Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen, Einstellungen gegenüber Hilfesuche und Belastungserleben bei angehenden Lehrkräften im Verlauf des Vorbereitungsdienstes

Claudia Pereira Kastens und Sabine Schlag

Bergische Universität Wuppertal

Zusammenfassung: Der Vorbereitungsdienst gilt als belastende, aber auch für die professionelle Entwicklung wichtige Phase in der Ausbildung angehender Lehrkräfte. Die vorliegende Studie untersucht die längsschnittlichen Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen (Annäherungs- und Vermeidungsleistungszielorientierung, Lernzielorientierung, Arbeitsvermeidung) und Einstellungen gegenüber Hilfesuche (Nutzen, Bedrohung, Aufwand) sowie deren Effekte auf das Belastungserleben im Verlauf des Vorbereitungsdienstes bei $N = 991$ angehenden Lehrkräften. Die Ergebnisse von Strukturgleichungsmodellen zeigen, dass die Einstellungen gegenüber Hilfesuche zu Beginn des Vorbereitungsdienstes zwar die Zielorientierungen nach etwa sechs Monaten erklären, die Zusammenhänge jedoch nicht mehr bedeutsam werden, wenn im späteren Verlauf die längsschnittlichen korrelativen Stabilitäten beider Konstrukte kontrolliert werden. Stattdessen lassen sich bekannte Befunde u. a. von Dickhäuser, Butler & Tönjes (2007) auch im Längsschnitt replizieren, wonach bestimmte Zielorientierungen bedeutsam sind zur Erklärung bestimmter Einstellungen gegenüber Hilfesuche: Vermeidungsleistungszielorientierung geht positiv, die Annäherungsleistungszielorientierung negativ mit einer Zunahme der Wahrnehmung von Hilfesuche als bedrohlich einher. Die Lernzielorientierung hat positive Effekte auf die Wahrnehmung von Hilfesuche als nützlich und Arbeitsvermeidung auf die Wahrnehmung von Hilfesuche als aufwändig. Für die Entwicklung des Belastungserlebens am Ende des Vorbereitungsdienstes erwiesen sich die Vermeidungsleistungszielorientierung und alle drei Facetten der Einstellungen gegenüber Hilfesuche als bedeutsam. Die Ergebnisse werden vor dem Hintergrund der multiplen Anforderungen im Vorbereitungsdienst diskutiert.

Schlüsselwörter: Zielorientierungen, Belastungserleben, Einstellungen gegenüber Hilfesuche, Vorbereitungsdienst

Relationship between goal orientations, help-seeking behavior, and student teachers' feelings of strain during teacher training

Abstract: Teacher training is a stressful but at the same time important phase in the professional development of student teachers. The present study examines longitudinal correlations between goal orientation (ability-approach, ability-avoidance, mastery, and work-avoidance goal orientations) and attitudes towards help-seeking (benefit, threat, effort) as well as feelings of strain of $N = 991$ participants within an in-service teacher training program. The results of structural equation models show that the student teachers' attitudes towards help-seeking at the beginning of the teacher training explain their goal orientations after approximately six months, but the correlations decrease significantly when the longitudinal correlative stabilities of both constructs are controlled. Well-established findings i.e. by Dickhäuser et al. (2007) can also be replicated for a longitudinal view = set of data, certain goal orientations are relevant to explain certain attitudes towards help-seeking: The increase of perceiving help-seeking as a threat correlates positively with ability-avoidance goals and negatively with ability-approach goals. Mastery goals have positive effects on help-seeking seen as beneficial, and work-avoidance goals have positive effects on help-seeking seen as effortful. For the development of feelings of strain at the end of the teacher training, ability-avoidance goals and all three facets of attitudes towards help-seeking proved to be important. The findings are discussed against the backdrop of multiple requirements within pre-service training.

Keywords: goal orientation, feelings of strain, attitudes towards help-seeking, teacher training

Theoretischer Hintergrund

Der Vorbereitungsdienst beinhaltet als duale Ausbildungsphase die Besonderheit, dass Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (LiV) sich als Teil eines Kollegiums eigenverantwortlich um ihren Unterricht kümmern sollen und dürfen, aber selber noch formell Lernende sind, welche für ihre Leistungen bewertet werden. Dabei ist diese Zeit oft durch ein hohes Belastungserleben gekennzeichnet (Drüge, Schleider & Rosati, 2014; Kastens, Döring-Seipel & Nolle, 2020; Klusmann, Kunter, Voss & Baumert, 2012). Zur Frage, welche Faktoren die Entwicklung des Belastungserlebens beeinflussen, haben sich in der Forschung unter anderem Zielorientierungen (z.B. Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot, & Thrash, 2002; Tönjes & Dickhäuser, 2009) und die Einstellung zur Hilfesuche (z.B. Käser & Neugebauer, 2017; van Dick & Wagner, 2001) als bedeutsam erwiesen, wurden bisher jedoch nicht gemeinsam und längsschnittlich untersucht.

Zielorientierungen

Zielorientierungen (ZO) beschreiben die selbstbezogenen Ausrichtungen auf und die Präferenz für qualitativ unterschiedliche Ziele in Lern- und Leistungskontexten. Nach Harackiewicz et al. (2002; siehe auch Elliot & McGregor, 2001) wird zwischen Lern- und Leistungszielorientierung unterschieden, wobei letztere weiter in eine Annäherungs- und eine Vermeidungsvariante ausdifferenziert wird (Annäherungs- und Vermeidungsleistungszielorientierung). Die Lern-ZO beschreibt ein motivationales Set, das auf persönlichen Kompetenzzuwachs ausgerichtet ist. Lernzielorientierte Personen sind bestrebt, Kompetenzen zu erwerben und zu erweitern. Im Fokus der Leistungs-ZO steht demgegenüber der Kompetenzbesitz, verbunden mit einer Ausrichtung auf die Demonstration von Kompetenz in der Annäherungsvariante und das Verbergen von (vermeintlicher) Inkompetenz in der Vermeidungsvariante. Als weitere ZO findet sich die Tendenz zur Arbeitsvermeidung. Hierbei wird das Ziel verfolgt, den Arbeitsaufwand möglichst gering zu halten (Nicholls, 1984). Die dargestellte Unterteilung in vier ZO findet sich an vielen Stellen in der Literatur. Jedoch wird darüber hinaus auch kritisch diskutiert, inwieweit sich ZO noch weiter, z.B. nach einer lern- oder aufgabenspezifischen sowie nach Erscheinungs- und normativen Komponenten von ZO, differenzieren lassen (siehe u.a. Daumiller, Dickhäuser & Dresel, 2019).

Butler (2007) schlägt das Konzept der ZO als Rahmenmodell zur Beschreibung und Untersuchung der Motivation von Lehrkräften vor, mit der Begründung, dass Unterrichten als leistungsthematische Tätigkeit aufgefasst werden kann, bei der sowohl Lern- als auch Leis-

tungsziele mit entsprechenden Auswirkungen auf Erleben und Handeln von Lehrkräften aktiviert werden können (z.B. Butler, 2006; Dickhäuser & Tönjes, 2008; Nitsche, Dickhäuser, Dresel & Dickhäuser, 2008; Parker, Martin, Colmar & Liem, 2012). Auch im Vorbereitungsdienst – ein Setting, das explizit lernziel- und leistungszielthematische Aspekte verbindet – haben sich ZO als relevant für die professionelle Entwicklung erwiesen (Dickhäuser et al., 2007; Fasching, Dresel, Dickhäuser & Nitsche, 2010).

Zielorientierungen und Einstellungen zur Hilfesuche

Basierend auf den Arbeiten von Butler (2007) zu erfahrenen Lehrkräften untersuchten Dickhäuser, Butler und Tönjes (2007) in einer Querschnittstudie den Zusammenhang von ZO und verschiedenen Formen der Einstellung zur Hilfesuche bei LiV. Ausgehend von der Annahme, dass es sich bei ZO um eher stabile Persönlichkeitsmerkmale handelt, welche bedeutsame Antezedenzen von Volition und Motivation sind (Elliot & McGregor, 2001; Nicholls, 1984; Retelsdorf, Butler, Streblow & Schiefele, 2010), wurden Effekte der ZO auf die Einstellungen gegenüber Hilfesuche postuliert. Es zeigte sich bei Dickhäuser et al. (2007), dass LiV mit hoher Lern-ZO Hilfesuche häufiger als nützlich erachten, jene mit hoher Vermeidungsleistungs-ZO Hilfesuche hingegen eher als bedrohlich wahrnehmen; die ZO Arbeitsvermeidung war assoziiert mit der Wahrnehmung gegenüber Hilfesuche als aufwändig.

Ähnliche Befunde zeigen aber auch andere Studien: Stärker vermeidungsleistungs-ZO Personen, die durch ihre Präokkupation mit Misserfolg und Scheitern in Lernprozessen bereits beeinträchtigt sind, wagen es seltener, Hilfe in Anspruch zu nehmen, aus der Angst heraus, sich als unfähig zu offenbaren und somit mit einem doppelten Handicap kämpfen zu müssen (Middleton & Midgley, 1997; Ryan, Pintrich & Midgley, 2001). Es ist weiterhin anzunehmen, dass solche Personen mit einer hohen Wahrscheinlichkeit auf ungünstige Strategien, wie das Überspielen von Unsicherheiten und Fehlern, in denen der Selbstschutz im Vordergrund steht, und weniger auf die Problemlösung zurückgreifen.

Wenngleich die Operationalisierungen von ZO und Hilfesuche abweichen, konnten ähnliche Befunde auch für andere Lernende verschiedenen Alters (für Grundschulkinder u.a. Arbreton, 1998; für Erwachsene u.a. Skaalvik & Skaalvik, 2005) nachgewiesen werden. VandeWalle (2003) hat ZO als bedeutsame Kognitionen beschrieben, die auch die Suche nach Feedback erklären, indem sie maßgeblich Kosten und Nutzenaspekte des Feedbacks auf die Performanz, aber bspw. auch das Ego beeinflussen.

Parker et al. (2012) thematisieren ZO dezidiert als Prädiktoren von Formen des Coping bei Lehrkräften, wozu bspw. auch die Hilfesuche gehört (Nelson-Le Gall, 1981; Newman, 1994). Dabei kann Hilfesuche als Ressource zur Reduzierung von psycho-emotionalem Stress fungieren (Wills, 1987), gilt aber auch als Ressource im Lernprozess, indem bspw. durch Nachfragen Lernprobleme gelöst werden (Karabenick, 1998).

Wird der Vorbereitungsdienst als Ausbildungsphase und damit Lern Gelegenheit gehandhabt, welche sich dadurch kennzeichnet, dass Fehler gemacht werden dürfen und die eigene professionelle Rolle noch entwickelt wird, könnte das Suchen nach Hilfe einerseits auch bei eher ungünstigen ZO als wenig bedrohlich oder im besten Fall als hilfreich wahrgenommen werden, da es dem Lernprozess dient. So bestünde eine vielversprechende Bewältigungsstrategie zum Umgang mit den Herausforderungen des Vorbereitungsdienstes auch in der gezielten Nachfrage nach und Nutzung von Hilfe (Käser & Neugebauer, 2017; Newman, 2008; van Dick & Wagner, 2001).

