativer emotionaler Zustände wie Stress und Angst.

Der Fragebogen wurde über die öffentlichen Kommunikationskanäle der Hochschule Fresenius (Board) sowie im privaten und professionellen Umfeld des Autors als Onlinefragebogen auf Deutsch, Englisch und Spanisch verbreitet, da die Teilnehmer aus diesen drei verschiedenen Sprachräumen kamen. Die Aussagen wurden auf einer vierstufigen Likert-Skala von 1-4 bewertet, um die bei einer ungeraden Stufenzahl häufig beobachtbare Tendenz zur Mitte zu vermeiden (Franzen, 2022, S. 1120). 1 stand hierbei für eine starke Ablehnung der Aussage, während 4 eine starke Zustimmung ausdrückte. 117 Antworten wurden registriert und diese Liste auf 83 gültige und vollständig ausgefüllte Fragebögen reduziert. Als Filterkriterium diente die bestehende Erfahrung als Studierende:r in einem Online- oder Blended-Learning-Kontext. Darüber hinaus wurden persönliche Daten zu Alter und Geschlecht erhoben. Alle Teilnehmer wurden darüber informiert, dass ihre Daten vertraulich behandelt werden und erklärten ihre Einwilligung.

Zunächst wurden die Mittelwerte und Standardabweichungen für die einzelnen Items bestimmt und diese mit den Ergebnissen der Pilotstudien von WIRKALL_r (Schwarzer & Jerusalem, 1999, S. 13) sowie WIRKSCHUL (Schwarzer & Jerusalem, 1999, S. 15)

verglichen, um zu sehen, ob der Lehrperson ein signifikanter Anteil an der Entwicklung von Selbstwirksamkeit zugeschrieben werden kann oder nicht.

Darüber hinaus wurden Untersuchungen durchgeführt, um zu sehen, ob Unterschiede zwischen den Ergebnissen des Fragebogens und den verschiedenen Altersgruppen bzw. dem Geschlecht der Teilnehmer:innen besteht. Die statistischen Berechnungen wurden mit dem Open-Source-Analysetool JASP (Version 0.18.3) durchgeführt.

4 Ergebnisse

In Tabelle 1 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen für die einzelnen Items des Fragebogens zu sehen. Für die Items BEW_1, BEW_2 und BEW_3 bewegen sich die Mittelwerte zwischen 2,4 und 3,2 auf der vierstufigen Likert-Skala, was eine neutrale Haltung der Teilnehmer:innen vermuten lässt. SOZ_1 und SOZ_2 zeigen Werte von 2,9 und 3,1. Hier lässt sich auf eine Zustimmung zu den Aussagen schließen. VER_1, VER_2 und VER_3 liegen im Durchschnitt um etwa 2,5. Hier zeigt sich wiederum eine eher neutrale Haltung unter den Teilnehmer:innen. Dieser Trend setzt sich bei EMO_1 und EMO_2 fort mit Mittelwerten von etwa 2,3 und 2,4. Im Durchschnitt ergibt sich ein Wert von 2,73 für alle zehn Items, so dass eine leichte Tendenz zur Zustimmung unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern zu sehen ist und der Lehrperson eine gewisse Rolle in der Bildung von Selbstwirksamkeit zugeschrieben wird. Die Standardabweichungen bewegen sich alle zwischen 0,83 (BEW_1) und 1,06 (BEW_3, VER_1), was auf eine recht breite Streuung der Antworten um den Mittelwert hinweist.

Tabelle 1: Mittelwerte und Standardabweichungen der Antworten des Fragebogens

Variable	Mittelwert	Std. abweichung
BEW_1	2.723	0.831
BEW_2	3.205	0.777
BEW_3	2.410	1.060
SOZ_1	2.976	0.924
SOZ_2	3.157	0.862
VER_1	2.482	1.063
VER_2	2.735	0.989
VER_3	2.867	0.894
EMO_1	2.325	0.977
EMO_2	2.446	0.978

Vergleicht man die Ergebnisse dieses Fragebogens nun mit WIRKALL_r und WIRSCHUL, zeigt sich, dass der Mittelwert von WIRKALL_r bei Schwarzer & Jerusalem im Durchschnitt bei etwa 2,96 (Schwarzer & Jerusalem, 1999, S. 14) sowie bei WIRSCHUL bei etwa 2,91 liegt (ebd., S. 16). Somit ist der Mittelwert dieses Fragebogens etwas niedriger und es deutet sich eine etwas geringere Zustimmung zur Rolle der

Lehrperson bei der Entwicklung der Selbstwirksamkeit an als in Fragebögen, die breiter aufgestellt sind in ihrer Erfassung.

