

**Emotionen angehender Lehrkräfte: Explorationen des emotionalen
Erlebens und der Emotionsregulation sowie Konzeption eines
Trainings zur Förderung der kognitiven Neubewertung**

Der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften der
Universität Paderborn
zur Erlangung des akademischen Grades
Doktor der Wirtschaftswissenschaften
– Doctor rerum politicarum –

vorgelegte kumulative Dissertation von
Alexander Will, M.Ed.
geboren am 23.08.1989 in Tscherno-Kurja

Erscheinungsjahr 2025

Erstgutachter: Prof. Dr. Tobias Jenert
Zweitgutachterin: Prof. ⁱⁿ Dr. Karina Kiepe

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	II
Tabellenverzeichnis	II
Abkürzungsverzeichnis.....	II
Zusammenfassung.....	I
Kapitel 1 Synopse	3
1.1 Einleitung	4
1.2 Aufbau der Arbeit.....	6
1.3 Wissenschaftliches Erkenntnisinteresse	9
1.4 Forschungslücken.....	9
1.5 Theoretischer Rahmen und Abgrenzung	12
1.6 Forschungsprogramm und Begründungszusammenhänge	17
1.7 Überblick über die in die Dissertation integrierten Beiträge.....	22
Kapitel 2 Emotionales Erleben und Emotionsregulation von Studierenden im Praxissemester – Eine Tagebuchstudie.....	25
2.1 Einordnung des ersten Beitrags.....	26
2.2 Erster Beitrag.....	29
Kapitel 3 Emotionales Erleben und Emotionsregulation von angehenden Lehrkräften: Befunde zweier Studien im Praxissemester und Vorbereitungsdienst	30
3.1 Einordnung des zweiten Beitrags	31
3.2 Zweiter Beitrag.....	34
Kapitel 4 Evaluation der Wirksamkeit eines Trainings für den Umgang mit Emotionen und belastenden Gedanken bei Lehramtsstudierenden.....	35
4.1 Einordnung des dritten Beitrags	36
4.2 Dritter Beitrag	40
Kapitel 5 Diskussion und Ausblick	41
5.1 Wissenschaftlicher Erkenntnisgewinn.....	42
5.2 Implikationen für Forschung und Praxis	45
5.3 Limitationen und Anknüpfungspunkte.....	46
5.4 Fazit.....	51
Literaturverzeichnis.....	53

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Inhaltsübersicht	8
Abbildung 2: The process model of emotion regulation (Gross, 2014, S. 7; modifiziert und übersetzt)	14
Abbildung 3: Forschungsprogramm der Dissertation	21
Abbildung 4: Forschungsprogramm (Teil 1).....	28
Abbildung 5: Forschungsprogramm (Teil 2).....	33
Abbildung 6: Forschungsprogramm (Teil 3).....	37
Abbildung 7: Ausschnitt aus einer Videosequenz des Trainings (erstellt mit simpleshow)....	38

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Auswahl an alternativen Theorien und Modellen zur Untersuchung des emotionalen Erlebens und der Emotionsregulation von (angehenden) Lehrkräften.....	15
Tabelle 2: Überblick über die in die Dissertation integrierten Beiträge (Beitrag 1)	22
Tabelle 3: Überblick über die in die Dissertation integrierten Beiträge (Beitrag 2)	23
Tabelle 4: Überblick über die in die Dissertation integrierten Studien (Beitrag 3).....	24

Abkürzungsverzeichnis

ASQ	Affective Style Questionnaire
ERQ	Emotion Regulation Questionnaire
ESM	Experience-Sampling-Methode
MCQ-30	Metacognitions Questionnaire-30
PANAS	Positive and Negative Affect Schedule
ZfsL	Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung

Zusammenfassung

Emotionen sind im Berufsalltag einer Lehrkraft omnipräsent. Die bisherige Forschung zu Emotionen im Lehrberuf hat insbesondere das emotionale Erleben und die Emotionsregulation von Lehrkräften in Bezug auf ihre unterrichtspraktischen Tätigkeiten in den Fokus genommen, wobei der Schwerpunkt auf amtierenden und erfahrenen Lehrkräften liegt.

Die Lehrkräftebildung in Deutschland umfasst drei Phasen: das Lehramtstudium (erste Phase), den Vorbereitungsdienst (zweite Phase) sowie die berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung (dritte Phase) (Kultusministerkonferenz, 2022). Das Lehramtsstudium vermittelt die theoretischen und fachdidaktischen Grundlagen und umfasst in Nordrhein-Westfalen ein Praxissemester, das fünf Monate dauert und erste praktische Erfahrungen im Masterstudium bietet (Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2010). Der Vorbereitungsdienst ist praxisorientiert und konzentriert sich auf die Anwendung sowie theoriegeleitete Reflexion der Praxis (Kultusministerkonferenz, 2022). Die dritte Phase, die berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung, ist auf die kontinuierliche Weiterentwicklung und Aktualisierung der beruflichen Kompetenzen amtierender Lehrkräfte im Sinne des lebenslangen Lernens ausgerichtet (Kultusministerkonferenz, 2022).

Die erste und zweite Phase der Lehrkräftebildung sind hinsichtlich des emotionalen Erlebens und der Emotionsregulation von angehenden Lehrkräften vergleichsweise wenig erforscht. In Untersuchungen, die sich auf die Lehrkräftebildung beziehen, ist bisher wenig über potenziell emotionsauslösende berufliche Situationen außerhalb des Unterrichts bekannt. Zudem wurde die Vielschichtigkeit emotionalen Erlebens in diesen Phasen bislang unzureichend erfasst. Darüber hinaus existieren nur wenige Erkenntnisse über die Art und Weise, wie angehende Lehrkräfte mit ihren Emotionen in emotionsauslösenden beruflichen und privatberuflichen Situationen umgehen. Das Konzept der „privatberuflichen Situationen“ stellt einen neuen Ansatz dar, der auf den Erkenntnissen der im Rahmen dieser Dissertation präsentierten Studien basiert. Diese Situationen beziehen sich auf berufsbezogene Situationen außerhalb des regulären Arbeitsumfelds einer (angehenden) Lehrkraft. Beispiele privatberuflicher Situationen sind die Vorbereitung und Nachbereitung von Unterricht, das Ausarbeiten schriftlicher Unterrichtspläne und Ähnliches (Will, 2024).

Die vorliegende Dissertation widmet sich den genannten Forschungsdesideraten und arbeitet diese in drei Beiträgen auf.

Der erste Beitrag entstand im Kontext des Praxissemesters und untersuchte in einer digitalen fragegestützten Tagebuchstudie die Fragen: 1) Welche spezifischen emotionsauslösenden

beruflichen und privatberuflichen Situationen erleben Praxissemesterstudierende in ihrem Alltag? 2) Welche Art von Emotionen – negativ oder positiv – erleben Praxissemesterstudierende in diesen spezifischen beruflichen und privatberuflichen Situationen? 3) Regulieren sie diese Emotionen situationsspezifisch?

Der zweite Beitrag befasst sich mit ähnlichen Forschungsfragen, hierbei jedoch im Kontext des Vorbereitungsdienstes und somit in Bezug auf Lehramtsanwärter*innen. Als Forschungsmethode wurde die Experience-Sampling-Methode (ESM) eingesetzt. Für die Durchführung der ESM-Studie wurde eine Applikation zur Datenerfassung auf den Smartphones der Teilnehmenden verwendet. Da diese Applikation üblicherweise für klinische Studien eingesetzt wird, wurde sie in Zusammenarbeit mit einem externen Dienstleister technisch weiterentwickelt und auf den Kontext der Lehrkräftebildung adaptiert sowie auf die Bedürfnisse der ESM-Studie abgestimmt. Die potenziell emotionsauslösenden Situationen, erlebten Emotionen und Emotionsregulationsstrategien der ersten Studie im Praxissemester dienten als Grundlage für die zweite Studie im Vorbereitungsdienst. Darüber hinaus wurden die potenziell emotionsauslösenden beruflichen und privatberuflichen Situationen in Absprache mit den Seminarleitungen der teilnehmenden Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) weiterentwickelt. Im Beitrag zur zweiten Studie werden die Befunde der beiden Kontexte gegenübergestellt. Folgende Forschungsfragen wurden dabei untersucht: 1) Wie bewerten angehende Lehrkräfte verschiedene, vorgegebene berufliche und privatberufliche Situationen im Praxissemester und Vorbereitungsdienst hinsichtlich ihrer emotionalen Valenz? 2) Welche Emotionen erleben angehende Lehrkräfte in diesen Situationen in beiden Untersuchungskontexten? 3) Welche Emotionsregulationsstrategie wenden angehende Lehrkräfte in diesen Situationen in beiden Untersuchungskontexten an?

Der dritte Beitrag finalisiert die Dissertation und stellt die Konzeption, Durchführung, Auswertung und Evaluation eines selbstentwickelten Trainings für den Umgang mit Emotionen und belastenden Gedanken bei Lehramtsstudierenden vor. Das Training basiert auf den theoretisch-konzeptionellen Vorarbeiten und Annahmen sowie Erkenntnissen aus den ersten zwei Studien. Der dritte Beitrag befasst sich mit folgenden weiterführenden Forschungsfragen: 1) Welche Effekte hat ein Training auf die Tendenz zur Anwendung der gesundheitsfördernden Emotionsregulationsstrategie des kognitiven Neubewertens? 2) Inwiefern kann ein Training dazu beitragen, dysfunktionale Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu reduzieren? 3) Auf welche Akzeptanz stößt ein Training für den Umgang mit Emotionen und belastenden Gedanken bei Lehramtsstudierenden?

Kapitel 1 | Synopse

1.1 Einleitung

Die hohe emotionale Belastung von Lehrkräften und die damit verbundene gesundheitliche Beeinträchtigung sind seit langem empirisch belegt (Darius et al., 2020). Lehrkräfte gehören zu einer Berufsgruppe, in der ein überdurchschnittlich hoher Anteil an Personen unter emotionaler Erschöpfung leidet (Krause et al., 2008). Emotionale Erschöpfung wird als zentrales Symptom des Burnout-Syndroms betrachtet und resultiert häufig aus den anhaltenden emotionalen Belastungen im Beruf (Klusmann et al., 2012). Dies unterstreicht die Notwendigkeit, dass Lehrkräfte effektive Strategien entwickeln, um mit emotionsauslösenden Situationen umzugehen (Krause et al., 2008).

Eine mögliche emotionale Belastung beginnt jedoch nicht erst im Berufsleben, sondern zeigt sich bereits während der ersten zwei Phasen der Lehrkräftebildung (z. B. Darius et al., 2020; Klusmann et al. 2012). Daher ist es entscheidend, den Umgang mit Emotionen bereits in der Ausbildung stärker zu berücksichtigen. Trotz der hohen Relevanz dieses Themas wurde der Umgang mit Emotionen in der Lehrkräftebildung bisher weitgehend vernachlässigt (Porsch, 2018). Erste Interventionen, die sich auf das Training von kognitiver Neubewertung als adaptive Emotionsregulationsstrategie (Kumschick et al., 2021) sowie auf die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen konzentrieren (Carstensen et al., 2019), behandeln dabei hauptsächlich Situationen im Unterricht oder in Bezug auf die Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler*in.

Das emotionale Erleben von angehenden Lehrkräften muss jedoch auch außerhalb dieser potenziell emotionsauslösenden Situationen der Lehrkräftebildung erforscht werden. Derzeit fehlen ausreichende Grundlagen, um Ausbildungsinhalte zu entwickeln, die angehende Lehrkräfte dabei unterstützen, ihre emotionalen Kompetenzen in realen, herausfordernden Situationen zu entwickeln (Porsch, 2018). Dies stellt eine bedeutende Lücke in der Forschung und Praxis der Lehrkräftebildung dar, die dringend geschlossen werden muss.