Andererseits zeigen Studien, dass Lernende, nur weil sie erkannt haben, dass sie Hilfe benötigen, nicht zwangsläufig auch die Entscheidung treffen, Hilfe in Anspruch zu nehmen (Nelson-Le Gall, 1985; Schworm & Fischer, 2006). Die kognitiven, sozialen und motivationalen Kosten der Hilfesuche mögen den Lernenden aus subjektiver Sicht zu hoch erscheinen (Ryan, et al., 2001; Schworm & Gruber, 2017).

Zielorientierung, Einstellung zur Hilfesuche und Belastungserleben

In Anlehnung an das Rahmenmodell der Lern- und Leistungsmotivation von Dresel und Lämmle (2017) hat Daumiller (2018) das Modell für Lehrkräfte spezifiziert. ZO werden in diesem als ein Aspekt spezifischer motivationaler Tendenz der Person bzw. Lehrperson betrachtet. Diese entfalten im Kontext von übergreifenden (z.B. Schulklima) und spezifischen (z.B. Kompetenzerleben) Merkmalen der Lern- und Leistungssituationen ihre Wirksamkeit, indem beide Aspekte die aktuelle Motivation beeinflussen (Daumiller, 2018). Das Denken, Handeln und Erleben in konkreten Lern- und Leistungssituationen wird nach Daumiller (2018) durch kognitive, behaviorale und affektive Komponenten beeinflusst. Laut dem Rahmenmodell gehört zu den kognitiven Komponenten unter anderem die Einstellung zur Hilfe und zu den affektiven das Belastungserleben. Des Weiteren wird davon ausgegangen, dass die kognitiven, behavioralen und affektiven Komponenten in Wechselwirkung sowohl mit den Merkmalen der Lehrperson als auch mit den Eigenschaften der konkreten Lern- und Leistungssituation stehen.

Käser und Neugebauer (2017) konnten zeigen, dass LiV, die nach sozialer Unterstützung bzw. Hilfe suchen, ein geringeres Belastungserleben in beruflichen Situationen haben: Ein enger Zusammenhang zeigt sich zwischen der Suche nach sozialer Unterstützung bzw. Hilfe und einem konstruktiven Bewältigungsstil. Ein hohes Belastungserleben korreliert hingegen negativ mit der Suche nach sozialer Unterstützung bzw. Hilfe. Hier zeigen sich auch über das Rahmenmodell hinaus Wechselwirkungen zwischen dem Denken und Erleben in konkreten Lern- und Leistungssituationen (vgl. Daumiller, 2018).

Zusammenhänge zwischen Belastungserleben und ZO werden in den Arbeiten von Tönjes und Dickhäuser (2009, siehe auch Tönjes-von Platen, 2010) untersucht. In der Studie von Tönjes und Dickhäuser (2009) wurden erfahrene Lehrkräfte und LiV zu ihren ZO im Zusammenhang mit dem Belastungserleben, erfasst über die emotionale Erschöpfung, befragt. Es zeigten sich folgende längsschnittliche Befunde: Lehrkräfte mit hoher ZO wiesen geringere emotionale Erschöpfung auf. Für beide Gruppen zeigte sich erhöhte emotionale Erschöpfung bei hoher Vermeidungsleistungs-ZO. Eine hohe Annäherungsleistungs-ZO ging mit einer geringeren Leistungsmangelwahrnehmung einher. Und während eine hohe Vermeidungsleistungs-ZO eher mit hohem Belastungserleben zu korrelieren scheint, scheinen hohen Lern-ZO und Annäherungs-ZO eher mit geringem Belastungserleben im Zusammenhang zu stehen. Bei erfahrenen Lehrkräften konnten Retelsdorf et al. (2010) zudem (unter Kontrolle des Interesses für das Unterrichten) positive Zusammenhänge zwischen Arbeitsvermeidung und Belastungserleben nachweisen.

Parker et al. (2012) konnten in einer Längsschnittstudie zeigen, dass die Lern-ZO von Lehrkräften eher mit problemlösebezogenem Coping und reduzierter Belastung assoziiert war, während Vermeidungs-ZO eher mit emotionalem Coping und höherer Belastung einherging.

Neuere Studien bestätigen, dass ZO einerseits relativ stabil sind, aber dennoch durch Merkmale der Situation und über die Zeit veränderbar (Kunst, van Woerkom, Kollenburg & Poell, 2018, Praetorius et al., 2014; Tuominen-Soini, Salmela-Aro, & Niemivirta, 2011). So zeigt eine Studie von Kunst et al. (2018), dass sich die ZO von Lehrkräften über ein Jahr nur bei weniger als 10% der Lehrkräfte veränderten, diese Veränderungen jedoch auf das Feedbackverhalten der Vorgesetzten zurückzuführen waren.

Auch die Einstellungen zur Hilfesuche gelten als relativ stabil, sollten jedoch im Sinne des Modells zum Prozess der Hilfesuche nach Nelson-Le Gall (1981) durch die steti-ge Evaluation der Hilfesituationen leichter situationsspezifisch angepasst werden, wenn sich das Lernumfeld verändert, was im Vorbereitungsdienst durchaus der Fall ist.

Wir gehen davon aus, dass ZO als Personenmerkmal einerseits weniger abhängig von situationalen Merkmalen des Vorbereitungsdienstes sein sollten, als die Einstellungen gegenüber Hilfesuche (vgl. Daumiller, 2018). Andererseits ist der Vorbereitungsdienst mit seinen komplexen Anforderungen jedoch – insbesondere vor dem Hintergrund, dass die LiV hier wichtige Entwicklungsaufgaben bewältigen und häufiges Feedback erhalten bzw. bewertet werden (Anderson-Park & Abs, 2020) – durchaus ein Kontext, bei dem anzunehmen ist, dass sich Ausprägungen der ZO und Einstellungen gegenüber Hilfesuche im Laufe der Zeit verändern und sich dabei gegenseitig beeinflussen. Dabei ist jedoch zu vermuten, dass Effekte der ZO auf die Hilfesuche wegen der oben beschriebenen Befunde stärker ausfallen sollten als umgekehrt.

Wir nehmen ferner an, dass beide Faktoren mit dem Belastungserleben zusammenhängen (siehe Abbildung 1): Ein ausgeprägtes Belastungserleben sollte mit „ungünstigeren“ ZO und Einstellungen gegenüber Hilfesuche assoziiert sein. Unklar ist jedoch, ob das Belastungserleben am Ende des Vorbereitungsdienstes eher mit der Entwicklung der ZO oder Einstellungen zur Hilfesuche zusammenhängt und ob sich Unterschiede zeigen, je nachdem, welche der Facetten der jeweiligen Konstrukte betrachtet werden.

Fragestellungen

Der Zusammenhang zwischen ZO und Hilfesuchverhalten wurde bei LiV bereits erforscht. Offen bleibt aber, wie ZO und Einstellungen gegenüber Hilfesuche sich über die Zeit verändern und ob sich auch wechselseitige Zusammenhänge finden lassen. Auch wenn sich Studien bereits mit dem Zusammenhang von Belastungserleben zur Einstellung zu Hilfesuche oder ZO befassen haben, ist bisher nicht untersucht worden, ob die Einstellungen zu Hilfesuche und ZO das Belastungserleben im Verlauf bzw. am Ende des Vorbereitungsdienstes vorhersagen können. In dem vorliegenden Beitrag verfolgen wir somit folgende Fragestellungen:

Abbildung 1. Theoretisches Modell zum Zusammenhang von Zielorientierungen, Einstellungen gegenüber Hilfesuche und Belastungserleben.

1. Nehmen Zielorientierungen auch längsschnittlich Einfluss auf die Einstellungen zur Hilfesuche?

Hierzu betrachten wir die Stabilität bzw. Veränderung der Einstellungen des Hilfesuchverhaltens (wahrgenommene Bedrohung, wahrgenommener Nutzen, wahrgenommener Arbeitsaufwand) und der ZO nach Butler (2007) (Annäherungsleistungs-ZO, Vermeidungsleistungs-ZO, Lern-ZO, Arbeitsverweigerung) im Verlauf des Vorbereitungsdienstes. Nach Dickhäuser et al. (2007) sollte sich die Lern-ZO prädiktiv für die nachfolgende Einstellung zur Hilfesuche als nützlich erweisen, Vermeidungsleistungs-ZO die nachfolgende Einstellung zur Hilfesuche als bedrohlich erklären, Arbeitsvermeidung die nachfolgende Einstellung zur Hilfesuche als aufwändig erklären und Annäherungsleistungs-ZO nicht mit nachfolgenden Einstellungen zur Hilfesuche im Zusammenhang stehen.

2. Inwieweit lassen sich auch reziproke Effekte der Einstellungen gegenüber Hilfesuche auf die Zielorientierungen ergänzen?

Des Weiteren prüfen wir, ob sich schwache, wechselseitige Effekte der Einstellungen gegenüber Hilfesuche auf die ZO zeigen. Da hierzu bisher keine Studien vorliegen, formulieren wir keine gerichteten Hypothesen. Wir gehen aber aufgrund des oben beschriebenen Forschungsstands davon aus, dass sich entsprechende reziproke Zusammenhänge zwischen den oben genannten Facetten der Einstellungen gegenüber Hilfesuche und Lern-ZO finden lassen.

3. In welchem Zusammenhang stehen ZO und Belastungserleben über die Zeit?

Wie bereits beschrieben, haben sich ZO als bedeutsame Korrelate des Belastungserlebens erwiesen. Zieht man die oben referierten Studien heran, ist zu vermuten, dass LiV mit ausgeprägter Lern- und Annäherungsleistungszielorientierung mit geringerer Wahrscheinlichkeit Belastung erleben (Harackiewicz et al., 2002; Tönjes & Dickhäuser, 2009). Mit Vermeidungsleistungszielorientierung sollte die Belastung hingegen positiv korreliert sein (Harackiewicz et al., 2002; Tönjes & Dickhäuser, 2009). Nach der Studie von Retelsdorf et al. (2010) ist zu vermuten, dass Personen mit ausgeprägter Arbeitsvermeidung höhere Belastungswerte aufweisen. Offen ist, ob sich diese Befunde replizieren lassen, wenn um Veränderungen der ZO und der Einstellungen gegenüber Hilfesuche im Verlauf des Vorbereitungsdienstes kontrolliert wird.

4. In welchem Zusammenhang stehen Einstellungen gegenüber Hilfesuche und Belastungserleben über die Zeit?

Ob Einstellungen gegenüber Hilfesuche neben Effekten der ZO bei angehenden Lehrkräften ebenfalls mit dem Belastungserleben zusammenhängen, wurde bisher

nicht überprüft. Wird Hilfesuche als Mittel der Stressbewältigung und zur Erhöhung des Lernerfolgs betrachtet, lassen sich folgende Effekte postulieren: Wird das Aufsuchen von Hilfe als Bedrohung wahrgenommen, ist zu vermuten, dass Personen seltener entsprechende Strategien zur Bewältigung bei Unsicherheit und Überforderung nutzen (Middleton & Midgley, 1997), womit wiederum die Wahrscheinlichkeit höher sein sollte, am Ende des Vorbereitungsdienstes emotional belastet zu sein. Wird das Aufsuchen von Hilfe als nützlich wahrgenommen, könnte dies mit einer erfolgreicherer Bewältigung der Anforderungen einhergehen und die Wahrscheinlichkeit erhöhen, den Vorbereitungsdienst weniger belastet zu beenden (van Dick & Wagner, 2001). Wird das Erleben von Hilfesuche als aufwändig wahrgenommen, besteht die Möglichkeit, dass diese Personen eine wichtige Ressource zur Bewältigung erlebter Belastung ungenutzt lassen (vgl. Butler, 2007; Käser & Neugebauer, 2017) und somit am Ende des Vorbereitungsdienstes ebenfalls erhöhte Belastung berichten.