Des Weiteren wurde eine Untersuchung durchgeführt, um Unterschiede zwischen den Ergebnissen der einzelnen Items und dem Geschlecht bzw. dem Alter der Teilnehmer:innen zu erfassen. Für Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Teilnehmer:innen wurde ein Mann-Whitney-U-Test eingesetzt, da für keines der Items eine Normalverteilung der Antworten vorliegt (Shapiro-Wilk $< 0,001$; siehe Tabelle 2).

Tabelle 2: Ergebnisse des Shapiro-Wilk-Tests für die verschiedenen Items des Fragebogens.

	BEW_1	BEW_2	BEW_3	SOZ_1	SOZ_2	VER_1	VER_2	VER_3	EMO_1	EMO_2
Shapiro-Wilk	0.843	0.809	0.866	0.847	0.815	0.870	0.870	0.863	0.873	0.878
P-value of Shapiro-Wilk	$< .001$	$< .001$	$< .001$	$< .001$	$< .001$	$< .001$	$< .001$	$< .001$	$< .001$	$< .001$

In Tabelle 3 sind die Ergebnisse des Mann-Whitney-U-Tests abgebildet. Wie zu sehen ist, besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Geschlecht der Teilnehmer:innen und den verschiedenen Items des Fragebogens. Die einzige Ausnahme stellt das Item EMO_2 dar mit einem p-Wert < 0.05 . Die Effektstärke von $-0,283$ deutet auf einen moderaten Unterschied mit einem höheren Mittelwert bei den männlichen Teilnehmern hin.

Tabelle 3: Ergebnisse des Mann-Whitney-U-Tests zur Untersuchung der Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Studienteilnehmer:innen.

Variable	W	p	Rank-Biserial Correlation
BEW_1	549.000	0.348	-0.129
BEW_2	685.000	0.530	0.087
BEW_3	522.000	0.235	-0.171
SOZ_1	603.000	0.766	-0.043
SOZ_2	601.500	0.750	-0.045
VER_1	621.000	0.925	0.000
VER_2	600.000	0.743	-0.048
VER_3	633.000	0.978	0.005
EMO_1	558.500	0.429	-0.113
EMO_2	452.000	0.049	-0.283

Anmerkung: Für den Mann-Whitney-Test wird die Effektstärke durch die Rank-Biserial Korrelation angegeben.

Für die Unterschiede zwischen den Altersgruppen wurde der Kruskal-Wallis-Test angewendet. Dieser Test, wie auch der Mann-Whitney-U-Test, wird genutzt, wenn die verfügbaren Datenpunkte nicht normalverteilt sind. Die Ergebnisse in Tabelle 4 zeigen, dass, genau wie bei den Unterschieden zwischen den Geschlechtern, nur das Item

EMO_2 einen signifikanten Unterschied zwischen den Altersgruppen aufzuweisen scheint ($p = 0.01$).

Tabelle 4: Ergebnisse des Kruskal-Wallis-Tests zur Untersuchung der Unterschiede zwischen den Altersgruppen der Studienteilnehmer:innen.

Variable	H-Statistik	p
BEW_1	1.854	0.869
BEW_2	7.175	0.208
BEW_3	5.008	0.415
SOZ_1	6.099	0.297
SOZ_2	3.898	0.564
VER_1	5.785	0.328
VER_2	9.345	0.096
VER_3	4.308	0.506
EMO_1	4.393	0.494
EMO_2	15.134	0.010

Der post-hoc Dunn-Test zeigt die spezifischen Unterschiede zwischen den verschiedenen Gruppen für Item EMO_2 (Tabelle 5). Es zeigt sich ein signifikanter Unterschied ($p < 0,05$) zwischen den Altersgruppen 18-24 und 45-54, der auch den strengeren Bonferoni- (p_{bonf}) und Holm-Korrekturen (p_{holm}) standhält.

Tabelle 5: Ergebnisse des post-hoc Dunn-Test zur Veranschaulichung der Unterschiede in den Altersgruppen für Item EMO_2.