Angehende Lehrkräfte befinden sich am Anfang ihres Professionalisierungsprozesses in einem Entwicklungsstadium, das spezifische Unterstützung und gezielte Förderung erfordert, um die komplexen Anforderungen des Lehrberufs erfolgreich zu bewältigen (Weyland & Wittmann, 2011). Diese Unterstützung sollte idealerweise bereits während des universitären Studiums beginnen und im Vorbereitungsdienst fortgesetzt werden (Carstensen et al. 2019). Auf universitäter Ebene wird versucht, durch eine Ausweitung der schulpraktischen Aufenthalte auf emotional herausfordernde Situationen im Vorbereitungsdienst vorzubereiten (Porsch, 2018). Es bestehen jedoch Zweifel, ob dies eine angemessene Reaktion auf die Herausforderungen in der

Lehrkräftebildung darstellt und ob dabei systematisch emotionsbezogenes Grundlagenwissen vermittelt sowie Fähigkeiten um Umgang mit Emotionen für professionelles Lehrkräftehandeln entwickelt werden (Porsch, 2018).

Die ersten zwei Phasen der Lehrkräftebildung sind von vielfältigen Herausforderungen geprägt, die zu einer großen emotionalen Belastung bei den angehenden Lehrkräften führen können. Das Praxissemester sowie der Vorbereitungsdienst spielen eine entscheidende Rolle und legen einen wesentlichen Grundstein für die weitere berufliche Entwicklung der angehenden Lehrkräfte. Fehlende Kompetenzen im Umgang mit Emotionen können schwerwiegende negative Folgen haben (Gross, 2008) und somit beispielsweise die Entstehung psychischer Störungen begünstigen (Campbell-Sills & Barlow, 2007). Effektive Emotionsregulationsstrategien sind nicht nur für die Beziehungsgestaltung mit Schüler*innen, Kolleg*innen und Mentor*innen etc. in schulischen Situationen von Bedeutung, sondern auch für den Umgang mit beruflichen Herausforderungen außerhalb des regulären Arbeitsumfelds. Darüber hinaus trägt der Einsatz gesundheitsfördernder Emotionsregulationsstrategien wesentlich zur Prävention von psychischen Erkrankungen angehender Lehrkräfte bei (Sandmeier et al., 2020).

Verschiedene Faktoren können dazu führen, dass angehende Lehrkräfte ihr Lehramtsstudium abbrechen. Dazu zählen die von Studierenden während des Praxissemesters beobachteten Herausforderungen, wie die hohe Arbeitsbelastung der Lehrkräfte oder das Erleben von demotivierten, zynischen und/oder überforderten Kolleg*innen (Griepentrog, 2021). Diese Beobachtungen können bei angehenden Lehrkräften Besorgnis darüber auslösen, dass sie ähnliche Herausforderungen in ihrem zukünftigen Berufsalltag erleben werden. Im Vorbereitungsdienst können überfordernde Situationen mit Schüler*innen sowie widersprüchliche Rückmeldungen und Bewertungen von Fachleiter*innen und Mentor*innen zu psychosozialen Belastungen führen und den Ausstieg aus dem Lehramt begünstigen (Griepentrog, 2021). Zusätzlich fehlt es angehenden Lehrkräften oft an einer reflektierten Auseinandersetzung mit ihren Fähigkeiten zum Umgang mit herausfordernden Situationen – ihrem Resilienzpotenzial –, da Formate wie eine professionelle Supervision als Regelangebot fehlen (Griepentrog, 2021). Das derzeitige Angebot des sogenannten "Coachings" durch Ausbilder*innen im Vorbereitungsdienst wird aufgrund der unprofessionellen Vermischung von Ausbildungs-, Bewertungs- und Beratungsrolle als unzureichender Ersatz empfunden (Griepentrog, 2021). Es ist wichtig, die angehenden Lehrkräfte frühzeitig dazu anzuleiten, sich mit emotionsbezogenem Grundlagenwissen und den eigenen Emotionen auseinanderzusetzen und entsprechende Emotionsregulationsstrategien zu erlernen. Eine angemessene und effektive Emotionsregulation während dieser Phasen kann nicht nur den

aktuellen Herausforderungen begegnen, sondern auch präventiv auf zukünftige Belastungen im Lehrberuf vorbereiten.

Die Universität Erfurt führt ab dem Wintersemester 2024/25 als erste Universität das sogenannte „Duale Studium für das Regelschulamt“ ein, um dem Lehrkräftemangel entgegenzuwirken (Traute, 2024). Das Programm zielt darauf ab, das Lehramtsstudium praxisorientierter zu gestalten. Während ihres Bachelorstudiums erhalten die Studierenden die Möglichkeit, bereits zwei Tage pro Woche in der Schule zu hospitieren und anschließend eigenverantwortlichen Unterricht durchzuführen. Falls sich das duale Lehramtsstudium als erfolgreich erweist, könnte es bundesweit eingeführt werden. Jedoch bedeutet eine intensivere Praxis nicht automatisch, dass alle Herausforderungen, insbesondere emotionale Belastungen im Lehrberuf, umfassend bewältigt werden. Die Praxis allein kann nicht gewährleisten, dass angehende Lehrkräfte die erforderlichen Kompetenzen zur Emotionsregulation entwickeln. Daher ist es essenziell, das Programm durch gezielte Interventionen und Trainings zu ergänzen, die sich auf den Umgang mit Emotionen, belastenden Gedanken und herausfordernden Situationen konzentrieren. Solche ergänzenden Maßnahmen würden dazu beitragen, dass angehende Lehrkräfte nicht nur ihre praktischen Fähigkeiten verbessern, sondern auch die emotionalen Anforderungen des Berufs effektiver bewältigen können. In diesem Kontext gewinnen Interventionen dieser Art zusätzlich an Bedeutung, um sicherzustellen, dass die angehenden Lehrkräfte umfassend auf die Anforderungen des Lehrberufs vorbereitet sind.

1.2 Aufbau der Arbeit

Der Aufbau dieser Dissertation gliedert sich in fünf Hauptkapitel, die in Abbildung 1 dargestellt und im Folgenden näher beschrieben werden. Kapitel 1 beginnt mit einer Einleitung, die in das Thema einführt und die Relevanz der Arbeit herausstellt. Anschließend werden das wissenschaftliche Erkenntnisinteresse und die bestehenden Forschungslücken dargestellt. Darauf aufbauend wird der theoretische Rahmen skizziert, gefolgt von der Darstellung des Forschungsprogramms, das durch eine begleitende Grafik veranschaulicht wird. Abschließend gibt das Kapitel einen Überblick über die in die Dissertation integrierten Beiträge. Kapitel 2 präsentiert den ersten Beitrag der Dissertation, der das emotionale Erleben und die Emotionsregulation von Studierenden im Praxissemester anhand einer Tagebuchstudie untersucht. Kapitel 3 enthält den zweiten Beitrag, der die emotionalen Erfahrungen und die Emotionsregulation angehender Lehrkräfte thematisiert. Hier werden Befunde aus zwei Studien im Praxissemester und im Vorbereitungsdienst vorgestellt. Kapitel 4 widmet sich dem dritten Beitrag, in dem die Wirksamkeit eines Trainings für den Umgang mit Emotionen und belastenden Gedanken bei

Lehramtsstudierenden evaluiert wird. Wichtig zu erwähnen ist, dass jedes der Kapitel 2 bis 4 mit einem einführenden Unterkapitel (2.1, 3.1 und 4.1) beginnt, das den jeweiligen Beitrag in den Gesamtkontext der Dissertation einordnet und so den Begründungszusammenhang der gesamten Dissertation schrittweise aufzeigt. Kapitel 5 fasst die Diskussion und den Ausblick zusammen. Beginnend mit dem wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn der Dissertation, gefolgt von den Implikationen für die Forschung und Praxis. Abschließend werden die Limitationen der Dissertation und mögliche Anknüpfungspunkte für zukünftige Forschung sowie ein Fazit dargestellt.

Abbildung 1: Inhaltsübersicht

Kapitel 1 Synopse 1.1 Einleitung 1.2 Aufbau der Arbeit 1.3 Wissenschaftliches Erkenntnisinteresse 1.4 Forschungslücken 1.5 Theoretischer Rahmen und Abgrenzung 1.6 Forschungsprogramm und Begründungszusammenhänge 1.7 Überblick über die in die Dissertation integrierten Beiträge	Kapitel 2 Beitrag 1 Emotionales Erleben und Emotionsregulation von Studierenden im Praxissemester – Eine Tagebuchstudie <i>2.1 Einordnung des ersten Beitrags</i>	Kapitel 3 Beitrag 2 Emotionales Erleben und Emotionsregulation von angehenden Lehrkräften – Befunde zweier Studien im Praxissemester und Vorbereitungsdienst <i>3.1 Einordnung des zweiten Beitrags</i>	Kapitel 4 Beitrag 3 Evaluation der Wirksamkeit eines Trainings für den Umgang mit Emotionen und belastenden Gedanken bei Lehramtsstudierenden <i>4.1 Einordnung des dritten Beitrags</i>
Kapitel 5 Diskussion und Ausblick 5.1 Wissenschaftlicher Erkenntnisgewinn 5.2 Implikationen für Forschung und Praxis 5.3 Limitationen und Anknüpfungspunkte 5.4 Fazit			

1.3 Wissenschaftliches Erkenntnisinteresse

Das wissenschaftliche Erkenntnisinteresse dieser Dissertation besteht erstens darin, das emotionale Erleben – in positiver sowie negativer Hinsicht – und die Emotionsregulation von angehenden Lehrkräften in verschiedenen Situationen in ihrem (Berufs-)Alltag zu beschreiben (Deskription). Zweitens ist es Ziel, eine Differenzierung der Situationen vorzunehmen und Zusammenhänge zwischen emotionsauslösenden Situationen, den dabei erlebten Emotionen sowie der situationsspezifischen Anwendung von Emotionsregulationsstrategien angehender Lehrkräfte zu verstehen (Korrelation). Abschließend sollen die gewonnenen Erkenntnisse genutzt werden, um ein Training zur Prävention emotionaler Belastungen zu entwickeln und zu testen sowie die effektive Emotionsregulation bei angehenden Lehrkräften in den zwei Phasen der Lehrkräftebildung zu fördern (Gestaltung).

Aus diesem wissenschaftlichen Erkenntnisinteresse ergeben sich folgende übergreifende Forschungsfragen:

1. Welche emotionsauslösenden Situationen erleben angehende Lehrkräfte in ihrem (Berufs-)Alltag?
2. Welche Emotionen erleben angehende Lehrkräfte in diesen Situationen?
3. Wie gehen angehende Lehrkräfte mit diesen Emotionen situationsspezifisch um?
4. Wie kann ein Training zur Förderung einer effektiven Emotionsregulation bei angehenden Lehrkräften entwickelt werden?

1.4 Forschungslücken

In den entsprechenden Kapiteln zu den drei Beiträgen dieser Dissertation wird der Forschungsstand zum emotionalen Erleben und zur Emotionsregulation angehender Lehrkräfte ausführlich und detailliert dargestellt. Dennoch soll an dieser Stelle eine Einordnung der zentralen Forschungslücken erfolgen, die in dieser Dissertation adressiert werden.

Eingeschränkter Fokus auf berufstätige Lehrkräfte im Unterricht

Die bisherige Forschung konzentriert sich vor allem auf das emotionale Erleben und die Emotionsregulation berufstätiger Lehrkräfte im unterrichtspraktischen Kontext (Braun, 2017). Obwohl in den letzten zwei Jahrzehnten zunehmend die Bedeutung von Emotionen im unterrichtsbezogenen Handeln untersucht wurde, gibt es im deutschsprachigen Raum nur wenige Studien, die sich mit Emotionen während der Lehrkräftebildung befassen (Porsch, 2018). Besonders in den Phasen des Praxissemesters und des Vorbereitungsdienstes fehlen systematische Untersuchungen (Arnold et al., 2011). Zwar liefern aktuelle Studien erste Beiträge, doch der

Erkenntnisgewinn ist, insbesondere in Bezug auf die systematische Untersuchung des emotionalen Erlebens während der Lehrkräftebildung, bislang noch begrenzt (Hascher & Waber, 2020). Diese Dissertation trägt dazu bei, diese Forschungslücke zu schließen, indem sie den Fokus auf potenziell emotionsauslösende berufliche sowie privatberufliche Situationen in beiden Phasen der Lehrkräftebildung richtet und das emotionale Erleben von angehenden Lehrkräften systematisch untersucht.