Methode

Hintergründe und Durchführung der Studie

Die Studie wurde mit Genehmigung und im Auftrag des Hessischen Kultusministeriums durchgeführt und mit den Leitungen der hessischen Studienseminare koordiniert. Der Vorbereitungsdienst in Hessen dauert 21 Monate und gliedert sich in vier Phasen (Einführungssemester,

1. Hauptsemester, 2. Hauptsemester und 3. Semester bzw. Prüfungssemester), die Befragungen fanden Mitte des dreimonatigen Einführungssemesters (t1), zu Beginn des zweiten Hauptsemesters (t2), zu Beginn (t3) und nach Abschluss des Prüfungssemesters (t4) statt. Das Einführungssemester umfasst drei Monate, alle weiteren Semester sechs Monate. Die Befragung erfolgte online (für weitere Details der Studiendurchführung siehe Kastens, Döring-Seipel & Nolle, 2020). Die LiV wurden vor jeder Erhebung angeschrieben und um ihre Teilnahme gebeten und haben zu jedem Messzeitpunkt neu entscheiden können, ob sie an der Befragung teilnehmen oder nicht. Ein Abbrechen oder Aussetzen war zu jedem Messzeitpunkt möglich, ebenso aber auch eine erstmalige Teilnahme zu einem späteren Messzeitpunkt als t1. LiV, die sich zu einem der Messzeitpunkte zwar eingeloggt, aber keine der Items bearbeitet hatten, wurden aus dem Datensatz entfernt.

Stichprobe

Insgesamt nahmen $N = 991$ LiV zu mindestens einem der vier Messzeitpunkte an der Befragung teil ($n_{t1} = 721$, $n_{t2} = 530$ und $n_{t3} = 396$, $n_{t4} = 344$). Für $N = 165$ Teilnehmende liegen vollständige Daten über alle vier Messzeitpunkte vor, knapp 50 % ($N = 497$) der LiV haben zu mindestens zwei Messzeitpunkten teilgenommen. Der Anteil der Frauen innerhalb der Stichprobe beträgt 73.8%, von sechs Personen fehlt die Angabe zum binär erfassten Geschlecht. Das Durchschnittsalter zu t1 betrug 28.03 Jahre ($SD = 4.93$), zu t4 waren die Teilnehmenden im Schnitt 29.64 Jahre ($SD = 4.53$) alt. Zu t1 und t4 wurden die Teil-

Tabelle 1. Beispielitems und Reliabilitäten der Skalen zu je zwei Messzeitpunkten

Skala	Beispielitem	N Items	Cronbachs α t2 / t4
ALSZO	In meinem Unterricht geht es mir darum ...		
	dass andere denken, dass ich „ein guter Lehrer“ bin.	7	.79 / .80
VLSZO	zu verbergen, wenn ich etwas weniger gut kann als andere.	8	.83 / .83
LZO	komplizierte Unterrichtssituationen besser zu verstehen.	8	.79 / .77
AV	nicht so schwer zu arbeiten.	8	.82 / .83
Skala	Beispielitem	N Items	Cronbachs α t1 / t3
Bedrohung	Es ist besser, seine Probleme für sich zu behalten, als im Studienseminar offen zu legen, dass man welche hat.	4	.77 / .71
Nutzen	Durch die Beratung mit anderen vertieft man sein Verständnis und wird erfahrener im Unterrichten.	4	.71 / .72
Arbeitsaufwand	Beratung und Hilfe machen die eigentlichen Probleme einer Lehrkraft oft nur noch komplizierter.	4	.62 / .65
Skala	Beispielitem	N Items	Cronbachs α t1 / t4
Emotionale Erschöpfung	Durch meine Arbeit bin ich gefühlsmäßig am Ende.	9	.83 / .87

Anmerkungen: AV = Arbeitsvermeidung, LZO = Lern-ZO, VLZO = Vermeidungsleistungs-ZO, ALSZO = Annäherungsleistungs-ZO.

nehmenden gefragt, für welche Schulstufe sie ausgebildet werden. Bei 42.7 % der Befragten handelt es sich um angehenden Gymnasiallehrkräfte, bei 27.1 % um angehende Haupt-/Realschullehrkräfte und bei 14.6 % um angehende Grundschullehrkräfte. Für Förderschulen wurden 8 % der Lehrkräfte ausgebildet, für berufliche Schulen 7.6 %.¹

Instrumente

Die ZO wurden zu t1 (Mitte Einführungssemester), nach weiteren sieben Monaten bzw. zu Beginn des zweiten Hauptsemesters (t2) und nach Ende des Prüfungssemesters (t4), die Einstellungen gegenüber Hilfesuche zu t1 und nach weiteren 15 Monaten, zu Beginn des Prüfungssemesters (t3), erhoben. Die Einstellungen gegenüber Hilfesuche und die ZO wurden anhand der Items aus Dickhäuser et al. (2007) erfasst. Das Antwortformat für die Items ist 5-stufig (1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft kaum zu, 3 = teils-teils, 4 = trifft ziemlich zu, 5 = trifft völlig zu). Zu Beginn (t1) und am Ende des Vorbereitungsdienstes (t4) wurde zudem zur Erfassung der Belastung die emotionale Erschöpfung anhand der Kurzversion der Subskala des Burnout Inventory von Maslach, Jackson, Leiter, Schaufeli und Schwab (1986) erhoben (in der deutschen Übersetzung siehe Enzmann & Kleiber, 1989). Die Skala ist ebenfalls 5-stufig und so kodiert, dass ein hoher Wert eine hohe Ausprägung des Merkmals widerspiegelt. Beispielitems und Reliabilitäten für alle Skalen sind in Tabelle 1 berichtet.

Für alle verwendeten Skalen konnte nach den Kriterien von Chen (2007; siehe auch Cheung & Rensvold, 2002), wonach Invarianz angenommen werden kann, wenn Veränderungen im CFI < 0.01, RMSEA < 0.015 und SRMR < 0.03, mindestens partielle skalare bzw. strenge Invarianz (Belastung, Einstellungen gegenüber Hilfesuche und Annäherungsleistungs-ZO) oder vollständige skalare bzw. strenge Invarianz (sonstige ZO) nachgewiesen werden (Chen, 2007; Cheung & Rensvold, 2002; Meredith, 1993; siehe Anhang A für eine vollständige Darstellung der Ergebnisse).

Analysen

Zur Beantwortung der Fragestellungen wurden 2*3 Strukturgleichungsmodelle spezifiziert. Zur Reduzierung der Modellkomplexität (Verhältnis Stichprobengröße/Anzahl zu schätzender Parameter sollte nach Kenny, 2020 etwa

5:1 sein) wurde das Modell 1 (siehe Abbildung 2) für jede Form der Einstellungen gegenüber Hilfesuche separat spezifiziert.

Um Zusammenhänge der ZO und der Einstellungen gegenüber Hilfesuche mit dem Belastungserleben der LiV zu untersuchen, wurde in einem zweiten Modell die emotionale Belastung in die Modelle aufgenommen (siehe Abbildung 3). Im Gegensatz zu Dickhäuser et al. (2007) haben wir keine Item-Parcels zur Schätzung der latenten Faktoren gebildet. Zur Einschätzung der Modellgüte beziehen wir uns auf die Empfehlungen von Hu und Bentler (1999) sowie Kenny (2020). In allen SEM wurden auto-regressive Stabilitäten kontrolliert. Ebenso wurden Korrelationen zwischen Facetten der untersuchten Konstrukte innerhalb von Messzeitpunkten zugelassen.²

Durch diese Spezifikationen sind die Modelle zum einen komplex, und zum anderen erhöht sich die Wahrscheinlichkeit für das Vorhandensein von sehr geringen bzw. Null-Korrelationen. Werden in einem SEM Pfade bzw. Zusammenhänge spezifiziert, die jedoch in den Daten nicht vorhanden sind bzw. nicht signifikant werden, hat dies Auswirkungen insbesondere auf die Schätzung inkrementeller Fit-Indices, wie den Comparative-Fit-Index (CFI, Bentler, 1990; Kenny, 2020). Der Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA, Steiger, 1990) hingegen ist weniger sensibel für solche Abweichungen. Daher akzeptieren wir Lösungen für die SEM auch bei CFI < .90, sofern diese einen RMSEA von < .05 aufweisen: „But in confirmatory contexts, when researchers wish to determine whether a given model fits well enough to yield interpretable parameters and to provide a basis for further theory development, RMSEA appears to be a better choice“ (Rigdon, 1996, S.378; siehe auch Lai & Green, 2016).

Alle Analysen erfolgten unter Anwendung der Software Mplus 8.4. Der Anteil fehlender Werte auf Itemebene (= fehlende Werte aufgrund fehlender Bearbeitung eines Items zu einem Messzeitpunkt) unterscheidet sich in Abhängigkeit des Messzeitpunkts und der Rangordnung im Fragebogen (Abbruch der Befragung), liegt jedoch immer bei unter 7 %. Um die Genauigkeit der Schätzung der Parameter beim Vorliegen fehlender Werte zu erhöhen, wurde für alle Analysen die in MPlus integrierte Full-Information-Likelihood-Methode verwendet, bei der alle vorliegenden Dateninformationen zur Schätzung der Modellparameter verwendet werden (Allison, 2001; Enders, 2001; Little & Rubin, 2019; Lüdtke, Robitzsch, Trautwein & Köller, 2007). Damit ergeben sich für die Parameterschätzungen der SEM Stichprobengrößen zwischen $N = 983$ bis $N = 987$.

¹ Diese Angaben beziehen sich auf $N = 834$ Personen, die an einem der beiden Messzeitpunkte teilgenommen haben.

² Vollständige Kovarianzmatrizen und Deskriptive zu den Items sind auf Anfrage bei den Autorinnen erhältlich.

Anmerkungen: i = Item 1 bis n, ALSZO = Annäherungsleistungs-ZO, VLSZO = Vermeidungsleistungs-ZO, LZO = Lern-ZO, AV = Arbeitsvermeidung.

Abbildung 2. Messmodell zur Untersuchung der längsschnittlichen Zusammenhänge zwischen Einstellungen gegenüber Hilfesuche und Zielorientierungen.

Anmerkungen: i = Item 1 bis n, ALSZO = Annäherungsleistungs-ZO, VLSZO = Vermeidungsleistungs-ZO, LZO = Lern-ZO, AV = Arbeitsvermeidung.

Abbildung 3. Messmodell zur Untersuchung der längsschnittlichen Zusammenhänge zwischen Einstellungen gegenüber Hilfesuche, Zielorientierungen und dem Belastungserleben.

Ergebnisse

Die deskriptiven Befunde finden sich in Tabelle 2. Um zu prüfen, ob und welche Veränderungen die untersuchten Merkmale über die Zeit aufweisen, wurden die Mittelwerts- und korrelative Stabilität berichtet. Die Ergebnisse der t-Tests für gepaarte Stichproben zum Vergleich der

mittleren Ausprägung zwischen jeweils zwei Messzeitpunkten sind in Tabelle 3 dargestellt.