Vergleich	z	W_i	W_j	p	p_{bonf}	p_{holm}
18-24 - 25-34	-1.811	28.955	44.524	0.070	1.000	0.701
18-24 - 35-44	-1.449	28.955	41.060	0.147	1.000	1.000
18-24 - 45-54	-3.025	28.955	55.694	0.002	0.037	0.037
18-24 - 55-65	-0.196	28.955	31.400	0.844	1.000	1.000
18-24 - 65+	0.894	28.955	15.500	0.371	1.000	1.000
25-34 - 35-44	0.507	44.524	41.060	0.612	1.000	1.000
25-34 - 45-54	-1.506	44.524	55.694	0.132	1.000	1.000
25-34 - 55-65	1.142	44.524	31.400	0.253	1.000	1.000
25-34 - 65+	2.036	44.524	15.500	0.042	0.626	0.487
35-44 - 45-54	-2.050	41.060	55.694	0.040	0.606	0.487
35-44 - 55-65	0.854	41.060	31.400	0.393	1.000	1.000
35-44 - 65+	1.811	41.060	15.500	0.070	1.000	0.701
45-54 - 55-64	2.081	55.694	31.400	0.037	0.562	0.487
45-54 - 65+	2.791	55.694	15.500	0.005	0.079	0.074
55-64 - 65+	0.943	31.400	15.500	0.346	1.000	1.000

Abkürzungen - z: z-Wert; W_i : Rangmittelwert der ersten Altersgruppe; W_j : Rangmittelwert der zweiten Altersgruppe; p = p-Wert; p_{bonf} = Bonferri korrigierter p-Wert; p_{holm} = Holm korrigierter p-Wert.

Zwischen den Altersgruppen 25-34 und 65+ ($p = 0,042$), 35-44 und 45-54 ($p = 0,40$), 45-54 und 55-64 ($p = 0,037$) sowie 45-54 und 65+ ($p = 0,005$) gibt es signifikante Unterschiede vor der Korrektur des p-Werts, doch nach der Korrektur (p_{bonf} und p_{holm}) besteht

kein signifikanter Unterschied mehr. Der Dunn-Test zeigt somit, dass die Unterschiede für Item EMO_2 hauptsächlich zwischen den Altersgruppen 18-24 und 45-54 liegen.

5 Diskussion

Die Mittelwerte der Fragebogenitems dieser Arbeit liegen etwas niedriger als in den Vergleichsinstrumenten zur Erfassung der allgemeinen sowie der schulspezifischen Selbstwirksamkeitserwartung, WRIKALL_r und WIRKSCHUL, so dass H_1 abgelehnt wird. Da die Rolle der Lehrperson in der Entwicklung von Selbstwirksamkeit bisher nur unzureichend in der Literatur besprochen wurde, kann über die Gründe nur spekuliert werden. Möglich wäre, dass allgemeinere Fragebögen ein breiteres Spektrum an Möglichkeiten bieten Zustimmung zu signalisieren. So ist z.B. das Item „Die Lehrperson gibt mir das Gefühl, dass ich auch schwierige Aufgaben bewältigen kann.“ (VER_2) viel spezifischer als das ähnliche Item „Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.“ in WRIKALL_r, so dass es nachvollziehbar erscheint, dass ein:e Teilnehmer:in der allgemeineren Aussage eher zustimmt als einer spezifischeren. Ein weiterer Grund könnte in der Größe der Stichproben liegen. Mit $N > 3000$ für WRIKALL_r und WIRKSCHUL und $N = 83$ für diese Arbeit sind Abweichungen geradezu zu erwarten.

Der Mann-Whitney-U-Test zur Untersuchung von Unterschieden zwischen den Geschlechtern legt den Schluss nahe, dass kaum signifikante Differenzen bestehen und H_2 wird daher ebenfalls abgelehnt. Nur in einem Item (EMO_2) zeigte sich ein signifikanter Unterschied ($p = 0,049$), allerdings lässt der höhere Mittelwert bei den männlichen Teilnehmern darauf schließen, dass in dieser Gruppe die Lehrperson mehr zu einer gelasseneren Haltung gegenüber neuen Aufgaben und Herausforderungen beiträgt als bei den Studienteilnehmerinnen. H_2 wird somit ebenfalls abgelehnt. In dieser Arbeit wurde das Geschlecht der Lehrperson nicht erfasst. Verschiedene Studien zeigen, dass eine Lehrperson des gleichen Geschlechts einen positiven Einfluss auf Studierende haben kann, vor allem bei weiblichen Studierenden (Lim & Meer, 2017, S. 996). Männliche Studierende scheinen weniger akademisch von einem Lehrer zu profitieren, doch scheint ein männlicher Ansprechpartner vor allem in universitären Studiengängen zu helfen, in welchen Männer unterrepräsentiert sind, wie z.B. in den Erziehungswissenschaften, um die Motivation hochzuhalten und das Studium zum Abschluss zu bringen (Bettinger & Long, 2005, S. 157). Allerdings werden die Befunde in anderen Arbeiten angezweifelt, wo kein Zusammenhang zwischen dem Geschlecht der Lehrperson und dem akademischen Erfolg der Studierenden beobachtet werden konnte (Cho, 2012, S. 64). Die Diskussion über den Einfluss des Geschlechts der Lehrperson scheint international geführt zu werden, doch es bedarf wohl noch mehr Forschung, um diese Frage tatsächlich zu