Konzentration auf negative Emotionen und unzureichende Berücksichtigung positiver Emotionen

Darüber hinaus wurde die Vielschichtigkeit des emotionalen Erlebens in der Lehrkräftebildung bislang nur begrenzt erfasst (Braun, 2017; Keller & Becker, 2018). Die aktuelle Forschung zum emotionalen Erleben angehender Lehrkräfte legt einen starken Fokus auf negative Emotionen wie Angst, Wut, Frustration oder Enttäuschung (z. B. Chang & Taxer, 2021; Jahncke & Giese, 2018). Diese Studien konzentrieren sich häufig auf die psychischen Belastungen, die mit problematischen Interaktionen im Klassenzimmer oder der Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung verbunden sind (z. B. Admiraal et al., 2000; Hagenauer & Mühlbacher, 2022; Heikonen et al., 2017; Warwas et al., 2016). Der derzeitige Forschungsfokus vernachlässigt jedoch die positiven Emotionen, die ebenfalls eine zentrale Rolle in der Lehrkräftebildung spielen. Dies führt dazu, dass Trainings, die die soziale Interaktion zwischen Lehrkräften und Schüler*innen in den Mittelpunkt stellen, besonders im Hinblick auf negative Emotionen, überproportional berücksichtigt werden (z. B. Carstensen et al., 2019). Diese Dissertation trägt zur Schließung dieser Forschungslücken bei, indem sie sowohl positive als auch negative Emotionen systematisch untersucht. Dabei werden nicht nur den Unterrichtskontext, sondern auch weitere beruflich relevante Kontexte berücksichtigt. Durch die umfassende Betrachtung beider Emotionskategorien wird eine differenzierte Perspektive auf das emotionale Erleben in der Lehrkräftebildung ermöglicht, die in der bisherigen Forschung häufig vernachlässigt wurde.

Erfassung aller beruflich relevanten emotionsauslösenden Situationen und methodische Herangehensweise

Das ergebnisoffene Forschungsdesign dieser Dissertation zielt darauf ab, emotionsauslösende Situationen, Emotionen und deren Umgang umfassender zu erfassen als in bisherigen Studien. Während die Mehrheit der bisherigen Studien zu Lehramtsstudierenden und -anwärter*innen Emotionen vorwiegend retrospektiv über Selbstaussagen erfassten (Porsch, 2018), verfolgt diese Dissertation einen alternativen Ansatz. Sie erweitert den bisher stark psychologisch ausgerichteten Forschungsfokus um eine pädagogische Perspektive und analysiert nicht nur, welche Emotionen angehende Lehrkräfte erleben und wie sie mit diesen umgehen, sondern

untersucht auch, welche beruflichen und privatberuflichen Situationen in der Lehrkräftebildung potenziell emotionsauslösend sind.

Durch den Einsatz der Experience-Sampling-Methode (ESM) werden Emotionen in Echtzeit erfasst, was eine unmittelbare Erfassung ihrer Dynamik und des Kontextes ermöglicht (Larson & Csikszentmihalyi, 2014; Zirkel et al., 2015). Dies liefert ein präzises Bild des emotionalen Erlebens angehender Lehrkräfte. Dieser umfassende, situationsspezifische Ansatz und die innovative methodische Herangehensweise verdeutlichen die Relevanz des Forschungsvorhabens. Die Dissertation schließt eine bestehende Forschungslücke, indem sie den bisherigen starken Fokus auf das Unterrichtsgeschehen im Klassenzimmer erweitert und auch andere beruflich sowie privatberuflich relevante Situationen berücksichtigt.

Fehlende Trainings zur Emotionsregulation in der Lehrkräftebildung

Eine Studie von Darius et al. (2020) zur psychischen Gesundheit von Lehramtsanwärter*innen an der Universität Magdeburg, an der 131 Proband*innen teilnahmen, zeigte, dass jede*r dritte Befragte bereits Beeinträchtigungen der psychischen Gesundheit aufwies. Diese Studie fordert die Implementierung präventiver Maßnahmen als Pflichtveranstaltung im Lehramtsstudium, um die Gesundheit der angehenden Lehrkräfte zu fördern. Die vorliegende Dissertation adressiert diese Forderung durch die Entwicklung und Durchführung eines umfassenden Trainings für den Umgang mit Emotionen und belastenden Gedanken bei Lehramtsstudierenden (siehe Kapitel 4). Das Training zielt darauf ab, Wissen über die Entstehung und den Umgang mit Emotionen systematisch zu vermitteln. Durch die gezielte Förderung der Emotionsregulation auf (meta)kognitiver Ebene und die Berücksichtigung sowohl positiver als auch negativer Emotionen stellt dieses Training eine bedeutende Ergänzung zur bisherigen Forschung dar, da entsprechende Ansätze in der Lehrkräftebildung bislang selten anzutreffen sind (Porsch, 2018, S. 282).

Abschließend lässt sich sagen, dass die Durchführung von Studien mit angehenden Lehrkräften eine erhebliche Herausforderung darstellt. Die Komplexität und Dynamik des Ausbildungsprozesses der Lehrkräftebildung sowie die Vielzahl an Anforderungen und Verantwortlichkeiten, denen angehende Lehrkräfte gegenüberstehen, erschweren die systematische Erhebung und Analyse von Daten. Besonders während der zweiten Phase der Lehrkräftebildung, dem Vorberitungsdienst, sind empirische Untersuchungen äußerst selten. Diese Phase ist geprägt von intensiven praktischen Erfahrungen, begleitet von theoretischen Reflexionen, was den Zeit- und Energieaufwand für zusätzliche wissenschaftliche Studien erheblich erhöht. Hinzu kommt, dass Lehramtsanwärter*innen oft unter erheblichem Druck stehen, ihre Ausbildung erfolgreich

abzuschließen und sich gleichzeitig in einem neuen beruflichen Umfeld zu bewähren. Diese Belastungen können die Bereitschaft zur Teilnahme an wissenschaftlichen Studien mindern. Daher sind Untersuchungen, die sich auf diese spezifische Gruppe konzentrieren, rar und von besonderem Wert (Porsch, 2018).

1.5 Theoretischer Rahmen und Abgrenzung

Die vorliegende Dissertation orientiert sich an den theoretischen Arbeiten des amerikanischen Psychologen James J. Gross. Im Zentrum der theoretischen Ausrichtung steht das *process model of emotion regulation* (Gross, 2014) (siehe Abbildung 2). Dieses Modell bietet nicht nur einen umfassenden Rahmen für das Verständnis der Emotionsregulation, sondern bildet auch den zentralen theoretischen Bezugspunkt, an dem sich alle Studien dieser Dissertation orientieren. Ergänzend wird das *modal model of emotion* (Gross, 2014) herangezogen. Dieses Modell ist in das *process model of emotion regulation* (Gross, 2014) integriert und bietet eine spezifischere Erklärung für die Entstehung von Emotionen.

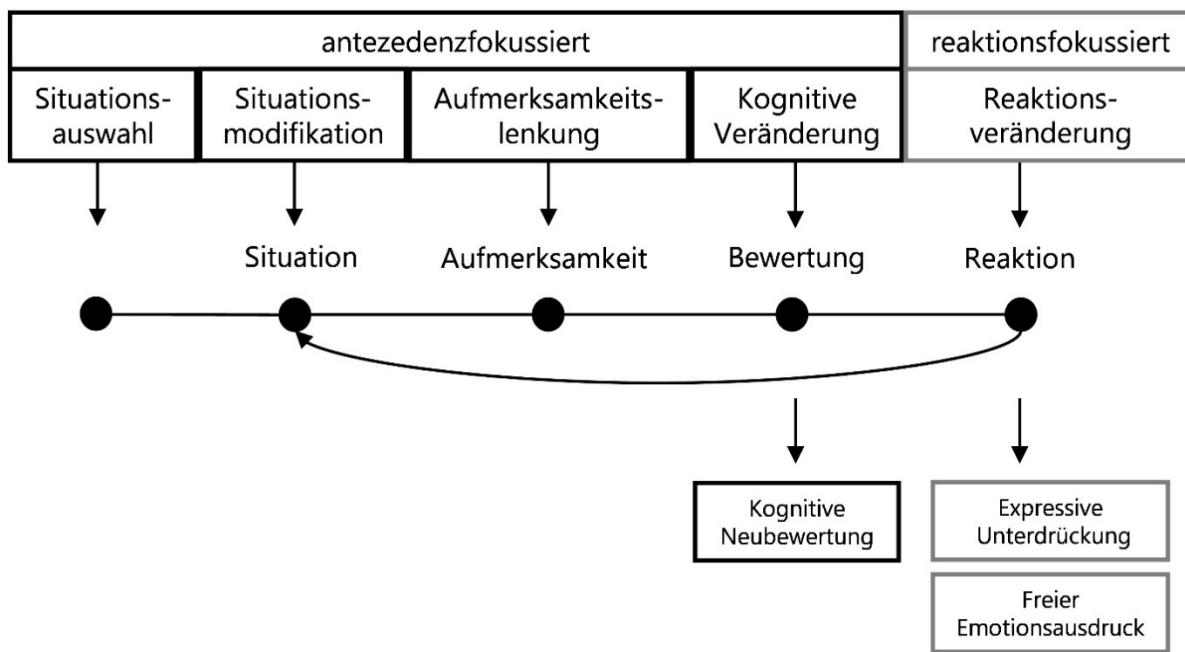
Gross' Modelle zeichnen sich durch die Betonung der Abfolge von Situation, Aufmerksamkeit, Bewertung und Reaktion bei der Entstehung von Emotionen aus. Die Studien der Dissertation orientieren sich im Kern an dieser Abfolge, indem sie mit der Identifizierung von emotionsauslösenden Situationen beginnen, gefolgt von der emotionalen Bewertung dieser Situationen und den daraus resultierenden emotionalen Reaktionen. Die Erfassung der Situation ist dabei stets der Ausgangspunkt, von dem aus die Bewertung und Reaktion betrachtet werden. Der situationspezifische Ansatz ermöglicht eine detaillierte Betrachtung der emotionsauslösenden Situationen, denen angehende Lehrkräfte in ihrem beruflichen Alltag begegnen. Er konzentriert sich darauf, Emotionen und deren Regulation im jeweiligen Kontext zu analysieren. Dies umfasst sowohl Situationen im Unterricht als auch außerhalb davon. So können präzise Erkenntnisse darüber gewonnen werden, wie angehende Lehrkräfte mit unterschiedlichen emotionalen Auslösern umgehen und welche spezifischen Regulierungsstrategien sie in verschiedenen Situationen anwenden. Welche konkreten beruflichen Situationen in welchem Kontext der Lehrkräftebildung emotionsauslösend sind – positiv sowie negativ –, ist in der Forschungsliteratur weitgehend ungeklärt (Schmidt et al., 2016). Während einige Studien allgemeine emotionale Belastungen in der Lehrkräftebildung adressieren (z. B. Darius et al., 2020), fehlt es an detaillierten Untersuchungen, die spezifische Situationen differenziert betrachten. Diese Forschungslücke betrifft insbesondere die Untersuchung konkreter Situationen innerhalb der schulischen Praxisphasen und des Vorbereitungsdienstes (Arnold et al., 2011). Zudem haben Studien gezeigt, dass angehende Lehrkräfte spezifische Emotionsregulationsstrategien benötigen, um mit den

vielfältigen emotionalen Herausforderungen ihres Berufs umzugehen (z. B. Taxer & Gross, 2018). Daher ist es wichtig, ein Modell, wie das *process model of emotion regulation* (Gross, 2014) heranzuziehen, das eine differenzierte Analyse emotionsauslösender Situationen ermöglicht. Es bietet eine Grundlage, um zu verstehen, warum Individuen in ähnlichen Situationen unterschiedliche Emotionen erleben und regulieren. Zudem erlaubt es eine systematische Untersuchung des gesamten Prozesses der Emotionsentstehung und -regulation, was die Entwicklung gezielter Unterstützungsmaßnahmen erleichtert. Hierdurch wird eine systematische und situationsspezifische Analyse der verschiedenen Phasen der Emotionsregulation ermöglicht. Es unterscheidet zwischen den fünf übergreifenden Emotionsregulationsstrategien Situationsauswahl, Situationsmodifikation, Aufmerksamkeitslenkung, kognitive Veränderung (die vier genannten Strategien sind antezedenzfokussiert) und Reaktionsveränderung (diese Strategie ist reaktionsfokussiert). Die Unterscheidung in antezedenzfokussierte und reaktionsfokussierte Emotionsregulation ermöglicht es, Phasen zu identifizieren, in denen angehende Lehrkräfte Schwierigkeiten bei der Emotionsregulation haben könnten.