Nicht nur das Belastungserleben, auch die Zielorientierung zur Arbeitsvermeidung und die Wahrnehmung von Hilfe als Bedrohung und Aufwand nehmen über den untersuchten Zeitraum signifikant zu, während die beiden Leistungs-ZO, Lern-ZO und die Wahrnehmung von Hilfesuche als nützlich im Verlauf des Vorbereitungsdienstes abnehmen. Entsprechend lässt sich eine nur mittlere korrelative Stabilität der Konstrukte über die Zeit finden (siehe Tabelle 4).

Im Nachfolgenden werden die Ergebnisse der SEM zur Klärung der vier Fragestellungen berichtet. Der Übersicht halber sind dabei, basierend auf den Ergebnissen der empirischen Messmodelle 1 und 2 (siehe Abbildung 2 und 3), nur signifikante Pfade und Korrelationen berichtet, die zudem zur Beantwortung der Fragestellungen bedeutsam sind. Auf die Darstellung von autokorrelativen Stabilitäten und Korrelationen zwischen Merkmalsfacetten wurde hier verzichtet. Vollständige Ergebnistabellen mit allen Pfad- und Korrelationskoeffizienten sowie Model-Fit und Umfang der Analysestichprobe für jedes Modell finden sich in Anhängen B bis D.

Zusammenhänge zwischen Hilfesuchverhalten und Zielorientierungen

Wie anhand der Abbildung 4 ersichtlich, konnten die Befunde von Dickhäuser et al. (2007) dahingehend bestätigt werden (Fragestellung 1), dass wir ebenfalls positive Effekte der Vermeidungsleistungs-ZO auf die Wahrnehmung von Hilfesuche als Bedrohung ($\beta = .536$, siehe Abbildung 4B), der Lern-ZO auf die Wahrnehmung von Hilfesuche als nützlich ($\beta = .196$, siehe Abbildung 4A) und der Arbeitsvermeidung auf die Wahrnehmung von Hilfesuche als aufwendig ($\beta = .192$, siehe Abbildung 4C) finden kön-

Tabelle 2. Deskriptive Statistik für alle vier Messzeitpunkte (t1-t4)

	<i>M</i>	<i>SD</i>	Schiefe	S.E. Schiefe	Kurtosis	S.E. Kurtosis
t1						
Nutzen	4.41	0.50	-0.92	0.09	1.18	0.18
Bedrohung	1.69	0.61	1.24	0.09	3.03	0.18
Aufwand	1.74	0.58	0.83	0.09	1.29	0.18
Belastung	1.60	0.50	1.22	0.09	2.07	0.18
t2						
ALSZO	3.24	0.64	-0.16	0.11	0.12	0.21
VLSZO	2.76	0.68	0.17	0.11	-0.14	0.21
AV	1.89	0.55	0.63	0.11	0.31	0.21
LZO	4.17	0.48	-0.29	0.11	-0.31	0.21
t3						
Nutzen	4.13	0.59	-0.29	0.12	-0.61	0.25
Bedrohung	1.92	0.71	0.76	0.12	0.37	0.25
Aufwand	1.98	0.69	0.77	0.12	0.69	0.25
t4						
ALSZO	3.04	0.65	-0.25	0.13	0.10	0.26
VLSZO	2.63	0.66	0.25	0.13	0.17	0.26
AV	2.00	0.57	0.45	0.13	-0.01	0.26
LZO	3.99	0.51	-0.51	0.13	0.60	0.26
Belastung	1.96	0.63	0.75	0.13	0.36	0.26

Anmerkungen: AV = Arbeitsvermeidung, LZO = Lern-ZO, VLSZO = Vermeidungsleistungs-ZO, ALSZO = Annäherungsleistungs-ZO.

Tabelle 3. Ergebnisse der t-Tests zur Überprüfung der Mittelwertstabilität

	<i>M_{Dif}</i>	<i>SD_{Dif}</i>	95 % C.I. Dif		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	Cohens <i>d</i>
			Unterer Wert	Oberer Wert				
ALSZO _{t2-t4}	0.20	0.54	0.13	0.27	5.86	252	<.001	.37
VLSZO _{t2-t4}	0.11	0.58	0.04	0.18	3.03	252	.003	.19
AV _{t2-t4}	-0.11	0.46	-0.16	-0.05	-3.65	252	<.001	-.23
LZO _{t2-t4}	0.14	0.53	0.07	0.20	4.16	252	<.001	.26
Nutzen _{t1-t3}	0.30	0.58	0.23	0.36	8.46	273	<.001	.51
Bedrohung _{t1-t3}	-0.24	0.68	-0.32	-0.16	-5.84	273	<.001	-.35
Aufwand _{t1-t3}	-0.25	0.64	-0.33	-0.18	-6.59	273	<.001	-.39
Belastung _{t1-t4}	-0.34	0.66	-0.43	-0.26	-8.00	236	<.001	-.52

Anmerkungen: AV = Arbeitsvermeidung, LZO = Lern-ZO, VLSZO = Vermeidungsleistungs-ZO, ALSZO = Annäherungsleistungs-ZO.

Tabelle 4. Vollständige Korrelationsmatrix (*r*) für alle manifesten Variablen

	t1				t2				t3				t4			
	Belastung	Nutzen	Bedrohung	Aufwand	ALSZO	VLSZO	AV	LZO	Nutzen	Bedrohung	Aufwand	ALSZO	VLSZO	AV	LZO	
t1																
Belastung	--															
Nutzen	-.10**	--														
Bedrohung	.25**	-.23**	--													
Aufwand	.28**	-.29**	.60**	--												
t2																
ALSZO	.03	-.08	.23**	.09	--											
VLSZO	.27**	-.08	.33**	.22**	.63**	--										
AV	.29**	-.12*	.19**	.24**	.19**	.43**	--									
LZO	-.19**	.25**	-.04	-.17**	.23**	.01	-.19**	--								
t3																
Nutzen	-.09	.45**	-.25**	-.27**	.11	-.00	-.15*	.33**	--							
Bedrohung	.26**	-.10	.47**	.32**	.13*	.37**	.28**	-.11	-.38**	--						
Aufwand	.18**	-.17**	.34**	.45**	.09	.25**	.36**	-.10	-.47**	.57**	--					
t4																
ALSZO	.14*	.06	.19**	.11	.61**	.50**	.20**	.08	.01	.27**	.17*	--				
VLSZO	.26**	-.08	.24**	.23**	.38**	.61**	.30**	.02	-.01	.33**	.21**	.61**	--			
AV	.22**	-.17**	.25**	.26**	.19**	.30**	.64**	-.07	-.13	.32**	.32**	.38**	.50**	--		
LZO	-.08	.32**	-.05	-.26**	.11	.11	-.05	.44**	.31**	-.11	-.16*	.17**	.11*	-.13*	--	
Belastung	.33**	-.20**	.31**	.19**	.06	.21**	.16**	.04	-.15*	.21**	.20**	.08	.33**	.25**	-.01	

Anmerkungen: AV = Arbeitsvermeidung, LZO = Lern-ZO, VLSZO = Vermeidungsleistungs-ZO, ALSZO = Annäherungsleistungs-ZO; Fettgedruckt = Stabilitäten / Interkorrelationen über die Zeit; ** $p < .01$, * $p < .05$.

nen. Dickhäuser et al. (2007) haben in ihrem Modell a posteriori keine Zusammenhänge zwischen der Annäherungsleistungs-ZO postuliert. Wird jedoch – wie in dieser Studie geschehen – ein Zusammenhang zwischen dieser und der Einstellung gegenüber Hilfesuche als bedrohlich zugelassen, zeigt sich ein zusätzlicher negativer Effekt der Annäherungsleistungs-ZO von $\beta = -.337$ auf die Einstellung gegenüber Hilfesuche als bedrohlich (siehe Abbildung 4B).

Es zeigen sich durchaus Effekte der Einstellungen gegenüber Hilfesuche auf die nachfolgenden ZO in allen drei Modellen (Fragestellung 2), jedoch nur zwischen t1 und t2. Nachdem über autoregressive Pfade die Stabilität der ZO zwischen t2 und t4 kontrolliert wird, zeigt sich am Ende des Vorbereitungsdienstes lediglich ein positiver Effekt der Einstellung gegenüber Hilfesuche als Bedrohung auf die Annäherungsleistungs-ZO ($\beta = .150$, siehe Abbildung 4B).

In keinem der Modelle zeigen sich zu t2 oder t4 signifikante querschnittliche Zusammenhänge zwischen der Lernziel- und der Vermeidungsleistungs-ZO, jedoch zwischen allen anderen Facetten der ZO (siehe Anhänge B bis D).

Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen, Einstellungen gegenüber Hilfesuche und Belastung

Nach Kontrolle der emotionalen Erschöpfung verändern sich die Zusammenhänge zwischen den Einstellungen gegenüber Hilfesuche und ZO nicht grundlegend und entsprechen denen in Modell 1 (siehe Anhänge B bis D). Für

Modell 2 (siehe Abbildung 5) ist die emotionale Erschöpfung zu Beginn des Vorbereitungsdienstes positiv korreliert mit der Lern-ZO und der Arbeitsvermeidung und negativ mit der Vermeidungsleistungs-ZO. Zu t4, am Ende des Vorbereitungsdienstes und nach Kontrolle vorheriger Messzeitpunkte, erweist sich in allen drei Modellen nur die Ver-

meidungsleistungs-ZO als signifikant positiv korreliert mit der emotionalen Erschöpfung (Fragestellung 3).

Zu Beginn des Vorbereitungsdienstes (t1) ist die emotionale Erschöpfung negativ mit der Einstellung gegenüber Hilfesuche als nützlich, aber positiv mit der Einstellung gegenüber Hilfesuche als bedrohlich und aufwändig kor-

Anmerkungen: ALSZO = Annäherungsleistungs-ZO, VLSZO = Vermeidungsleistungs-ZO, LZO = Lern-ZO, AV = Arbeitsvermeidung. Für eine vollständige Berichtlegung der Ergebnisse sowie Modell-Fit siehe Anhänge B bis D.

Abbildung 4. Darstellung ausgewiesener signifikanter Ergebnisse ($p < .05$) des SEM aus Abbildung 2. Einstellungen gegenüber Hilfesuche als Nutzen, Bedrohung und Aufwand (t1 und t3) und Zielorientierungen (t2 und t4).

reliert. Mit zunehmender Belastung bereits am Anfang des Vorbereitungsdienstes sind bereits entsprechend ungünstige Einstellungen gegenüber Hilfesuche verbunden und umgekehrt. Diese Effekte zeigen sich auch längsschnitt-

lich: Der Effekt der Wahrnehmung von Hilfesuche (t3) auf emotionale Erschöpfung zu t4 ist mit $\beta = -.134$ negativ, der für Bedrohung ($\beta = .206$) und Aufwand ($\beta = .210$) positiv (Fragestellung 4). Ablehnende Einstellungen gegenüber

Abb. 5A

Abb. 5B

Abb. 5C

Anmerkungen: ALSZO = Annäherungsleistungs-ZO, VLSZO = Vermeidungsleistungs-ZO, LZO = Lern-ZO, AV = Arbeitsvermeidung. Für eine vollständige Berichterlegung der Ergebnisse sowie Modell-Fit siehe Anhänge B bis D.