klären. Vor allem im Kontext von selbstreguliertem Online- und Blended-Learning besteht noch großer Forschungsbedarf.

Zwischen den verschiedenen Altersgruppen, die für diese Arbeit bestimmt wurden, scheinen, dem angewendeten Kruskal-Wallis-Test zufolge, ebenfalls kaum signifikante Unterschiede zu bestehen und H_3 wird somit ebenfalls abgelehnt. Einzig zwischen der jüngsten Gruppe (18-24 Jahre) und der Gruppe der 45-54-jährigen scheint ein signifikanter Unterschied für das Item EMO_2 zu bestehen ($p = 0,002$), der selbst den strengerem Bonferri- ($p_{\text{bonf}} = 0,037$) und Holm-Korrekturen ($p_{\text{holm}} = 0,037$) standhält. Die älteren Studienteilnehmer:innen scheinen somit von der Lehrperson dahingehend zu profitieren, als dass sie ihnen dabei hilft, so wie schon im Vergleich zwischen den Geschlechtern, mit weniger Stress und größerer Gelassenheit an neue Aufgaben heranzugehen. H_3 wird somit angenommen.

Die Rolle der Lehrperson bei der Entwicklung von Selbstwirksamkeit scheint sich vor allem im Bereich der emotionalen Erregung zu zeigen. Wie es scheint, kann die Lehrperson Studierenden in Online- und Blended-Learning-Kontexten dabei helfen, das Studium mit größerer Ruhe zu navigieren, was gerade für weniger technikaffine Studierende von großer Bedeutung sein kann.

6 Limitierungen, Ausblick und Fazit

Wie jede wissenschaftliche Arbeit hat auch diese ihre Limitierungen. Vor allem die kleine Stichprobengröße von $N = 83$ macht es, schwierig repräsentative Aussagen zu treffen. Diese Untersuchung kann dennoch für zukünftige Forschung im Bereich von Selbstwirksamkeit und ihrer Entwicklung vor allem in Online- und Blended-Learning-Kontexten hilfreich sein. Zukünftige Studien könnten sich auf spezifische Maßnahmen und Strategien konzentrieren, die Lehrenden helfen, die Selbstwirksamkeit ihrer Studierenden zu entwickeln. Größere Stichproben und detailliertere Studien, die versuchen die individuellen Erfahrungen von Lernenden zu erfassen könnten hierbei zusätzlich hilfreich sein.

Ein weiterer Forschungsbereich könnten Längsschnittstudien sein, die die Rolle der Lehrperson in der Bildung von Selbstwirksamkeit über den gesamten Studienverlauf hinweg betrachten. Die Ergebnisse solcher Arbeiten könnten helfen, den Einfluss von Selbstwirksamkeit auf die spätere berufliche Karriere zu beleuchten. Technologische Mittel und Werkzeuge, die Lehrende bei der Förderung von Selbstwirksamkeit unterstützen können, wären in diesem Zusammenhang ebenfalls als ein interessantes langfristiges Forschungsobjekt zu nennen.

Wie diese Arbeit sollte sich zukünftige Forschung auch vermehrt auf die Anforderungen verschiedener Altersgruppen sowie der Geschlechter widmen. Pädagogische Ansätze, speziell für Online- und Blended-Learning-Umgebungen, könnten von der Erforschung

und dem Vergleich unterschiedlicher kultureller und sozioökonomischer Gruppen profitieren und dabei helfen, alle Studierende zu unterstützen. Globalisierung hat uns Zugang zu einer Vielzahl von Bevölkerungsgruppen gegeben und die Forschung sollte in diese Bereiche vorstoßen und untersuchen, welche Strategien kulturüberspannend funktionieren.