In Abbildung 2 sind die drei Emotionsregulationsstrategien dargestellt, die in den Studien dieser Dissertation eine zentrale Rolle spielen: die kognitive Neubewertung, die expressive Unterdrückung und der freie Emotionsausdruck. Die kognitive Neubewertung ist eine Form der übergeordneten Emotionsregulationsstrategie der kognitiven Veränderung (antezedenzfokussiert), während die expressive Unterdrückung und der freie Emotionsausdruck Formen der Reaktionsveränderung (reaktionsfokussiert) darstellen.

Die Wahl dieser Regulationsstrategien im Rahmen der Dissertation begründet sich zum einen darin, dass die kognitive Neubewertung als besonders gesundheitsfördernder Umgang mit Emotionen gilt (z. B. Gross, 2008). Zum anderen ist der äußere Ausdruck von Emotionen für angehende Lehrkräfte in der Interaktion mit Schüler*innen, Mentor*innen etc. von Bedeutung, da die Reaktionen dieser Personengruppen auf die gezeigten Emotionen und nicht auf das innere emotionale Erleben der angehenden Lehrkräfte basieren. Daher werden in der Dissertation ergänzend zur kognitiven Neubewertung auch die expressive Unterdrückung und der freie Emotionsausdruck in den emotionsauslösenden beruflichen und privatberuflichen Situationen im Rahmen der beiden Phasen der Lehrkräftebildung untersucht.

Abbildung 2: The process model of emotion regulation (Gross, 2014, S. 7; modifiziert und übersetzt)



Abgrenzung zu anderen Theorien und Modellen

Das *process model of emotion regulation* nach Gross (2014) verdeutlicht, dass Emotionsregulation ein dynamischer und mehrstufiger Prozess ist, der auf unterschiedliche Weise in den Entstehungsprozess von Emotionen eingreifen kann. Dieses Verständnis ist für angehende Lehrkräfte von großer Bedeutung, da ihnen in Trainings vermittelt werden muss, wie Emotionen entstehen und wie sie situationsabhängig damit umgehen können. So können sie lernen, Emotionen nicht nur zu erkennen, sondern auch effektiv zu regulieren, indem sie beispielsweise belastende Situationen kognitiv neubewerten oder durch den gezielten Ausdruck von Emotionen die Interaktion mit Schüler*innen positiv beeinflussen.

Gross und Taxer (2018) haben in ihrer Studie gezeigt, dass das *process model of emotion regulation* besonders geeignet ist, um die Anwendung von Emotionsregulationsstrategien von Lehrkräften zu erfassen. Trotz dieser Bestätigung der Eignung des Modells besteht grundsätzlich die Möglichkeit, auch alternative Theorien und Modelle zur Untersuchung des emotionalen Erlebens und der Emotionsregulation von (angehenden) Lehrkräften zu berücksichtigen. Die in Tabelle 1 dargestellten drei Modelle wurden auf Basis einer umfassenden Recherche relevanter wissenschaftlicher Quellen ausgewählt. Dabei wurden sowohl aktuelle als auch klassische Modelle einbezogen, die sich als besonders bedeutend für das Verständnis von Emotionen und der Emotionsregulation im Lehrberuf herausgestellt haben (Krapp & Hascher, 2011). Eine detaillierte Erläuterung, warum diese Modelle für die vorliegende Dissertation nicht berücksichtigt wurden, erfolgt im Anschluss an die Tabelle.

Tabelle 1: Auswahl an alternativen Theorien und Modellen zur Untersuchung des emotionalen Erlebens und der Emotionsregulation von (angehenden) Lehrkräften

Modell / Theorie	Kurzzusammenfassung
Transaktionales Stressmodell nach Lazarus und Folkman (1984)	Das Modell betont die Wechselwirkung zwischen Individuum und Umgebung bei der Bewertung und Bewältigung von Stressoren. Im Zentrum steht, wie Individuen stressige Situationen wahrnehmen, bewerten und darauf reagieren. Es betont die Rolle der Bewältigungsstrategien bei der Stressbewältigung.
The Control-Value Theory of Achievement Emotions nach Pekrun (2006)	Die Theorie betont, dass kognitive Bewertungen in Bezug auf die wahrgenommene Kontrolle über und den Wert einer Situation zentral für das Auslösen von Emotionen in einem leistungsbezogenen und akademischen Umfeld sind.
Ein Modell zur reziproken Beeinflussung von Lehrkräften und Klassenmerkmalen nach Frenzel et al. (2008)	Das Modell beschreibt, wie Lehrkräfte ihre Ziele im Klassenzimmer anhand der Wahrnehmung des Schüler*innenverhaltens bewerten und wie diese kognitiven Bewertungen zu unterschiedlichen Emotionen führen, die wiederum ihr Verhalten im Unterricht beeinflussen.

Eine Möglichkeit bildet das transaktionale Stressmodell nach Lazarus und Folkman (1984). Es legt den Schwerpunkt auf die Bewertung und Bewältigung von Stress bzw. als stressauslösend wahrgenommenen Situationen und legt somit weniger Wert auf die Erfassung spezifischer Regulationsmöglichkeiten von Emotionen. Das übergreifende Ziel der Dissertation ist es, emotionsauslösende Situationen, die in diesen Situationen erlebten Emotionen und die situationsspezifische Emotionsregulation von angehenden Lehrkräften systematisch zu erfassen und dabei ergebnisoffen vorzugehen. Eine Konzentration auf die Bewältigung ausschließlich negativ wahrgenommener Situationen und negativer Emotionen würde die Betrachtung auf bereits stark erforschte Bereiche verengen, ohne bestehende Forschungslücken zu schließen, da die Emotionsforschung zu (angehenden) Lehrkräften bereits stark auf negative Emotionen und Situationen fokussiert ist (siehe Kapitel 1.4). Die Studien dieser Dissertation sind darauf ausgelegt, Emotionen in Abhängigkeit von den spezifischen Situationen zu untersuchen, die von den Proband*innen genannt werden. Ziel ist es, die Emotionen differenziert zu betrachten und zu verstehen, wie sie sich je nach Situation unterscheiden. Dies bietet eine umfassendere Perspektive auf das emotionale Erleben angehender Lehrkräfte. Für diese ergebnisoffene Herangehensweise bietet Gross (2014) ein geeignetes Rahmenmodell, das in den Studien der Dissertation angewendet wird.

Ein weiterer Ansatz findet sich in Pekruns Kontroll-Wert-Theorie zu Leistungsemotionen oder der Theorie, dass emotionale Zustände als Prozesse betrachtet werden sollten, die eine

vielschichtige Struktur aufweisen (Pekrun, 2006). Seine Theorie beschäftigt sich ebenfalls mit kognitiven Bewertungen, die Emotionen auslösen können. Der Fokus dieser Dissertation liegt jedoch weder darauf, wie angehende Lehrkräfte die Kontrolle und den Wert einer Leistungssituation bewerten, noch darauf, alle verschiedenen Komponenten einer Emotion wie Motivation, Kognition, Affekt, Physiologie und Expression vollumfänglich zu erfassen. Vielmehr wurde in den Studien der Dissertation ein Fokus auf potenziell emotionsauslösende Situationen, den erlebten Emotionen und den situationsspezifischen Umgang mit diesen Emotionen gelegt. Zudem verfolgen die Studien dieser Dissertation, wie bereits erwähnt, einen ergebnisoffenen Ansatz, der es ermöglicht, ein breiteres Spektrum an Emotionen zu erfassen. Eine ausschließliche Konzentration auf Leistungsemotionen würde hingegen zu einer Einschränkung in Bezug auf die Vielfalt des emotionalen Erlebens angehender Lehrkräfte führen.

Ein weiteres Modell, das sich mit der Untersuchung von Emotionen befasst, ist das Modell zur reziproken Beeinflussung von Lehrkräften und Klassenmerkmalen nach Frenzel et al. (2008). Es wurde entwickelt, um die Emotionen von Lehrkräften zu verstehen und einzuordnen, wobei der Fokus auf unterrichtspraktischen Tätigkeiten und der Lehrkraft-Schüler*in-Beziehung im Klassenraum liegt. Ähnlich wie der Kontroll-Wert-Ansatz nach Pekrun (2006) betrachtet es die Emotionen von Lehrkräften aus einer Leistungsperspektive, bei der das Streben nach Glück und die Vermeidung von Misserfolg zentrale Prozesse sind (Frenzel, 2014). Die vorliegende Dissertation verfolgt jedoch keinen rein hedonistischen Grundgedanken. Vielmehr berücksichtigt sie, im Gegensatz zu anderen Arbeiten, sowohl das innere emotionale Erleben als auch die Regulation des äußeren Ausdrucks von Emotionen, die die Beziehungsgestaltung in beruflichen und privatberuflichen Situationen der Lehrkräftebildung beeinflussen.

1.6 Forschungsprogramm und Begründungszusammenhänge

Die vorliegende Dissertation untersucht das situationsspezifische emotionale Erleben und die Emotionsregulation angehender Lehrkräfte. Auf Grundlage des dargelegten wissenschaftlichen Erkenntnisinteresses, der identifizierten Forschungslücken und des skizzierten theoretischen Rahmens, lässt im Folgenden sich das Forschungsprogramm dieser Dissertation formulieren, das aus drei aufeinander aufbauenden Studien besteht (siehe Abbildung 3). Alle drei Studien stützen sich auf kognitive Bewertungstheorien (z. B. Frijda 1986; Scherer, 1999), die Emotionen als Ergebnis der kognitiven Bewertung (Appraisal) hinsichtlich der persönlichen Relevanz einer Situation verstehen (z. B. Gross, 1998; Moors & Scherer, 2013). Besonders prägend für diese Arbeit sind die weiterführenden Forschungen von James J. Gross (siehe Kapitel 1.5), die diese Theorien gezielt vertiefen und einen zentralen theoretischen Rahmen für die Dissertation bilden. Diese theoretische Grundlage ist relevant für den beruflichen Kontext von (angehenden) Lehrkräften, da Emotionen durch unterschiedliche Bewertungen von situationsspezifischen Ereignissen – wie der Unterrichtsvorbereitung oder Unterrichtsstörungen – ausgelöst werden können (Taxer & Gross, 2015). Die Dissertation basiert auf der Annahme, dass Emotionen und ihre Regulation dynamische Prozesse sind, die von einem situativen Auslöser über eine kognitive Bewertung bis hin zu einer emotionalen Reaktion reichen (Gross & John, 2003). In Übereinstimmung mit dieser Annahme wird das subjektive Erleben als zentraler Bestandteil der individuellen Wahrnehmung und Bewertung von Situationen betrachtet (Gross & Barrett, 2011). Daraus wurden in den vorliegenden Studien quantitative Methoden eingesetzt, die das emotionale Erleben und die Emotionsregulation mithilfe von Selbstberichten und Selbsteinschätzungen erfassen (Möhring & Schlütz, 2013). Die Erhebung von Appraisals durch Selbstberichte lässt sich mit der Annahme begründen, dass Individuen bewussten Zugang zu ihren kognitiven Bewertungen haben und in der Lage sind, diese zu verbalisieren (Moors & Scherer, 2013). Dabei zielen die Studien darauf ab, das emotionale Erleben der Proband*innen möglichst direkt und differenziert abzubilden und zu verstehen, wie spezifische kognitive Bewertungen zu bestimmten emotionalen Reaktionen führen (Moors & Scherer, 2013), um aus diesen Erkenntnissen praktische Implikationen für ein Training zur Förderung der Emotionsregulation von angehenden Lehrkräften abzuleiten. Das entwickelte Training basiert auf der Annahme, dass eine Situation kognitiv neubewertet werden kann, wodurch sich auch die emotionale Reaktion in der Situation verändert (Gross, 1998). Diese kognitive Neubewertung kann das subjektive emotionale Erleben und die Verhaltensweisen der betroffenen Person beeinflussen (Gross, 2002). Die positiven Effekte einer kognitiven Neubewertung gehen sogar so weit, dass sie physiologische Reaktionen in zwischenmenschlichen Interaktionen reduzieren kann (Stemmler, 1997), was

insbesondere für (angehende) Lehrkräfte in der Interaktion mit ihren Lernenden von großem Wert sein kann.