Abbildung 5. Darstellung ausgewiesener signifikanter ($p < .05$) Ergebnisse des SEM aus Abbildung 3. Einstellungen gegenüber Hilfesuche als Nutzen, Bedrohung und Aufwand (t1 und t3), Zielorientierungen (t2 und t4) und Belastungserleben (t1 und t4).

Hilfesuche und eine ausgeprägte Vermeidungsleistungs-ZO tragen demnach zu einer erhöhten emotionalen Erschöpfung am Ende des Vorbereitungsdienstes bei, während eine eher positive Einstellung gegenüber Hilfesuche mit einer reduzierten Erschöpfung am Ende des Vorbereitungsdienstes einhergeht.

Ferner zeigt sich, dass nach Einbezug der emotionalen Erschöpfung zu t1 die Effekte der Einstellung gegenüber Hilfesuche als nützlich nicht mehr bedeutsam zur Erklärung der Vermeidungsleistungs-ZO und der Arbeitsvermeidung sind. Die Einstellung gegenüber Hilfesuche als bedrohlich hat ebenfalls keinen direkten Effekt mehr auf die Arbeitsvermeidung.

Diskussion

Ein Ziel dieser Studie war es, die Befunde von Dickhäuser et al. (2007) längsschnittlich zu replizieren und ergänzend zu prüfen, ob auch wechselseitige Zusammenhänge zwischen Lern-ZO und Einstellung gegenüber Hilfesuche bestehen. Wir konnten zeigen, dass die Befunde von Dickhäuser et al. (2007) nicht nur in der querschnittlichen Korrelation gültig sind, sondern auch über die Zeit Gültigkeit haben (Fragestellung 1). Eine ausgeprägte Vermeidungsleistungs-ZO zu t2 geht damit einher, dass die nachfolgende Hilfesuche eher als Bedrohung wahrgenommen wird. Lern-ZO geht wie erwartet mit einer Zunahme der Einstellung einher, dass Hilfesuche nützlich ist. Bei der Arbeitsvermeidung wird Hilfesuche häufig als zu aufwändig eingeschätzt. Entgegen der Annahme von Dickhäuser et al. (2007), die keinen Zusammenhang zwischen Annäherungsleistungs-ZO und Einstellungen gegenüber Hilfesuche annahmen und diesen auch nicht modellierten, konnte gezeigt werden, dass bei zunehmender Annäherungsleistungs-ZO das Empfinden der Bedrohlichkeit von Hilfesuche sinkt.

Es zeigen sich aber auch Effekte der Einstellungen gegenüber Hilfesuche zu Beginn des Vorbereitungsdienstes (t1) auf die entsprechenden Facetten der ZO zu t2 (Fragestellung 2), wobei diese unspezifisch in der Form sind, dass die untersuchten Facetten der Einstellungen gegenüber Hilfesuche an dieser Stelle „breit“ mit verschiedenen Facetten von ZO assoziiert sind. Diese sind wahrscheinlich darauf zurückzuführen, dass die ZO zu t1 nicht kontrolliert wurden. Ein reziproker Zusammenhang zwischen der Einstellung gegenüber Hilfesuche und ZO, auch nach Kontrolle der Ausgangswerte, ließ sich nur für die Wahrnehmung der Hilfesuche als Bedrohung und der Annäherungsleistungs-ZO nachweisen. So hat die Einstellung gegenüber Hilfesuche als bedrohlich zu t1 und t3 einen positiven Effekt auf die Annäherungsleistungs-ZO zu t2

bzw. t4, die Annäherungsleistungs-ZO hat jedoch einen negativen Effekt auf die Einstellung gegenüber Hilfesuche als bedrohlich. Diese unterschiedlichen Korrelationen könnten dadurch erklärt werden, dass das Demonstrieren von Leistungen und Fähigkeiten im Vorbereitungsdienst für die LiV immer auch damit verbunden ist, sich für leistungsbezogene Rückmeldungen zu öffnen. Das Erhalten von Feedback oder Hilfe beim Zeigen von Leistungen ist dabei mit dem Risiko der *ego costs* (Park, Schmidt, Scheu & DeShon, 2007; VandeWalle, 2003) verbunden. Da Annäherungsleistungs-ZO primär die Ausrichtung auf die Demonstration eigener Leistungen und Fähigkeiten beschreibt (Harackiewicz et al., 2002; Nicholls, 1984), ist es möglich, dass diese zu Beginn des Vorbereitungsdienstes auch mit höherer Wahrnehmung von Hilfesuche als Bedrohung zusammenhängt, langfristig aber die positiven Effekte der Demonstration von Kompetenz überwiegen und dann mit einer reduzierten Einstellung gegenüber Hilfesuche als Bedrohung einhergehen. Für andere Facetten zur Hilfesuche konnten keine nachfolgenden Effekte der Einstellungen gegenüber Hilfesuche (t3) und den ZO am Ende des Vorbereitungsdienstes (t4) festgestellt werden.

Das Belastungserleben zu t1 hat sich als prädiktiv für die an t2 erfasste Lern-ZO (negativ), Vermeidungsleistungs-ZO und Arbeitsvermeidung (jeweils positiv) erwiesen. Am Ende des Vorbereitungsdienstes und nach Kontrolle der vorherigen Messzeitpunkte korreliert nur die Vermeidungsleistungs-ZO positiv mit der erlebten Belastung (Fragestellung 3). Zu dem Zeitpunkt erleben sich insbesondere diejenigen LiV als belastet, die auch eine hohe Vermeidungsleistungs-ZO berichten, und umgekehrt. Dieser Befund ist insofern nicht überraschend, als dass er möglicherweise nur widerspiegelt, dass sich LiV in einem ständigen Spannungsfeld zwischen Lern- und Leistungssituation befinden (Anderson-Park & Abs, 2020) und insbesondere bei Aufrechterhaltung einer hohen Vermeidungsleistungs-ZO Belastungserleben zunimmt.

Zwischen den Facetten der Einstellungen gegenüber Hilfesuche und dem Belastungserleben zeigen sich die zuvor erwarteten Zusammenhänge (Fragestellung 4). Wird die Hilfesuche während des Vorbereitungsdienstes (t3) als nützlich angesehen, ist die erlebte Belastung am Ende des Vorbereitungsdienstes (t4) geringer; wird sie als bedrohlich oder aufwendig angesehen, ist die erlebte Belastung am Ende des Vorbereitungsdienstes höher. Dieselben Befunde zeigen sich in den querschnittlichen Korrelationen zwischen dem Belastungserleben und den Facetten der Einstellungen gegenüber Hilfesuche zu t1.

Demnach scheinen die Einstellungen gegenüber Hilfesuche durchaus das Bewältigungsverhalten der LiV im Zusammenhang mit ZO erklären zu können (vgl. Käser & Neugebauer, 2017; Newman, 2008): Insbesondere dann,

wenn LiV Hilfesuche als nützlich wahrnehmen und weniger darum bemüht sind, Leistungsdefizite zu „verstecken“ bzw. eine geringe Vermeidungsleistungs-ZO berichten, sind sie am Ende des Vorbereitungsdienstes weniger belastet. Inhaltliche Anforderungen und zeitliche Belastungen werden für LiV häufig als überdurchschnittlich hoch erlebt (Drüge et al., 2014; Kastens et al., 2020; Schubarth, Speck & Seidel, 2007). Wenn Hilfesuche als zusätzlicher Aufwand oder Bedrohung wahrgenommen wird, sinkt möglicherweise die Wahrscheinlichkeit, dass Hilfesuche als Strategie zur Bewältigung herangezogen wird, und Belastung nimmt zu oder wird nicht reduziert.

Allerdings deuten die deskriptiven Analysen und t-Tests auf eher ungünstige Entwicklungen hin, im Laufe des Vorbereitungsdienstes steigt die Belastung im Mittel, ebenso die Wahrnehmung von Hilfesuche als Aufwand und Bedrohung, während die Wahrnehmung von Hilfe als nützlich abnimmt. Gleichzeitig sinken die Lern-ZO und Annäherungsleistungs-ZO, ebenso wie die Vermeidungsleistungs-ZO, während die Arbeitsvermeidung als Ziel steigt.

Während wir die Zusammenhänge zwischen ZO und Einstellungen gegenüber Hilfesuche wiederholt und auch längsschnittlich replizieren konnten, erweisen sich insbesondere die Einstellungen gegenüber Hilfesuche als bedeutsam für die Entwicklung des Belastungserlebens im Sinne der emotionalen Erschöpfung, und es zeigt sich eher eine ungünstige Entwicklung der Ausprägung der Merkmale. Insgesamt lassen unsere Befunde vermuten, dass die beiden möglicherweise widersprüchlichen Anforderungen „Leistung zeigen“ und „Lernen“ im Vorbereitungsdienst dazu beitragen, dass Bewältigung durch Hilfesuche nicht als konstruktiver Bewältigungsmechanismus wahrgenommen wird und das Ziel, das eigene Lernen voranzubringen, eher in den Hintergrund rückt, während die Vermeidung von Aufwand und Leistungs-ZO an Bedeutung gewinnen. Gemeinhin werden Lern-ZO positive Effekte auf die Leistungsentwicklung (Bell & Kozlowski, 2002; Pintrich, 2000), auch bei Lehrkräften (Tönjes & Dickhäuser, 2009; Tönjes-von Platen, 2010), nachgesagt; ebenso der Hilfesuche bzw. dem Erhalt (guten) Feedbacks (Funk, 2015; Hattie & Timperley, 2007).

In der Studie von Janke, Nitsche und Dickhäuser (2015) konnte ein Zusammenhang zwischen der subjektiv wahrgenommenen Erfüllung der psychologischen Grundbedürfnisse (Autonomieerleben, Kompetenzerleben und soziale Eingebundenheit) nach Deci und Ryan (2000) und der Lern-ZO gezeigt werden. Runhaar, Sanders und Yang (2010) konnten zeigen, dass Lern-ZO zudem als Mediator zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen und Reflexion sowie dem Einholen von Feedback bei LiV fungieren. So wäre bspw. zu vermuten, dass neben der Selbstwirksamkeitserwartung die Qualität des Feedbacks, das die LiV erhalten, maßgeblich deren Einstellungen gegenüber Hilfe-

suche beeinflusst (VandeWalle, 2003). Zu vermuten ist auch, dass veränderte Strukturen insbesondere zur Feedbackkultur dazu beitragen können, nicht nur Einstellungen gegenüber ZO, sondern auch Hilfesuche positiv zu beeinflussen. Durch die bereits erwähnten Herausforderungen im Vorbereitungsdienst und die Konfundierung von Lern- und Leistungssituationen (Lenhard, 2004; Schubarth et al., 2007) erscheint dies jedoch als eine besondere Herausforderung. Kastens et al. (2020) konnten bereits zeigen, dass das Belastungserleben im Vorbereitungsdienst nicht durch das Feedbackverhalten der ausbildenden Person in Nachbesprechungen beeinflusst wird. Nach Staub, Waldis, Futter und Schatzmann (2014) erweisen sich insbesondere Vorbesprechungen mit ko-konstruktiver Planung sowie die Dialogqualität der Vor- und Nachbesprechung als kompetenzförderlich. Durch konstruktive und quasi präventive Vorbesprechungen können für LiV, die das Suchen von Hilfe vermeiden, bzw. für vermeidungsleistungszielorientierte Personen Hilfsangebote geschaffen werden, die das Offenlegen von vermeintlicher Inkompetenz vermeiden. Hinweise und Unterstützungen würden dann nicht ad hoc auf die erlebte Inkompetenz folgen, sondern a priori kommuniziert. Derartige Vorbesprechungen von Unterrichtsbesuchen mit Mentoring anbietenden Personen und/oder ausbildenden Personen finden jedoch bisher kaum statt bzw. sind im Gegensatz zu Nachbesprechungen nicht obligatorisch.