All diese Ansätze könnten sowohl das theoretische Verständnis von Selbstwirksamkeit und deren Effekt auf Bildung und Erziehung in unserer modernen Welt verbessern als auch praktische Werkzeuge und Maßnahmen für Lehrpersonen sowie die Gestaltung von Bildungsprogrammen liefern, die selbstmotivierte und selbstbestimmte Lernende fördern.

7 Literaturverzeichnis

1. Ayllón, S., Alsina, Á. & Colomer, J. (2019). Teachers' involvement and students' self-efficacy: Keys to achievement in higher education. *PLOS ONE*, 14(5), e0216865. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0216865> (26.01.2024).
2. Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
3. Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147. Verfügbar unter: <https://www.doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122> (12.09.2023).
4. Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. New York, N.Y.: W.H. Freeman and Company.
5. Beattie, S., Woodman, T., Fakehy, M. & Dempsey, C. (2016). The role of performance feedback on the self-efficacy–performance relationship. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 5(1), 1-13. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1037/spy0000051> (13.09.2023).
6. Bettinger, E.P & Long, B.T. (2005). Do Faculty Serve as Role Models? The Impact of Instructor Gender on Female Students. *American Economic Review*, 95(2): 152-157. Verfügbar unter: <https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/000282805774670149> (21.05.2024).
7. Bibi, S., Khurshid, S., Parveen, S., Parveen, Z. & Dildar, U. (2024). The Role of Teacher's Feedback on Students' English Language Learning Outcomes at College of Nursing Bhakkar: Descriptive Cross-Sectional Study: Teacher's Feedback Impact and Students' Learning Outcomes. *Pakistan Journal of Health Sciences*, 5(3), 111–114. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.54393/pjhs.v5i03.1347> (08.05.2024).
8. Bulfone, G., Iovino, P, Mazzotta, R., Sebastian, M., Macale, L., Sili, A., Vellone, E. & Alvaro, R. (2022). Self-efficacy, burout and academic success in nursing students: A counterfactual mediation analysis. *Journal of Advanced Nursery*, 78(10), 3217-3224. Verfügbar unter: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jan.15231> (31.01.2024).
9. Cho, I. (2012). The effect of teacher–student gender matching: Evidence from OECD countries. *Economics of Education Review*, 31(3), 54-67. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2012.02.002> (21.05.2024).
10. Crăciun, I.C. (2023). *Förderung der Entwicklung im mittleren und höheren Lebensalter: Eine Perspektive der positiven Psychologie*. Cham, Schweiz: Springer International Publishing. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-031-44679-5> (20.05.2024).
11. Cramer, R.J., Neal, T.M.S. & Brodsky, S.L. (2009). Self-Efficacy and Confidence: Theoretical Distinctions and Implications for Trial Consultation. *Consulting Psychology Journal*, 61(4), 319-334. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1037/a0017310> (12.09.2023).
12. Derakhshan, A. & Fathi, J. (2023). Grit and Foreign Language Enjoyment as Predictors of EFL Learners' Online Engagement: The Mediating Role of Online Learning Self-efficacy. *The Asia-Pacific Education Researcher*. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/s40299-023-00745-x> (31.01.2024).
13. Hermann, A., Raimundo Xavier, N., Brunkhorst, J. & Gaidys, U. (2015). Allgemeine Selbstwirksamkeit von dualen Pflegestudierenden: Querschnittstudie an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg. *HeilberufeScience*, 6(2), 38–42. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/s16024-014-0236-x> (20.05.2024).