Um die Annahmen und das Erkenntnisinteresse dieser Dissertation (siehe Kapitel 1.3) zu adressieren, sind Methoden erforderlich, die Emotionen möglichst situations- und handlungsnah erfassen, um den engen Zusammenhang zwischen Situationen, emotionalem Erleben und Emotionsregulation zu validieren. In diesem Zusammenhang leistet die Arbeit in drei Studien wichtige Beiträge zur Erforschung emotionsauslösender Situationen in der Lehrkräftebildung (siehe Abbildung 3).

In Studie 1 (Deskription) werden emotionsauslösende Situationen, erlebte Emotionen und die Emotionsregulation von angehenden Lehrkräften im Praxissemester mithilfe einer explorativen digitalen fragegestützten Tagebuchstudie mit qualitativen und quantitativen Elementen erfasst. Die Daten wurden inhaltsanalytisch induktiv ausgewertet, um tiefere Einblicke in die situationsspezifischen Emotionsprozesse zu gewinnen. Das explorative Vorgehen war notwendig, um emotionsauslösende Situationen außerhalb klassischer beruflicher Situationen wie dem Unterricht zu identifizieren. Dieser Ansatz wurde gewählt, da er die Erhebung von Emotionen im Alltag der angehenden Lehrkräfte ermöglicht und so eine hohe ökologische Validität gewährleistet (Mayring, 2003). Auf diese Weise kann Wissen über das emotionale Erleben angehender Lehrkräfte in authentischen Situationen erfasst werden, was besonders wichtig, um die emotionalen Herausforderungen im (beruflichen) Alltag angehender Lehrkräfte zu beschreiben und zu verstehen. Die gewonnenen Erkenntnisse zeigen, dass die Praxissemesterstudierenden Emotionen nicht nur in beruflichen, sondern auch in privatberuflichen Situationen erleben. Besonders hervorzuheben ist, dass die Identifikation dieser privatberuflichen emotionsauslösenden Situationen einen wesentlichen Beitrag zur Forschung darstellt, da sie bisher in der Literatur kaum Beachtung gefunden haben. Zudem überwiegen in der Tagebuchstudie die positiven Emotionen gegenüber den negativen. Auffällig ist jedoch, dass die gesundheitsfördernde Emotionsregulationsstrategie der kognitiven Neubewertung von den Studierenden am seltensten angewendet wird.

Basierend auf der Annahme, dass Emotionen ein dynamischer und kontextabhängiger Prozess sind sowie durch die individuelle Interpretation und Bewertung von Situationen entstehen (Gross & Barrett, 2011), ist es notwendig, eine Forschungsmethode einzusetzen, die situationsspezifische Bewertungen handlungsnah im Entstehungskontext erfasst. Aus diesem Grund wird in Studie 2 (Korrelation) die ESM als Forschungsmethode eingesetzt. Die ESM (Csikszentmihalyi et al., 1977; Larson & Csikszentmihalyi, 2014) ermöglicht es, den (Berufs-)Alltag der

Proband*innen in Echtzeit zu erfassen. Dadurch wird vermieden, dass Rekonstruktionen vorgenommen werden müssen, bei denen Erinnerungsfehler oder Vergessen eintreten können (Karnowski, 2013). Ein großes Potenzial der ESM ist die das situationsnahe Erfassen von Interaktionen der Proband*innen mit ihrer natürlichen Umgebung, was zu einer hohen Validität führt (Goetz et al., 2016). Dadurch kann die dynamische Natur von kognitiven Bewertungen und deren Einfluss die Emotionsregulation möglichst authentisch untersuchen werden (Moors & Scherer, 2013). Im Zentrum der zweiten Studie steht die Untersuchung der Zusammenhänge zwischen emotionsauslösenden Situationen, den dabei erlebten Emotionen und den angewandten Emotionsregulationsstrategien. Dabei werden Situationen erfasst, die auf einem Katalog potenziell emotionsauslösender Situationen aus Studie 1 basieren (siehe Kapitel 6.4). Die Ergebnisse zeigen, dass die Lehramtsanwärter*innen Emotionen nicht nur in beruflichen, sondern auch in privatberuflichen Situationen erleben. Sie berichten zudem von deutlich mehr positiven als negativen Emotionen. Es fällt auf, dass die gesundheitsfördernde Emotionsregulationsstrategie der kognitiven Neubewertung von den Lehramtsanwärter*innen am wenigsten angewendet wird. Diese korrelativen Erkenntnisse bauen auf den Ergebnissen der ersten Studie auf und liefern wertvolle Einblicke in das emotionale Erleben der angehenden Lehrkräfte sowie deren Strategien zur Emotionsregulation in spezifischen emotionsauslösenden Situationen.

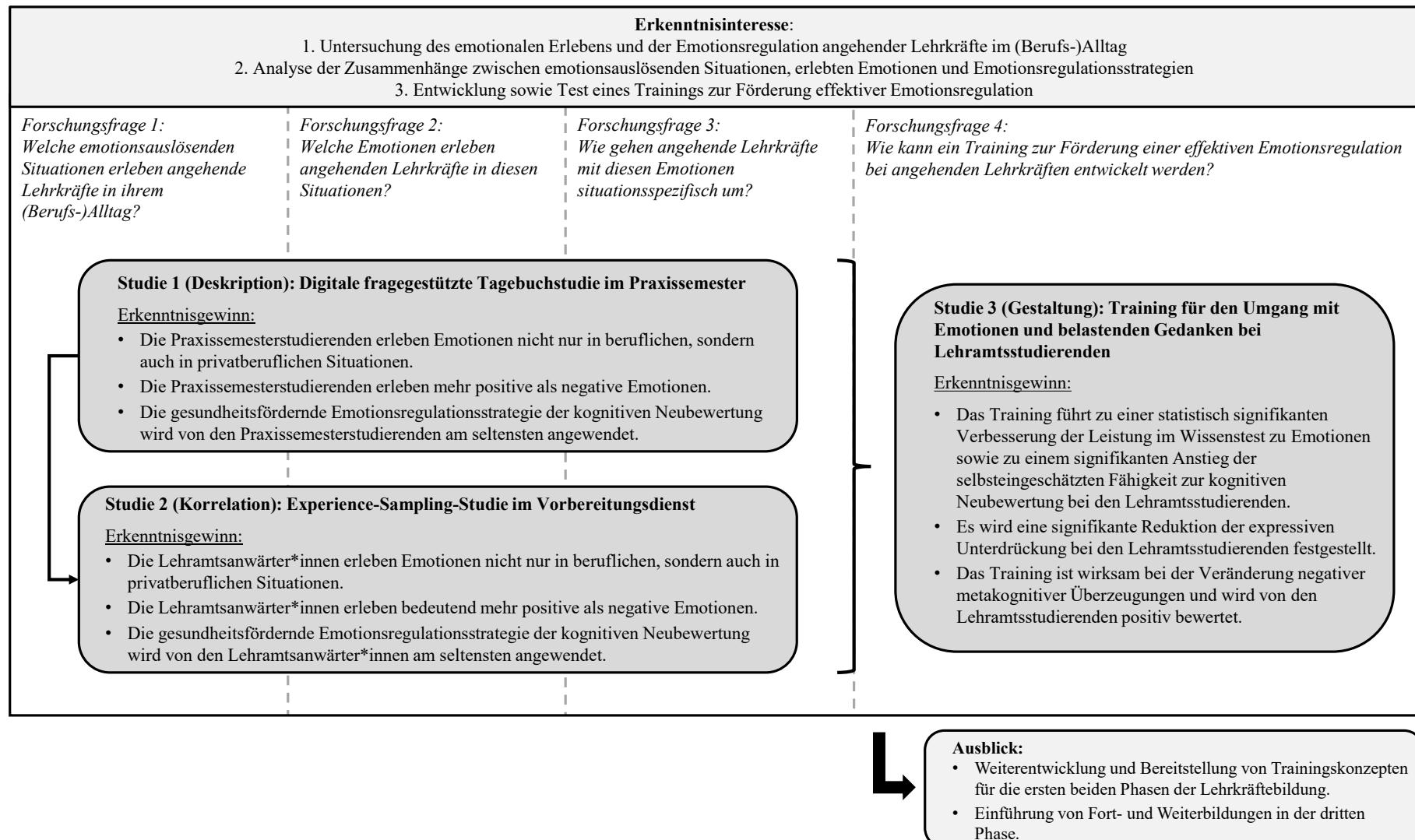
In Studie 3 (Gestaltung) wird ein Training entwickelt, das die kognitive Neubewertung als Emotionsregulationsstrategie sowie den Umgang mit belastenden Gedanken bei Lehramtsstudierenden fördert. Grundlage für die Gestaltung des Trainings bilden die Ergebnisse der ersten beiden Studien. Das übergeordnete Ziel des Trainings besteht zum einen darin, die kognitive Neubewertung als Emotionsregulationsstrategie zu fördern, um belastende Gedanken und Emotionen effektiver zu bewältigen. Zum anderen zielt das Training darauf ab, auf (meta)kognitiver Ebene allgemeine negative Überzeugungen zu erkennen und zu modifizieren, die häufig mit dysfunktionalen Bewältigungsstrategien wie Grübeln oder Sich-Sorgen einhergehen (Gillihan, 2021). Das Training kombiniert eine Wissenskomponente zur Entstehung von Emotionen mit einer Verhaltenskomponente, in der Techniken zur kognitiven Neubewertung belastender Gedanken vermittelt werden. Diese basieren auf Ansätzen der metakognitiven Therapie (Wells, 2009) und der kognitiven Verhaltenstherapie (Gillihan, 2021) (siehe Kapitel 4.4). Praktische Übungen, die im Rahmen des Trainings durchgeführt und direkt auf ein Fallbeispiel aus dem beruflichen Alltag angehender Lehrkräfte angewendet wurden, unterstützen den Transfer des Gelernten. Zur Evaluierung der Wirksamkeit des Trainings wurde eine Fragebogenstudie im Prä-Post-Design durchgeführt. Diese Methode wurde gewählt, da sie es ermöglicht, Veränderungen in der selbst-eingeschätzten Anwendung von Emotionsregulationsstrategien sowie in den allgemeinen

negativen metakognitiven Überzeugungen nach dem Training zu erfassen. Die Ergebnisse zeigen, dass das Training zu einer statistisch signifikanten Verbesserung der Leistung im Wissens- test sowie zu einem signifikanten Anstieg der selbsteingeschätzten Fähigkeit zur kognitiven Neubewertung führt. Darüber hinaus wird eine signifikante Reduktion der expressiven Unterdrückung, einer ungesunden Emotionsregulationsstrategie (Gross, 2002), festgestellt. Zudem zeigt sich, dass das Training wirksam bei der Veränderung negativer metakognitiver Überzeugungen ist und von den Lehramtsstudierenden positiv bewertet wird. Diese Ergebnisse betonen die Bedeutung der Förderung von Emotionsregulation in der Lehrkräftebildung, da sie nicht nur das Verständnis emotionaler Prozesse, sondern auch die Handlungskompetenz angehender Lehrkräfte stärken.