Limitationen und Ausblick

Die Einstellungen gegenüber Hilfesuche werden auch in dieser Studie als Indikatoren der tatsächlichen Hilfesuche interpretiert (siehe auch Butler, 2007), wenngleich offenbleiben muss, ob diese Annahme valide ist. Denkbar wäre, dass weitere Faktoren wie bspw. die Qualität der Beziehungen zu möglichen Helfern, die soziale Eingebundenheit in Netzwerke usw. dazu führen können, dass sich Einstellungen gegenüber Hilfesuche und das tatsächliche Hilfesuchverhalten voneinander unterscheiden. Wie bei Dickhäuser et al. (2007) war die Bearbeitung des Fragebogens eingebunden in eine Kooperation mit Studienseminaren. Hierbei liegt die Besonderheit vor, dass auszubildende Personen an den Studienseminaren sowohl Lehrende als auch Bewertende sind. Sie sind einerseits wichtige Ansprechperson für den Lernprozess, gleichzeitig aber auch diejenigen, die hinterher die Leistungen bewerten (siehe auch Kastens et al., 2020). Sich diesen Personen gegenüber als hilfsbedürftig zu offenbaren, kann eine andere Bedeutung haben, als wenn die das Mentoring anbietende Person oder erfahrene Lehrkräfte angesprochen würden. Möglich wäre also, dass zwar die Wahrnehmung von Hilfesuche als Bedrohung (in Form der ausbildenden Person)

vorliegt, die Personen sich aber dennoch um Hilfe (an anderer Stelle) bemühen.

Des Weiteren wurden die untersuchten Variablen nicht immer zeitgleich erhoben. Dies ist keine notwendige Voraussetzung, um längsschnittliche Modellierungen durchzuführen; da für alle drei untersuchten Merkmale jedoch signifikante korrelative Stabilitäten vorliegen, kann die Kontrolle autoregressiver Effekte Zusammenhänge zwischen den Variablen beeinflussen (Selig & Little, 2012), wie bspw. bei den Zusammenhängen zwischen Einstellungen gegenüber Hilfesuche zu t1 und ZO zu t2 erkennbar ist. Zur Überprüfung der Annahme, dass die unterschiedlichen Effekte der Einstellungen gegenüber Hilfesuche und ZO auf die Kontrolle korrelativer Stabilität der ZO zurückzuführen sind, haben wir SEM zwischen Einstellungen gegenüber Hilfesuche und ZO nur mit den Messzeitpunkten t3 und t4 berechnet. Die Ergebnisse dieser Analysen sind in weiten Teilen deckungsgleich mit den in den vollständigen Modellen berichteten Effekten, bei denen die Einstellungen gegenüber Hilfesuche insbesondere dann Effekte auf die nachfolgenden ZO aufweisen, wenn nicht um die autoregressiven Effekte kontrolliert wird³.

Da die Studie u. a. eine Replikation und Weiterführung der Arbeiten um Butler (2007) und Dickhäuser et al. (2007) darstellt, haben wir uns zudem dazu entschieden, Instrumente einzusetzen, die in diesem Kontext entwickelt und verwendet wurden. Auch die Skala zur Erfassung des Belastungserlebens bei Lehrkräften, in der deutschen Übersetzung siehe Enzmann und Kleiber (1989), ist in der Forschung zum Belastungserleben bei Lehrkräften weit verbreitet und etabliert. Dennoch weisen die Model-Fit-Parameter der konfiguralen Invarianzmodelle, welche eine einfaktorielle Struktur annehmen, darauf hin, dass die Skalen zur Erfassung der Annäherungsleistungs-ZO und des Belastungserlebens nicht ideal auf die Daten passen. So umfasst die Skala zur Erfassung der Annäherungsleistungs-ZO bspw. nicht nur Items, in denen es darum geht, Leistungen zu demonstrieren, sondern auch, dass gute Leistungen (von den ausbildenden Personen) wahrgenommen werden und auch im sozialen Vergleich mit anderen LiV hervorstechen. Eine dezidierte Analyse der Item- und Skalenstruktur erscheint uns für weiterführende Studien dringend angebracht.

Dennoch leistet die Studie einen wichtigen Beitrag zum Verständnis der Zusammenhänge zwischen Einstellungen gegenüber Hilfesuche, ZO und Belastungserleben von LiV im Verlauf des Vorbereitungsdienstes. Die Befunde lassen sich im Rahmenmodell von Daumiller (2018; siehe auch Dresel & Lämmle, 2017) derart verorten, dass ZO als übergeordnete Merkmale der Person stehen, welche in konkreten Lern- und Leistungssituationen die Entstehung der

Motivation und des Handelns beeinflussen, welche wiederum durch Einstellungen zur Hilfesuche als eine kognitive und das Belastungserleben als affektive Variable, zum Denken, Handeln und Erleben in konkreten Lern- und Leistungssituationen, definiert werden. Unsere Studie stärkt die Annahme von medierenden Effekten der Einstellungen gegenüber Hilfesuche auf den Zusammenhang von ZO und Belastungserleben, eine dezidierte Überprüfung steht jedoch noch aus. Zudem ist einschränkend anzumerken, dass weder die ZO noch die Einstellungen gegenüber Hilfesuche in Bezug auf das Erleben konkreter Lern- und Leistungssituationen erfasst wurden. Auch Prozessmerkmale zur Ausbildung motivationaler Orientierungen haben wir nicht untersucht.

Für zukünftige Studien besonders vielversprechend scheinen uns ergänzend auch personenzentrierte Ansätze, auch unter Berücksichtigung der Wahrnehmung und Bewertung spezifischer Herausforderungen im Vorbereitungsdienst. Im Vergleich zu variablenzentrierten Verfahren, wie bspw. den hier berichteten SEM, erlauben personenzentrierte Ansätze die Betrachtung intraindividuell unterschiedlicher Unterschiede nicht nur in der Ausprägung und Struktur (bspw. durch die Identifikation latenter Klassen; Hagenaars & McCutcheon, 2002), sondern auch der Entwicklung von Merkmalen (bspw. latente Wachstumskurvenmodelle; Duncan & Duncan, 2004). Für die ZO (u.a. Tuominen-Soini et al., 2011) haben Studien außerdem zeigen können, dass Individuen bspw. nicht entweder leistungs- oder lernzielorientiert sind, sondern dass verschiedene Arten der ZO in verschiedenen Ausprägungen vorliegen können. Ähnliches zeigt sich für Facetten des Hilfesuchverhaltens (u.a. Karabenick, 2003). Auch eine Kombination variablen- und personenzentrierter Verfahren ist möglich (Muthen & Muthen, 2000), um Gruppen von Personen zu identifizieren, die sich in der Ausprägung bestimmter Merkmale (bspw. hoch lernzielorientiert, hohe Wahrnehmung von Hilfesuche als nützlich und hohe Selbstwirksamkeitserwartung) und gleichzeitig in der Entwicklung bzw. Ausprägung des Belastungserlebens unterscheiden (Collins & Lanza, 2010). Damit wären differenziertere Einblicke in das Zusammenwirken und die Effekte verschiedener Faktoren zur Erklärung des Erlebens von Belastung und des Lernerfolgs im Vorbereitungsdienst möglich.

Literatur

- Allison, P. D. (2001). *Missing data* (Vol. 136). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Anderson-Park, E. & Abs, H. J. (2020). Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Vorbereitungsdienst. In C. Cramer, J. Koenig, M. Roth-

³ Ergebnisse zu diesen Analysen sind auf Nachfrage bei den Autorinnen erhältlich.

- land, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 332 – 338). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Arbreton, A. (1998). *Student goal orientation and help-seeking strategy use*. In S. A. Karabenick (Ed.), *Strategic help seeking: Implications for learning and teaching* (pp. 95 – 116). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bell, B. S. & Kozlowski, W. J. (2002). Goal orientation and ability: Interactive effects on self-efficacy, performance, and knowledge. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 497 – 505.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238.
- Butler, R. (2006). An achievement goal perspective on student help seeking and teacher help giving in the classroom: Theory, research, and educational implications. In S. Karabenick & R. Newman (Eds.), *Help seeking in academic settings: Goals, groups and contexts* (pp. 15 – 44). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Butler, R. (2007). Teachers' achievement goal orientation and associations with teachers' help-seeking: Examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of Educational Psychology*, 99, 241 – 252.
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 14, 464 – 504.
- Cheung, G. W. & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9, 233 – 255.
- Collins, L. M. & Lanza, S. T. (2010). *Latent class and latent transition analysis for the social, behavioral, and health sciences*. Hoboken: Wiley & Sons.
- Daumiller, M. (2018). Motivation von Lehrkräften. In S. Bieg & R. Grassinger (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online* (S. 1 – 31). Weinheim: Beltz Juventa.
- Daumiller, M., Dickhäuser, O. & Dresel, M. (2019). University instructors' achievement goals for teaching. *Journal of Educational Psychology*, 111(1), 131 – 148.
- 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, 227 – 268.
- Dickhäuser, O., Butler, R. & Tönjes, B. (2007). Das zeigt doch nur, dass ich's nicht kann: Zielorientierung und Einstellung gegenüber Hilfe bei Lehramtsanwärtern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39, 120 – 126.
- Dickhäuser, O. & Tönjes, B. (2008). Lern- und Leistungsziele von Lehrkräften. Ein neuer Blick auf das, was Lehrer antreibt. In U. Stadler-Altmann, J. Schindele & A. Schraut (Hrsg.), *Neue Lernkultur – neue Leistungskultur* (S. 284 – 291). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dresel, M. & Lämmle, L. (2017). Motivation. In T. Götz (Hrsg.), *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen* (S. 80 – 142). Paderborn: Schöningh.
- Drüge, M., Schleider, K. & Rosati, A.-S. (2014). Psychosoziale Belastungen im Referendariat – Merkmale, Ausprägungen, Folgen. *Die Deutsche Schule*, 106, 358 – 372.
- Duncan, T. E. & Duncan, S. C. (2004). An introduction to latent growth curve modeling. *Behavior Therapy*, 35(2), 333 – 363.
- Elliot, A. J. & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501 – 519.
- Enders, C. K. (2001). The impact of nonnormality on full information maximum-likelihood estimation for structural equation models with missing data. *Psychological Methods*, 6, 352 – 370.
- Enzmann, D. & Kleiber, D. (1989). *Helfer-Leiden: Stress und Burnout in psychosozialen Berufen*. Heidelberg: Asanger.
- Fasching, M., Dresel, M., Dickhäuser, O. & Nitsche, S. (2010). Goal orientations of teacher trainees: Longitudinal analysis of magnitude, change and relevance. *Journal of Educational Research Online*, 2, 9 – 33.
- Funk, C. (2015). *Kollegiales Feedback aus der Perspektive von Lehrpersonen: Zusammenhang von beruflicher Zielorientierung und Bewertung des Feedbackkonzepts*. Dissertation. Wiesbaden: Springer.
- Hagenaars, J. A. & McCutcheon, A. L. (Eds.) (2002). *Applied latent class analysis*. Cambridge University Press.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J. & Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94, 638 – 645.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81 – 112.
- Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1 – 55.
- Janke, S., Nitsche, S. & Dickhäuser, O. (2015). The role of perceived need satisfaction at work for teachers' work-related learning goal orientation. *Teaching and Teacher Education*, 47, 184 – 194.
- Käser, U. & Neugebauer, H. (2017). Social Support in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung. In S. Morgenroth (Hrsg.), *Social Support in schulischen Kontexten* (S. 5 – 47). Berlin: Logos.
- Kastens, C., Döring-Seipel, E. & Nolle, T. (2020). Selbstwirksamkeit erlangen, Belastung reduzieren? Effekte des Feedbackverhaltens der Ausbilder/innen in Unterrichtsnachbesprechungen. *Journal for Educational Research Online*, 12, 67 – 90.
- Karabenick, S. A. (1998). *Strategic help seeking: Implications for learning and teaching*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Karabenick, S. A. (2003). Seeking help in large college classes: A personal-centred approach. *Contemporary Educational Psychology*, 28(1), 37 – 58.
- Kenny, D. A. (2020). *Measuring model fit*. Zugriff am 21. Oktober 2021 unter <http://www.davidakenny.net/cm/fit.htm>
- Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T. & Baumert, J. (2012). Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26, 275 – 290.
- Kunst, E. M., van Woerkom, M., van Kollenburg, G. H. & Poell, R. F. (2018). Stability and change in teachers' goal orientation profiles over time: Managerial coaching behavior as a predictor of profile change. *Journal of Vocational Behavior*, 104, 115 – 127.
- Lai, K. & Green, S. B. (2016) The Problem with having two watches: Assessment of Fit when RMSEA and CFI Disagree. *Multivariate Behavioral Research*, 51(2 – 3), 220 – 239.
- Lenhard, H. (2004). Zweite Phase an Studienseminaren und Schulen. In S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 275 – 290). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Little, R. J. & Rubin, D. B. (2019). *Statistical analysis with missing data* (Vol. 793). New York: John Wiley & Sons.
- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U. & Köller, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung: Probleme und Lösungen. *Psychologische Rundschau*, 58, 103 – 117.
- Maslach, C., Jackson, S. E., Leiter, M. P., Schaufeli, W. B. & Schwab, R. L. (1986). *Maslach burnout inventory* (Vol. 21). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Meredith, W. (1993). Measurement invariance, factor analysis and factorial invariance. *Psychometrika*, 58(4), 525 – 543.
- Middleton, M. & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of the lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710 – 718.
- Muthen, B. & Muthen, L. K. (2000). Integrating Person-Centered and Variable-Centered Analyses: Growth Mixture Modeling With Latent Trajectory Classes. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 24(6), 882 – 891.
- Nelson-Le Gall, S. (1981). Help-seeking. An understudied problem-solving skill in children. *Developmental Review*, 1, 224 – 246.