14. Hinz, A., Schumacher, J., Albani, C., Schmid, G. & Brähler, E. (2006). Bevölkerungsrepräsentative Normierung der Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung. *Diagnostica*, 52(1), 26–32. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1026/0012-1924.52.1.26> (20.05.2024).
15. Ithriah, S. A., Ridwandono, D., & Suryanto, T. L. M. (2020). Online Learning Self-Efficacy: The Role in E-Learning Success. *Journal of Physics: Conference Series*, 1569(2), 022053. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1569/2/022053> (31.01.2024).
16. Jourden, F.J. (1993). *The influence of feedback framing on self-regulatory mechanisms: a glass half full or half empty?* Champaign, IL: University of Illinois at Urbana-Champaign. Verfügbar unter: <https://archive.org/details/influenceoffeedb93117jour/page/16/mode/2up> (25.01.2024).
17. Kord, B. (2018). The Relationship between Achievement Goals and Academic Success: The Investigation of Mediating Role of Academic Self-efficacy. *Iranian Journal of Learning and Memory*, 1(2), 45-51. Verfügbar unter: https://journal.iepa.ir/article_83704_ebaa772e38ea542df72ed43d5ef22812.pdf (31.01.2024).
18. Lavanga, A. & Sulla, F. (2024). Praise as a Gift in the Relationship between Teachers and Their Students. *Elementa. Intersections between Philosophy, Epistemology and Empirical Perspectives*, 3(1–2), 93-103. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.7358/elementa-2023-0102-lasu> (08.05.2024).
19. Lim, J. & Meer, J. (2017). The Impact of Teacher–Student Gender Matches: Random Assignment Evidence from South Korea. *Journal of Human Resources*, 52(4), 979–997. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.3368/jhr.52.4.1215-7585R1> (21.05.2024).
20. Loiser, P.T. & Endne, W. (2022). Effect of demonstration method on learning success. *International Journal of Curriculum Development, Teaching and Learning Innovation*, 1(1), 1–6. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.35335/curriculum.v1i1.51> (08.05.2024).
21. Mansouri, B., Assarzadegan, F., Hesami, O., Safarpour Lima, B., Aghamiri, S.H. & Eghbalnejad Mofrad, A.M. (2019). A study to the role of the emotional arousal by negative and positive stimulus in the memory and learning performances of medical students of Shahid Behesti University of Medical Sciences. *Revista Brasileira de Neurologia e Psiquiatria*, 23(2), 98-108. Verfügbar unter: <https://www.revneuro-psiq.com.br/rbnp/article/view/500/191> (25.01.2024).
22. Mazzetti, G., Paolucci, A., Guglielmi, D. & Vannini, I. (2020). The Impact of Learning Strategies and Future Orientation on Academic Success: The Moderating Role of Academic Self-Efficacy among Italian Undergraduate Students. *Education Sciences*, 10(5), 134. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.3390/educsci10050134> (31.01.2024).
23. Omar, S., Hussein, N. H., Hanapi, N. F., Abdullah, Y. S., Mohd Noor, A. L., & Siti Bahirah. (2023). Self-efficacy and self-regulated learning among undergraduate in learning Arabic as a foreign language via online. *Issues in Language Studies*, 12(2), 227–245. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.33736/ils.5566.2023> (31.01.2024).
24. Šafranĳ, J., Gak, D. & Bulatović, V. (2022). Anxiety and self-efficacy in ESP learning: Effects on academic success. *Research in Pedagogy*, 12(2), 447–460. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.5937/IstrPed2202447S> (31.01.2024).
25. Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*. Berlin: Schwarzer. Verfügbar unter: <https://www.testarchiv.eu/de/test/9001003> (25.01.2024).

26. Supervía, U. P., Bordás, S. C. & Robres, Q. A. (2022). The mediating role of self-efficacy in the relationship between resilience and academic performance in adolescence. *Learning and Motivation*, 78, 101814. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2022.101814> (31.01.2024).
27. Tanir, A. (2023). Korrelation zwischen Selbstwirksamkeit und Sprachleistung in Deutsch als Fremdsprache (DaF). *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 11(1), 177–193. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.37583/diyalog.1312836> (20.05.2024).
28. Wang, C.-H., Shannon, D. M. & Ross, M. E. (2013). Students' characteristics, self-regulated learning, technology self-efficacy, and course outcomes in online learning. *Distance Education*, 34(3), 302–323. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1080/01587919.2013.835779> (31.01.2024).
29. Wang, Y., Zhu, C., Zuo, D., Liu, J. & Liu, D. (2023). The effect of emotional motivation on strategy flexibility: The moderating role of task load. *Frontiers in Psychology*, 14, 1241131. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1241131> (25.01.2024).
30. Zapata, S. M., & Onwuegbuzie, A. J. (2023). Emotion differentiation and negative emotional states: The mediating role of perceived academic control and the moderated effect of intrinsic motivation. *Current Psychology*, 42(30), 26033–26049. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03697-5> (25.01.2024).

Über mich



Ich arbeite als Englischlehrer an einer privaten Sprachschule in der Nähe von Barcelona in Spanien. Mein Universitätsabschluss hat allerdings wenig mit dieser Tätigkeit zu tun, da ich Sportwissenschaften an der Ruhr-Universität in Bochum studierte und das Studium mit einem Diplom im Jahr 2009 abschloss.

Neben meiner Tätigkeit als Englischlehrer betreibe ich auch noch eine Webseite (teacherphill.com) und einen YouTube-Kanal (Teacher Phill), wo ich Studierende auf verschiedene Englischtests vorbereite.

Kontakt: info@teacherphill.com