Abschließend wird in Abbildung 3 als Ausblick empfohlen, das entwickelte Trainingskonzept in zukünftiger Forschung weiterzuentwickeln und es sowohl in den ersten beiden Phasen der Lehrkräftebildung als auch in der Fort- und Weiterbildung von bereits berufstätigen Lehrkräften zu implementieren. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Dissertation eine systematische und strukturierte Herangehensweise verfolgt: Zunächst werden emotionsauslösende Situationen, erlebte Emotionen und Emotionsregulationsstrategien deskriptiv erfasst, dann werden korrelative Zusammenhänge zwischen diesen Faktoren untersucht, und schließlich wird auf Basis dieser Erkenntnisse ein praxisorientiertes Training entwickelt.

Abbildung 3 veranschaulicht das gesamte Forschungsprogramm der Dissertation in einer Grafik, einschließlich des Erkenntnisinteresses, der Forschungsfragen sowie der zugehörigen Studien. Sie zeigt, wie die drei Studien die jeweiligen Forschungsfragen beantworten und welchen spezifischen Erkenntnisgewinn sowie Beitrag jede einzelne Studie zur Gesamtleistung der Dissertation leistet. Die Begründung für die Wahl der spezifischen Forschungsmethoden und deren Beitrag zum übergeordneten Erkenntnisinteresse wird ausführlich in den Kapiteln 2.1, 3.1 und 4.1 behandelt. Diese Kapitel bieten eine detaillierte Einordnung jeder Studie und erläutern, wie die Ergebnisse zur Beantwortung der Forschungsfragen beitragen und welche methodischen Überlegungen den Designentscheidungen zugrunde liegen.

Abbildung 3: Forschungsprogramm der Dissertation



1.7 Überblick über die in die Dissertation integrierten Beiträge

Tabelle 2: Überblick über die in die Dissertation integrierten Beiträge (Beitrag 1)

Beitrag 1	Forschungsziel	Erkenntnisgewinn	Theoretische Perspektive	Methode	Stichprobe
<p>Titel: Emotionales Erleben und Emotionsregulation von Studierenden im Praxissemester – Eine Tagebuchstudie</p> <p>Status: <i>Veröffentlicht in:</i> HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung, 7(1), 451–468.</p> <p>Konferenzen: Will, A. (2021, September). Emotionales Erleben und Emotionsregulation von angehenden Lehrkräften im Vorbereitungsdienst. Forschungsdesign und erste Ergebnisse einer Vorstudie, Jahrestagung Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE), Universität Bamberg, Deutschland.</p> <p>Will, A. (2023, August). Emotional Experience And Emotion Regulation of Teacher Training Students in the Practical Semester – a Diary Study. Single Paper Vortrag auf der JURE EARLI, 20.-21. August 2023, Thessaloniki, Griechenland.</p> <p>Anteil des Beitrags in %: Alexander Will (70) Tobias Jenert (30)</p>	<p>Die Studie zielte darauf ab, spezifische berufliche Situationen zu identifizieren, die bei Praxissemesterstudierenden Emotionen auslösen, die Art dieser Emotionen zu bestimmen – ob negativ oder positiv – und die situationsspezifische Emotionsregulation zu analysieren.</p>	<p>Angehende Lehrkräfte erleben Emotionen nicht nur in schulischen und unterrichtspraktischen, sondern auch in privatberuflichen Situationen. Daher sollte die Erforschung des emotionalen Erlebens angehender Lehrkräfte verstärkt auch auf privatberufliche Situationen ausgeweitet werden. Entgegen den Erwartungen erlebten die angehenden Lehrkräfte mehr positive als negative Emotionen. Angesichts dieser Befunde sollte mehr Aufmerksamkeit auf das Erleben von positiven Emotionen in der Forschung gelegt werden, da positive Emotionen als Resilienzquelle für angehende Lehrkräfte dienen können.</p> <p>Die angehenden Lehrkräfte wendeten die gesundheitsfördernde Emotionsregulationsstrategie der kognitiven Neubewertung am seltensten an. Dies wirft die Frage auf, aus welchen Gründen diese Strategie von angehenden Lehrkräften so selten angewendet wird und wie ihr Einsatz gefördert werden kann.</p>	<p>The modal model of emotion und The process model of emotion regulation nach Gross (2014)</p>	<p>Fragegestütztes Tagebuch mit quantitativen und qualitativen Elementen</p>	<p>10 Praxissemesterstudierende (126 Datenpunkte)</p>

Deskription (FF 1-3)

Tabelle 3: Überblick über die in die Dissertation integrierten Beiträge (Beitrag 2)

Beitrag 2	Forschungsziel	Erkenntnisgewinn	Theoretische Perspektive	Methode	Stichprobe
<p>Korrelation (FF 1-3)</p> <p>Titel: Emotionales Erleben und Emotionsregulation von angehenden Lehrkräften – Befunde zweier Studien im Praxissemester und Vorbereitungsdienst</p> <p>Status: <i>Veröffentlicht in:</i> Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 17(1), S. 104-126. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.</p> <p>Konferenzen: Will, A. (2021, März). Emotionales Erleben und Emotionsregulation von angehenden Lehrkräften im Vorbereitungsdienst, Posterpräsentation beim programm begleitenden Workshop der Qualitätsoffensive Lehrerbildung „Quo Vadis Berufliche Lehrerbildung“, Universität Osnabrück, Deutschland.</p> <p>Anteil des Beitrags in %: Alexander Will (100)</p>	<p>Die Studie zielt darauf ab, die Bewertungen von Lehramtsanwärter*innen bezüglich der emotionalen Valenz verschiedener beruflicher Situationen im Vorbereitungsdienst zu untersuchen, die konkret erlebten Emotionen zu identifizieren und die angewendeten Emotionsregulationsstrategien zu analysieren.</p>	<p>Auch im Vorbereitungsdienst erleben angehende Lehrkräfte Emotionen außerhalb schulischer und unterrichtspraktischer Tätigkeiten. Die angehenden Lehrkräfte erleben bedeutend mehr positive als negative Emotionen und wenden die gesundheitsfördernde Emotionsregulationsstrategie der kognitiven Neubewertung am seltensten an. Dies wirft die Frage auf, aus welchen Gründen diese Strategie von angehenden Lehrkräften so selten angewendet wird und wie ihr Einsatz gefördert werden kann.</p>	<p>The modal model of emotion und The process model of emotion regulation nach Gross (2014)</p>	<p>Experience-Sampling-Methode via Datenerfassungsapplikation auf Smartphones</p>	<p>13 Lehramtsanwärter*innen (387 Datenpunkte)</p>

Tabelle 4: Überblick über die in die Dissertation integrierten Studien (Beitrag 3)

	Beitrag 3	Forschungsziel	Erkenntnisgewinn	Theoretische Perspektive	Methode	Stichprobe
Gestaltung (FF 4)	<p>Titel: Evaluation der Wirksamkeit eines Trainings für den Umgang mit Emotionen und belastenden Gedanken bei Lehramtsstudierenden</p> <p>Status: <i>Angenommen. Erscheint in:</i> Paderborner Beiträge des PLAZ. Handlungsorientierung in der Ausbildung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften – Konzeptionen, Herausforderungen & Forschungsperspektiven.</p> <p>Konferenzen: Aufgrund der Aktualität des Beitrags (2024) war es bislang nicht möglich, ihn auf einer Konferenz vorzustellen.</p> <p>Anteil des Beitrags in %: Alexander Will (100)</p>	<p>Basierend auf den Ergebnissen der Studien 1 und 2 zielt diese Studie darauf ab, die Effekte eines selbst konzipierten Trainings auf die Anwendung der gesundheitsfördernden Emotionsregulationsstrategie des kognitiven Neubewertens sowie die Reduktion dysfunktionaler Überzeugungen bei Lehramtsstudierenden zu untersuchen und die Akzeptanz dieses Trainings unter den Lehramtsstudierenden zu analysieren. Das Training verfolgt zwei Hauptziele: Erstens soll das Wissen über Emotionen erhöht werden (Wissenskomponente). Zweitens sollen den Studierenden konkrete Techniken aus der kognitiven Verhaltenstherapie vermittelt werden, die ihnen im Berufsalltag Handlungsalternativen aufzeigen (Verhaltenskomponente).</p>	<p>Die Evaluation deutet daraufhin, dass das Training eine positive Auswirkung auf die Leistung der Proband*innen im Wissenstest hat, wobei diese Veränderung statistisch signifikant ist. Nach dem Training zeigen die Teilnehmenden zudem einen signifikanten Anstieg in ihrer selbsteingeschätzten Tendenz, Emotionen anzupassen oder neu zu bewerten. Ebenfalls wird eine signifikante Abnahme der ungünstigen Strategie, Emotionen zu unterdrücken, festgestellt. Abschließend bestätigen die Ergebnisse die Wirksamkeit des Trainings bei der Veränderung negativer metakognitiver Überzeugungen. Sowohl quantitatives als auch qualitatives Feedback deuten darauf hin, dass die Lehramtsstudierenden das Training positiv aufgenommen haben und dass solche Trainings in der Lehrkräftebildung notwendig sind.</p>	<p>Metakognitive Therapie nach Fisher und Wells (2015) und kognitive Verhaltenstherapie nach Beck (1979)</p>	<p>Fragebogenstudie im Prä-Post-Design</p>	<p>36 Lehramtsstudierende (Lehramt an Berufskollegs)</p>

Kapitel 2 | Emotionales Erleben und Emotionsregulation von Studierenden im Praxissemester – Eine Tagebuchstudie

2.1 Einordnung des ersten Beitrags

Das übergeordnete Ziel dieser Dissertation besteht darin, das emotionale Erleben und die Emotionsregulation von angehenden Lehrkräften zu untersuchen. Der erste Beitrag konzentriert sich auf das Praxissemester (siehe Abbildung 4). Da in der Emotionsforschung zu angehenden Lehrkräften wenig über potenziell emotionsauslösende Situationen in der Lehrkräftebildung bekannt ist, kann das Vorgehen der ersten Studie sowie der gesamten Dissertation als explorativ bezeichnet werden.

Die Stichprobe umfasste $n = 10$ Studierende im Praxissemester und ergab über einen Erhebungszeitraum von zwei Wochen (zehn Arbeitstagen) 126 Datenpunkte. Für die methodische Umsetzung wurde ein fragegestütztes digitales Tagebuch eingesetzt, das sowohl quantitative als auch qualitative Elemente enthielt. In der ersten Frage der Tagebuchstudie wurde mithilfe der deutschen Version PANAS (Breyer & Bluemke, 2016) quantitativ abgefragt, welche Emotionen die Praxissemesterstudierenden im Laufe des Tages am intensivsten erlebt haben. Der PANAS-Fragebogen besteht aus zehn positiven (z. B. aktiv, stark, interessiert) und zehn negativen Emotionen (z. B. bekümmert, verärgert, ängstlich). In der Forschungsliteratur zur Lehrkräftebildung liegt häufig ein Fokus auf negative Emotionen (siehe Kapitel 1.4). Jedoch untersucht der PANAS-Fragebogen auch positive Emotionen, die als potenzielle Resilienzquelle für angehende Lehrkräfte nicht vernachlässigt werden sollten. Die Entscheidung für den PANAS-Fragebogen erfolgte nicht nur aufgrund seiner Fähigkeit, eine Vielzahl von Emotionen zu erfassen, sondern auch mit der Intention, dass die Vorgabe von Emotionen insbesondere Proband*innen mit geringer Reflexionsfähigkeit und emotionaler Kompetenz unterstützen kann.