- Nelson-Le Gall, S. (1985). Help seeking behaviour in learning. In E. W. Gordon (Ed.), *Review of Research in Education* (pp.50–90). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Newman, R. S. (1994). Adaptive help-seeking: A strategy of self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp.283–301). Hillsdale: Erlbaum.
- Newman, R. S. (2008). Adaptive and nonadaptive help seeking with peer harassment: An integrative perspective of coping and self-regulation. *Educational Psychologist*, 43, 1–15.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conception of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328–346.
- Nitsche, S., Dickhäuser, O., Dresel, M. & Dickhäuser, A. (2008). Berufliche Zielorientierung bei (angehenden) Lehrern: Überlegungen zum Konzept der Lehrermotivation. *Seminar*, 14, 133–142.
- Park, G., Schmidt, A. M., Scheu, C. & DeShon, R. P. (2007). A process model of goal orientation and feedback seeking. *Human Performance*, 20(2), 119–145.
- Parker, P. D., Martin, A. J., Colmar, S. & Liem, G. A. D. (2012). Teachers' workplace well-being: Exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement, and burnout. *Teaching and Teacher Education*, 28, 503–513.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544–555.
- Praetorius, A. K., Nitsche, S., Janke, S., Dickhäuser, O., Drexler, K., Fasching, M. et al. (2014). Here today, gone tomorrow? Revisiting the stability of teachers' achievement goals. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 379–387.
- Retelsdorf, J., Butler, R., Streblow, L. & Schiefele, U. (2010). Teachers' goal orientations for teaching: Associations with instructional practices, interest in teaching, and burnout. *Learning and Instruction*, 20, 34–43.
- Rigdon, E. E. (1996). CFI versus RMSEA: A comparison of two fit indexes for structural equation modeling. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 3(4), 369–379.
- Runhaar, P., Sanders, K. & Yang, H. (2010). Stimulating teachers' reflection and feedback asking: An interplay of self-efficacy, learning goal orientation, and transformational leadership. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1154–1161.
- Ryan, A. M., Pintrich P. R. & Midgley, C. (2001). Avoiding seeking help in the classroom: Who and why? *Educational Psychology Review*, 13, 93–114.
- Schubarth, W., Speck, K. & Seidel, A. (Hrsg.). (2007). *Endlich Praxis! Die zweite Phase der Lehrerbildung: Potsdamer Studien zum Referendariat*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Schworm, S. & Fischer, F. (2006). Academic help-seeking. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S.282–293). Göttingen: Hogrefe.
- Schworm, S. & Gruber, H. (2017). Academic help-seeking: The influence of epistemic beliefs, learning strategies, and goal orientation. In A. Bernholt, H. Gruber & B. Moschner (Hrsg.), *Wissen und Lernen: Wie epistemische Überzeugungen Schule, Universität und Arbeitswelt beeinflussen* (S.143–161). Münster: Waxmann.
- Selig, J. P. & Little, T. D. (2012). Autoregressive and Cross-Lagged Panel Analysis for Longitudinal Data: Chapter 16. In B. P. Laursen, T. D. Little, & N. A. Card (Eds.), *Handbook of developmental research methods* (pp.265–278). The Guilford Press.
- Skaalvik, S. & Skaalvik, E. M. (2005). Self-Concept, Motivational Orientation, and Help-Seeking Behavior in Mathematics: A Study of Adults Returning to High School. *Social Psychology of Education*, 8(3), 285–302.
- Staub, F., Waldis, M., Futter, K. & Schatzmann, S. (2014). Unterrichtsbesprechungen als Lerngelegenheiten im Praktikum. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung* (S.335–358). Münster: Waxmann.
- Steiger, J. H. (1990). Structural model evaluation and modification: An interval estimation approach. *Multivariate Behavioral Research*, 25(2), 173–180.
- Tönjes, B. & Dickhäuser, O. (2009). Längsschnittliche Effekte von Zielorientierungen auf Dimensionen des beruflichen Belastungserlebens im Lehrberuf. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 41, 79–86.
- Tönjes-von Platen, B. (2010). *Zielorientierungen und berufliches Belastungserleben bei Lehrenden*. Dissertation Universität Erlangen-Nürnberg. Zugriff am 21. Oktober 2021 unter <https://opus4.kobv.de/opus4-fau/files/1316/BrittToenjesDissertation.pdf>
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K. & Niemivirta, M. (2011). Stability and change in achievement goal orientation: A person-centred approach. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 82–100.
- van Dick, R. & Wagner, U. (2001). Stress and strain in teaching: a structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 243–259.
- VandeWalle, D. (2003). A goal orientation model of feedback-seeking behaviour. *Human Resource Management Review*, 1, 581–604.
- Wills, T. A. (1987). Help-Seeking as a Coping Mechanism. In C. R. Snyder & C. E. Ford (Eds.), *Coping with Negative Life Events: Clinical and Social Psychological Perspectives* (pp.19–50). Boston, MA: Springer.

Historie

Manuskript eingereicht: 26.12.2020

Manuskript nach Revision angenommen: 12.11.2021

Onlineveröffentlichung: 09.12.2021

Danksagung

Die Studie ist entstanden in Kooperation und mit Unterstützung der Studienseminarleitungen des Landes Hessen. Planung und Durchführung der Datenerhebung oblag der Leitung von Herrn Dr. Timo Nolle (Uni Kassel). Frau Dr. Elke Döring-Seipel (Uni Kassel) danken wir für ihre wertvolle Mitarbeit an ersten Entwürfen zum Manuskript.

Förderung

Open-Access-Veröffentlichung ermöglicht durch die Bergische Universität Wuppertal.

ORCID

Claudia Pereira Kastens

<https://orcid.org/0000-0002-0516-0009>

Prof. Dr. Claudia Pereira Kastens

Bergische Universität Wuppertal
School of Education
Institut für Bildungsforschung
Gaußstr. 20
42119 Wuppertal
Deutschland
kastens@uni-wuppertal.de

Anhang

Tabelle A1. Model-Fit-Parameter der Invarianzanalysen

	CFI	RMSEA	SRMR		CFI	RMSEA	SRMR
Aufwand				ALSZO			
konfigural	.946	.050	.048	konfigural	.860	.080	.065
metrisch	.948	.049	.047	metrisch	.856	.087	.072
partiell-streng ^a	.945	.047	.049	partiell-streng ^d	.854	.076	.073
Bedrohung				VLSZO			
konfigural	.980	.038	.032	konfigural	.910	.063	.059
metrisch	.978	.037	.037	metrisch	.909	.061	.062
partiell-streng ^b	.969	.042	.043	streng	.905	.060	.064
Nutzen				LZO			
konfigural	.977	.042	.037	konfigural	.912	.053	.053
metrisch	.974	.041	.056	metrisch	.907	.052	.065
partiell-streng ^c	.967	.044	.064	streng	.904	.052	.072
Belastung				AV			
konfigural	.879	.065	.063	konfigural	.976	.031	.043
metrisch	.875	.064	.068	metrisch	.975	.031	.048
partiell-streng ^e	.868	.065	.068	streng	.970	.033	.050

Anmerkungen: ^a drei / vier Items restringiert. ^b zwei / vier Items restringiert. ^c drei / vier Items restringiert. ^d fünf / sieben Items restringiert. ^e fünf / neun Items restringiert. AV = Arbeitsvermeidung, LZO = Lern-ZO, VLZO = Vermeidungsleistungs-ZO, ALZO = Annäherungsleistungs-ZO.