Nachdem die Studierenden angegeben haben, welche Emotionen sie im Laufe des Tages am intensivsten erlebt haben, wurde sie gebeten, bis zu drei Emotionen in Verbindung mit einer beruflichen oder privatberuflichen Situation mithilfe eines Freitextfeldes näher zu erläutern. Das Konzept der "privatberuflichen" Situationen repräsentiert einen neuartigen Ansatz, der auf den Ergebnissen der hier vorgestellten Studien beruht. In diesem Kontext beziehen sich privatberufliche Situationen während des Praxissemesters und des Vorbereitungsdienstes auf Ereignisse, die mit dem Beruf verbunden sind, jedoch außerhalb des regulären Arbeitsumfelds stattfinden. Die Abfrage und anschließende Analyse von emotionsauslösenden beruflichen und privatberuflichen Situationen markierten einen ersten Schritt in Richtung Exploration und Systematisierung solcher Situationen. Diese dienten einerseits als Grundlage für die nachfolgende Studie im Vorbereitungsdienst (siehe Kapitel 3) und sollen andererseits als Basis für zukünftige Forschungen zum situativen emotionalen Erleben angehender Lehrkräfte dienen.

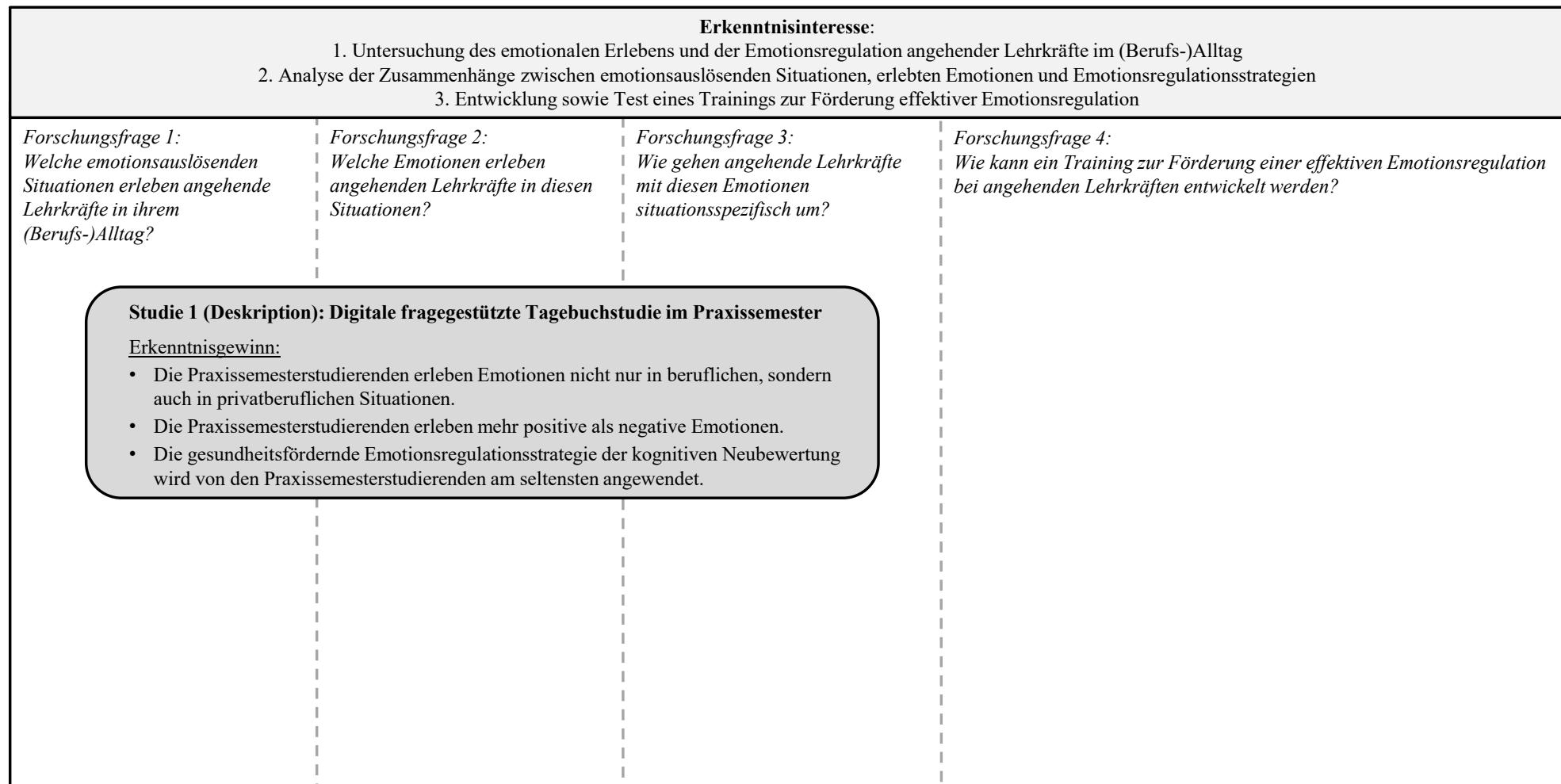
In der dritten Frage der Tagebuchstudie wurde quantitativ abgefragt, welche Emotionsregulationsstrategie die Studierenden in der beschriebenen Situation angewendet haben. Die Studierenden konnten zwischen folgenden drei Emotionsregulationsstrategien wählen: expressive Unterdrückung, freier Emotionsausdruck und kognitive Neubewertung.

In der vierten und letzten Frage wurden die Studierenden schließlich aufgefordert, genauer zu beschreiben, auf welche Weise sie eine der zuvor genannten Strategien in der emotionsauslösenden Situation angewendet haben. Die quantitativ angelegten Fragen des Tagebuchs wurden mittels Häufigkeitsanalyse ausgewertet. Die qualitativ angelegten Fragen wurden anhand des empirischen Datenmaterials mittels einer induktiven Kategorienbildung analysiert (Kuckartz & Rädiker, 2022). Die Ergebnisse zeigen, dass Praxissemesterstudierende nicht nur im Unterricht, sondern auch außerhalb dieses Kontextes emotionsauslösende Situationen erleben. Dabei wurden Überkategorien (schulischer, privatberuflicher und Ausbildungskontext) identifiziert sowie entsprechende Unterkategorien zur Klassifizierung potenziell emotionsauslösender Situationen im Praxissemester gebildet. Die Unterteilung der Überkategorien erfolgte gemäß dem Prinzip des Gegenstandsbezugs. Zum Beispiel wurde der eigene Unterricht als berufliche Situation dem schulischen Kontext zugeordnet, die Unterrichtsvorbereitung dem privatberuflichen Kontext und Begleitseminare dem Ausbildungskontext. Die Ergebnisse betonen die Notwendigkeit, das emotionale Erleben angehender Lehrkräfte umfassend zu untersuchen, nicht nur innerhalb schulischer Situationen im Rahmen unterrichtspraktischer Tätigkeiten. Zusätzlich berichteten die Studierenden von einem höheren Anteil positiver als negativer Emotionen, was die Bedeutung der Förderung positiver Emotionen während der Lehrkräftebildung betont. Diese positiven Emotionen können als Quelle der Resilienz dienen, was aktuell jedoch nicht ausreichend berücksichtigt wird. Hinsichtlich der Anwendung von Emotionsregulationsstrategien zeigte sich, dass die Proband*innen am häufigsten ihren Emotionen freien Lauf ließen und am seltensten die emotionsauslösende Situation kognitiv neu bewerteten.

Bezüglich des wissenschaftlichen Erkenntnisinteresses standen folgende drei Fragen im Vordergrund:

1. Welche spezifischen emotionsauslösenden beruflichen und privatberuflichen Situationen erleben Praxissemesterstudierende in ihrem Alltag?
2. Welche Art von Emotionen – negativ oder positiv – erleben Praxissemesterstudierende in diesen spezifischen (privat-)beruflichen Situationen?
3. Regulieren sie diese Emotionen situationsspezifisch

Abbildung 4: Forschungsprogramm (Teil 1)



2.2 Erster Beitrag

Entnommen aus: Will, A., & Jenert, T. (2024). Emotionales Erleben und Emotionsregulation von Studierenden im Praxissemester – Eine Tagebuchstudie. HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung, 7(1), 451–468. <https://doi.org/10.11576/hlz-6300>

Kapitel 3 | Emotionales Erleben und Emotionsregulation von angehenden Lehrkräften: Befunde zweier Studien im Praxissemester und Vorbereitungsdienst

3.1 Einordnung des zweiten Beitrags

Der zweite Beitrag befasst sich mit der Gegenüberstellung der Befunde aus der ersten Studie im Praxissemester und der darauffolgenden Studie im Vorbereitungsdienst (siehe Abbildung 5). Dabei wurden in der Studie im Vorbereitungsdienst ebenfalls emotionsauslösende Situationen, erlebte Emotionen sowie die situative Emotionsregulation untersucht.

Im Rahmen des Vorbereitungsdienstes nahmen $n = 13$ Lehramtsanwärter*innen über einen Zeitraum von zwei Wochen (zehn Arbeitstagen) an der Studie teil, wodurch insgesamt 387 Datenpunkte während der Untersuchung generiert wurden. Die Studie baute auf den Erkenntnissen der ersten Studie im Praxissemester auf, indem sie die dort identifizierten potenziell emotionsauslösenden Situationen systematisch erweiterte und weiterentwickelte. Obwohl in der Studie im Vorbereitungsdienst mehr potenziell emotionsauslösende Situationen identifiziert wurden, ist dieses Ergebnis auf die unterschiedlichen Forschungsmethoden der beiden Studien zurückzuführen und kann daher nicht als Beleg dafür herangezogen werden, dass angehende Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst tatsächlich mehr solcher Situationen erleben.

Im Unterschied zur ersten Studie wurde zur Datenerhebung die ESM (Larson & Csikszentmihalyi, 2014) eingesetzt. Die Wahl der ESM als Forschungsmethode erfolgte aufgrund ihrer Merkmale, emotionale Zustände durch wiederholte Messungen über einen Zeitraum zu erfassen und den direkten Zeitpunkt des emotionalen Erlebens in realen Situationen zu dokumentieren (Zirkel et al., 2015). Für die Umsetzung der ESM-Studie wurde eine Datenerfassungsapplikation auf den Smartphones der Proband*innen verwendet. In dieser Applikation war ein Kurzfragebogen zum emotionalen Erleben der angehenden Lehrkräfte während ihres (Berufs-)Alltags hinterlegt. Die Proband*innen erhielten an Arbeitstagen fünf Mal täglich zwischen 8:00 und 18:00 Uhr Benachrichtigungen auf ihr Smartphone, die sie dazu aufforderten, den Kurzfragebogen auszufüllen. Der Kurzfragebogen war jedes Mal identisch und die Aufforderungszeitpunkte randomisiert, sodass sich die Proband*innen nicht auf das Ausfüllen des Kurzfragebogen einstellen konnten.