Tabelle A2. Tabelle mit den vollständigen Ergebnissen SEM zur Einstellung gegenüber Hilfesuche als nützlich (Nutzen). Modell 2 mit emotionaler Erschöpfung als zusätzliche Variable

	Modell 1 (Abbildung 4)			Modell 2 (Abbildung 5A)		
	β	SE	p	β	SE	p
t1 Nutzen → t2 ALSZO	-.131	.068	.053	-.123	.069	.074
t1 Nutzen → t2 VLSZO	-.161	.063	.011	-.111	.062	.075
t1 Nutzen → t2 LZO	.317	.062	<.001	.295	.063	<.001
t1 Nutzen → t2 AV	-.147	.062	.018	-.100	.061	.098
t1 Belastung → t2 ALSZO				.068	.061	.268
t1 Belastung → t2 VLSZO				.326	.053	<.001
t1 Belastung → t2 LZO				-.168	.058	.004
t1 Belastung → t2 AV				.334	.052	<.001
t2 ALSZO → t3 Nutzen	.133	.149	.372	.132	.149	.374
t2 VLSZO → t3 Nutzen	-.009	.151	.950	.001	.150	.992
t2 LZO → t3 Nutzen	.196	.090	.030	.175	.092	.057
t2 AV → t3 Nutzen	-.041	.081	.614	-.043	.081	.594
t3 Nutzen → t4 ALSZO	-.001	.063	.984	-.001	.063	.988
t3 Nutzen → t4 VLSZO	.018	.062	.768	.011	.063	.861
t3 Nutzen → t4 LZO	.137	.086	.112	.143	.086	.095
t3 Nutzen → t4 AV	-.062	.059	.295	-.073	.059	.212
t3 Nutzen → t4 Belastung				-.134	.067	.048
Autoregressionen						
t2 ALSZO → t4 ALSZO	.750	.040	<.001	.751	.040	<.001
t2 VLSZO → t4 VLSZO	.705	.039	<.001	.696	.039	<.001
t2 LZO → t4 LZO	.542	.065	<.001	.541	.065	<.001
t2 AV → t4 AV	.751	.036	<.001	.755	.036	<.001
t1 Nutzen → t3 Nutzen	.565	.069	<.001	.576	.069	<.001
t1 Belastung → t4 Belastung				.363	.062	<.001
Latente Korrelationen						
	r		p	r		p
t2 ALSZO ↔ t2 VLSZO	.746		<.001	.767		<.001
t2 ALSZO ↔ t2 LZO	.280		<.001	.300		<.001
t2 ALSZO ↔ t2 AV	.209		<.001	.200		<.001
t2 VLSZO ↔ t2 LZO	-.044		.422	.010		.854
t2 VLSZO ↔ t2 AV	.467		<.001	-.146		.008
t2 LZO ↔ t2 AV	-.195		<.001	.401		<.001
t4 ALSZO ↔ t4 VLSZO	.720		<.001	.720		<.001
t4 ALSZO ↔ t4 LZO	.176		.050	.175		.051
t4 ALSZO ↔ t4 AV	.442		<.001	.442		<.001
t4 VLSZO ↔ t4 LZO	.014		.873	.021		.805
t4 VLSZO ↔ t4 AV	.602		<.001	.598		<.001
t4 LZO ↔ t4 AV	-.301		<.001	-.299		.001
t4 ALSZO ↔ t4 Belastung				-.008		.923
t4 VLSZO ↔ t4 Belastung				.330		<.001
t4 VLSZO ↔ t4 Belastung				-.025		.735
t4 AV ↔ t4 Belastung				.123		.114
t1 Belastung ↔ t1 Nutzen				-.121		.008
Model-Fit	$\chi^2 = 5006.387$; $df = 2316$; $p = <.001$; CFI = .775; RMSEA = .034. $N = 984$			$\chi^2 = 7395.417$; $df = 3700$; $p = <.001$; CFI = .771; RMSEA = .032. $N = 987$		

Anmerkungen: AV = Arbeitsvermeidung, LZO = Lern-ZO, VLZO = Vermeidungsleistungs-ZO, ALSZO = Annäherungsleistungs-ZO.

Tabelle A3. Tabelle mit den vollständigen Ergebnissen SEM zur Einstellung gegenüber Hilfesuche als bedrohlich (Bedrohung). Modell 2 mit emotionaler Erschöpfung als zusätzliche Variable

	Modell 1 (Abbildung 4B)			Modell 2 (Abbildung 5B)		
	B	SE	p	B	SE	p
t1 Bedrohung → t2 ALSZO	.311	.066	<.001	.321	.071	<.001
t1 Bedrohung → t2 VLSZO	.430	.057	<.001	.355	.062	<.001
t1 Bedrohung → t2 LZO	-.063	.068	.356	.007	.072	.926
t1 Bedrohung → t2 AV	.210	.063	.001	.118	.066	.075
t1 Belastung → t2 ALSZO				-.034	.065	.598
t1 Belastung → t2 VLSZO				.221	.057	<.001
t1 Belastung → t2 LZO				-.226	.063	<.001
t1 Belastung → t2 AV				.305	.057	<.001
t2 ALSZO → t3 Bedrohung	-.337	.140	.016	-.369	.135	.006
t2 VLSZO → t3 Bedrohung	.536	.149	<.001	.553	.143	<.001
t2 LZO → t3 Bedrohung	.011	.082	.897	.035	.080	.662
t2 AV → t3 Bedrohung	.084	.080	.291	.094	.078	.228
t3 Bedrohung → t4 ALSZO	.150	.071	.034	.147	.070	.035
t3 Bedrohung → t4 VLSZO	.060	.085	.481	.060	.083	.470
t3 Bedrohung → t4 LZO	.022	.081	.785	.025	.080	.754
t3 Bedrohung → t4 AV	.098	.070	.164	.098	.069	.159
t3 Bedrohung → t4 Belastung				.206	.078	.009
Autoregressionen						
t2 ALSZO → t4 ALSZO	.712	.046	<.001	.714	.045	<.001
t2 VLSZO → t4 VLSZO	.686	.059	<.001	.687	.058	<.001
t2 LZO → t4 LZO	.593	.053	<.001	.594	.053	<.001
t2 AV → t4 AV	.729	.045	<.001	.732	.045	<.001
t1 Bedrohung → t3 Bedrohung	.510	.078	<.001	.536	.075	<.001
t1 Belastung → t4 Belastung				.302	.070	<.001
Latente Korrelationen						
	<i>r</i>		<i>p</i>	<i>r</i>		<i>p</i>
t2 ALSZO ↔ t2 VLSZO	.709		<.001	.736		<.001
t2 ALSZO ↔ t2 LZO	.258		<.001	.261		<.001
t2 ALSZO ↔ t2 AV	.159		.003	.177		.001
t2 VLSZO ↔ t2 LZO	-.057		.188	-.027		.644
t2 VLSZO ↔ t2 AV	.440		<.001	.396		<.001
t2 LZO ↔ t2 AV	-.226		<.001	-.174		.001
t4 ALSZO ↔ t4 VLSZO	.704		<.001	.705		<.001
t4 ALSZO ↔ t4 LZO	.176		.050	.174		.052
t4 ALSZO ↔ t4 AV	.417		<.001	.416		<.001
t4 VLSZO ↔ t4 LZO	.018		.830	.021		.805
t4 VLSZO ↔ t4 AV	.573		<.001	.570		<.001
t4 LZO ↔ t4 AV	-.334		<.001	-.337		<.001
t4 ALSZO ↔ t4 Belastung				-.049		.543
t4 VLSZO ↔ t4 Belastung				.298		<.001
t4 VLSZO ↔ t4 Belastung				-.078		.289
t4 AV ↔ t4 Belastung				.112		.151
t1 Belastung ↔ t1 Bedrohung				.326		<.001
Model-Fit	$\chi^2 = 5004.925; df = 2316; p = <.001; CFI = .775; RMSEA = .034. N = 985$			$\chi^2 = 7395.417; df = 3700; p = <.001; CFI = .771; RMSEA = .032. N = 987$		

Anmerkungen: AV = Arbeitsvermeidung, LZO = Lern-ZO, VLZO = Vermeidungsleistungs-ZO, ALSZO = Annäherungsleistungs-ZO.

Tabelle A4. Tabelle mit den vollständigen Ergebnissen SEM zur Einstellung gegenüber Hilfesuche als aufwändig (Aufwand). Modell 2 mit emotionaler Erschöpfung als zusätzliche Variable

	Modell 1 (Abbildung 4C)			Modell 2 (Abbildung 5C)		
	β	SE	p	β	SE	p
t1 Aufwand → t2 ALSZO	.166	.072	.022	.156	.080	.050
t1 Aufwand → t2 VLSZO	.304	.065	<.001	.222	.071	.002
t1 Aufwand → t2 LZO	-.232	.069	.001	-.184	.076	.015
t1 Aufwand → t2 AV	.287	.064	<.001	.201	.069	.004
t1 Belastung → t2 ALSZO				.022	.068	.751
t1 Belastung → t2 VLSZO				.257	.060	<.001
t1 Belastung → t2 LZO				-.153	.065	.018
t1 Belastung → t2 AV				.276	.058	<.001
t2 ALSZO → t3 Aufwand	-.093	.155	.549	-.098	.152	.521
t2 VLSZO → t3 Aufwand	.103	.165	.530	.103	.161	.524
t2 LZO → t3 Aufwand	.056	.093	.548	.074	.092	.421
t2 AV → t3 Aufwand	.192	.090	.033	.203	.088	.021
t3 Aufwand → t4 ALSZO	.070	.070	.316	.071	.070	.309
t3 Aufwand → t4 VLSZO	.067	.073	.361	.078	.072	.277
t3 Aufwand → t4 LZO	-.087	.085	.304	-.082	.084	.333
t3 Aufwand → t4 AV	.117	.072	.105	.121	.071	.089
t3 Aufwand → t4 Belastung				.210	.075	.006
Autoregressionen						
t2 ALSZO → t4 ALSZO	.742	.041	<.001	.742	.041	<.001
t2 VLSZO → t4 VLSZO	.688	.045	<.001	.681	.044	<.001
t2 LZO → t4 LZO	.580	.053	<.001	.581	.053	<.001
t2 AV → t4 AV	.718	.046	<.001	.722	.046	<.001
t1 Aufwand → t3 Aufwand	.613	.090	<.001	.615	.089	<.001
t1 Belastung → t4 Belastung				.320	.066	<.001
Latente Korrelationen						
	r		p	r		p
t2 ALSZO ↔ t2 VLSZO	.743		<.001	.763		<.001
t2 ALSZO ↔ t2 LZO	.274		<.001	.284		<.001
t2 ALSZO ↔ t2 AV	.178		.001	.180		.001
t2 VLSZO ↔ t2 LZO	-.019		.739	.021		.706
t2 VLSZO ↔ t2 AV	.423		<.001	.377		<.001
t2 LZO ↔ t2 AV	-.174		.001	-.137		.012
t4 ALSZO ↔ t4 VLSZO	.725		<.001	.725		<.001
t4 ALSZO ↔ t4 LZO	.189		.035	.187		.037
t4 ALSZO ↔ t4 AV	.440		<.001	.438		<.001
t4 VLSZO ↔ t4 LZO	.04		.633	.045		.600
t4 VLSZO ↔ t4 AV	.588		<.001	.581		<.001
t4 LZO ↔ t4 AV	-.298		.001	-.303		.001
t4 ALSZO ↔ t4 Belastung				-.026		.752
t4 VLSZO ↔ t4 Belastung				.302		<.001
t4 VLSZO ↔ t4 Belastung				-.044		.557
t4 AV ↔ t4 Belastung				.093		.239
t1 Belastung ↔ t1 Aufwand				.367		<.001
Model-Fit	$\chi^2 = 4972.345$; $df = 2316$; $p = <.001$; CFI = .771; RMSEA = .034. $N = 983$			$\chi^2 = 7366.902$; $df = 3700$; $p = <.001$; CFI = .768; RMSEA = .032. $N = 986$		

Anmerkungen: AV = Arbeitsvermeidung, LZO = Lern-ZO, VLZO = Vermeidungsleistungs-ZO, ALSZO = Annäherungsleistungs-ZO.