Der Kurzfragebogen bestand aus vier Fragen, wobei die Struktur derjenigen aus der vorangegangenen Tagebuchstudie ähnelte. Zunächst wurden die Lehramtsanwärter*innen nach der beruflichen (z. B. Hospitation) oder privatberuflichen (z. B. Unterrichtsvorbereitung) Situation, in der sie sich zum konkreten Zeitpunkt des Ausfüllens befanden, gefragt. Da es sich um ein rein quantitatives Studiendesign handelte, konnten die Proband*innen aus einem Katalog von Situationen wählen, der auf den Situationen aus der ersten Studie basierte und für die zweite

Kapitel 3 | Emotionales Erleben und Emotionsregulation von angehenden Lehrkräften: Befunde zweier Studien im Praxissemester und Vorbereitungsdienst

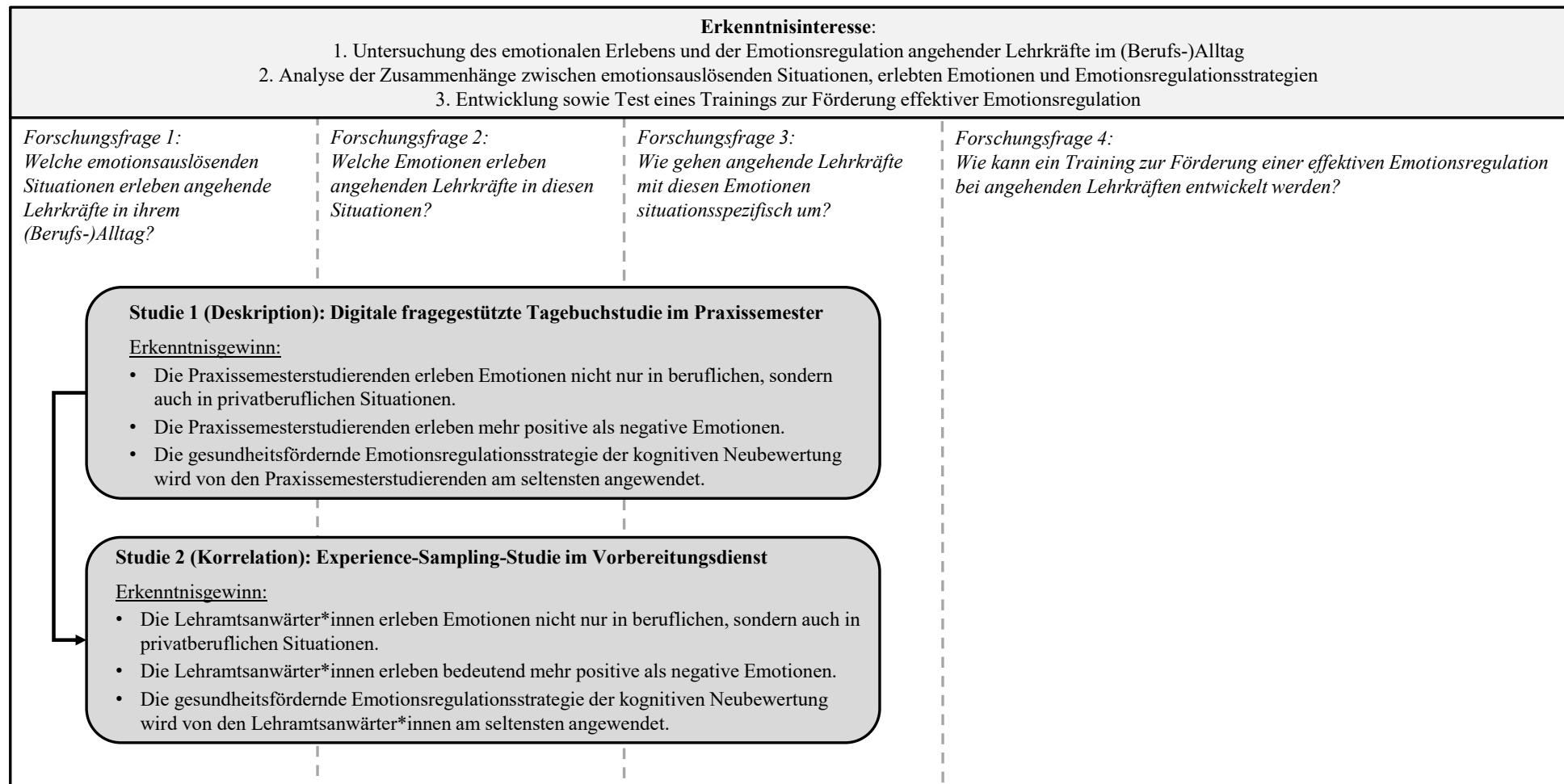
Studie in Absprache mit den Seminarleitungen der teilnehmenden ZfsL systematisch erweitert wurde. In der zweiten Frage konnten die Anwärter*innen aus den 20 Emotionen des PANAS-Fragebogens wählen, um anzugeben, welche Emotion sie gerade erleben. Die dritte und letzte Frage untersuchte, wie die Teilnehmenden situationsspezifisch mit ihren jeweiligen Emotionen umgingen. Dabei wurden die Emotionsregulationsstrategien der expressiven Unterdrückung, kognitive Neubewertung sowie des freien Emotionsausdrucks quantitativ abgefragt. Als vierte Möglichkeit konnten die Teilnehmer angeben, dass ihnen nicht bewusst war, ob und wie sie ihre Emotion regulierten.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Lehramtsanwärter*innen eine hohe Vielfalt an Emotionen erlebten. Die Studie im Kontext des Vorbereitungsdienstes zeigte, dass eine Vielzahl außerunterrichtlicher Situationen bei den angehenden Lehrkräften Emotionen auslöste. Bezuglich der situationsspezifischen Emotionsregulation ergab sich ein ähnliches Bild. Die Lehramtsanwärter*innen ließen in emotionsauslösenden Situationen am häufigsten ihren Emotionen freien Lauf, während sie diese am zweithäufigsten unterdrückten. Die kognitive Neubewertung war die am seltensten genutzte Emotionsregulationsstrategie.

Bezuglich des wissenschaftlichen Erkenntnisinteresses standen folgende drei Fragen im Vordergrund:

1. Wie bewerten angehende Lehrkräfte verschiedene, vorgegebene berufliche und privatberufliche Situationen im Praxissemester und Vorbereitungsdienst hinsichtlich ihrer emotionalen Valenz?
2. Welche Emotionen erleben angehende Lehrkräfte in diesen Situationen in beiden Untersuchungskontexten?
3. Welche Emotionsregulationsstrategie wenden angehende Lehrkräfte in diesen Situationen in beiden Untersuchungskontexten an?

Abbildung 5: Forschungsprogramm (Teil 2)



3.2 Zweiter Beitrag

Entnommen aus: Will, A. (2024). Emotionales Erleben und Emotionsregulation von angehenden Lehrkräften: Befunde zweier Studien im Praxissemester und Vorbereitungsdienst. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 17(1), S. 104-126. Landau: Verlag Empirische Pädagogik. <https://doi.org/10.62350/HCKE8938>

Kapitel 4 | Evaluation der Wirksamkeit eines Trainings für den Umgang mit Emotionen und belastenden Gedanken bei Lehramtsstudierenden

4.1 Einordnung des dritten Beitrags

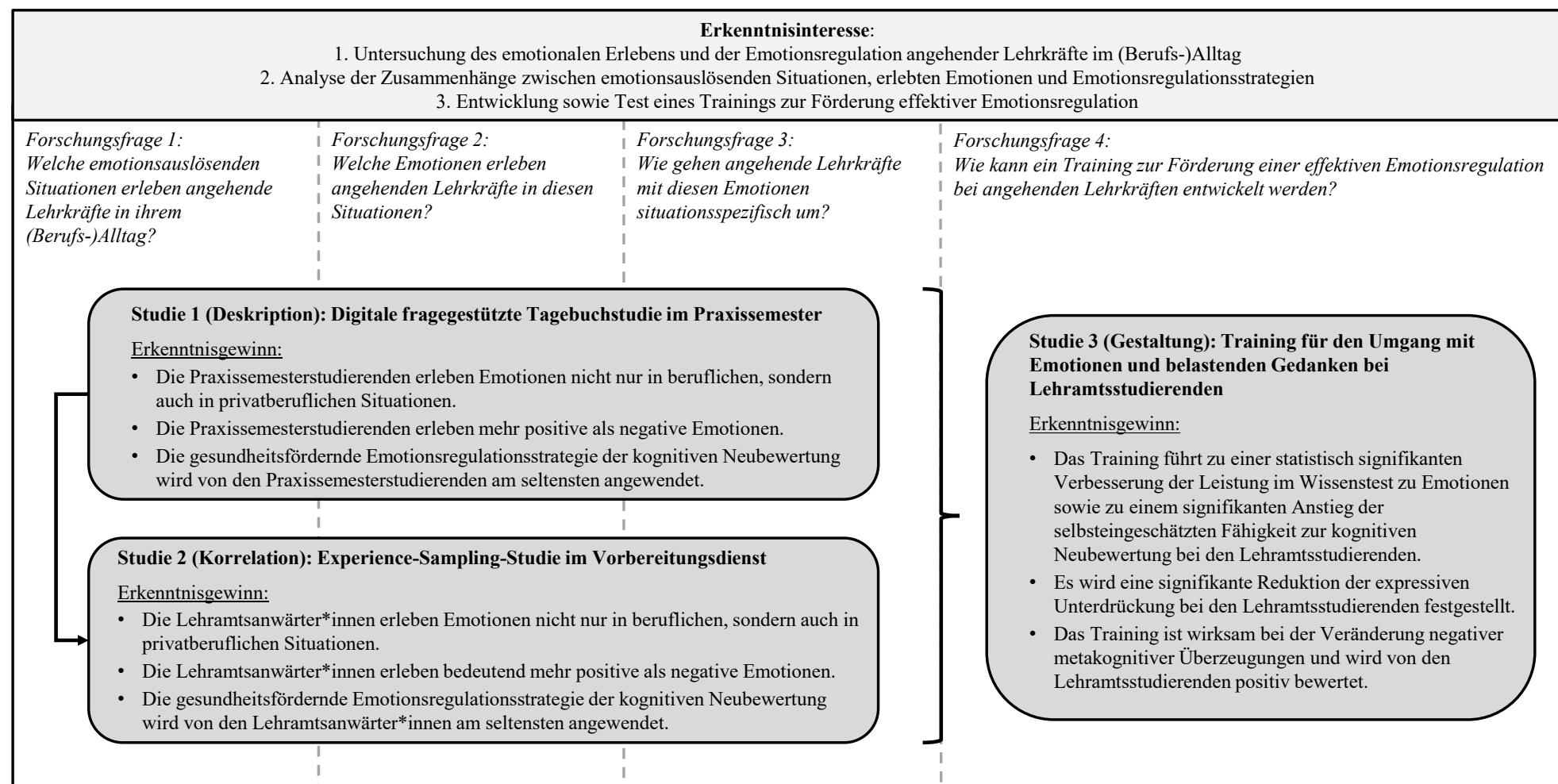
Die dritte Studie dieser Dissertation baute auf den Ergebnissen der ersten beiden Studien auf (siehe Abbildung 6). In der ersten Studie gaben die Praxissemesterstudierenden an, dass sie die kognitive Neubewertung als Emotionsregulationsstrategie in 22 % der erfassten Fälle anwenden. In der zweiten Studie wendeten die Lehramtsanwärter*innen diese Strategie sogar nur in 13 % der Fälle während emotionsauslösender Situationen im Vorbereitungsdienst an. Zusätzlich erlebten die Proband*innen in beiden Studien während der Erhebungsphase negative Emotionen wie Nervosität, Gereiztheit, Ärger und Kummer in beruflichen und privatberuflichen Situationen.

Basierend auf diesen Ergebnissen und wissenschaftlichen Erkenntnissen, die die kognitive Neubewertung positiv mit verschiedenen Aspekten wie einem erhöhten Wohlbefinden verbinden (Gross & John, 2003), hatte die dritte Studie das Ziel, die Anwendung der kognitiven Neubewertung als Umgang mit negativen Emotionen und belastenden Gedanken bei angehenden Lehrkräften im Studium zu fördern. Für diesen Zweck wurde ein Training für den Umgang mit Emotionen und belastenden Gedanken entwickelt und mit n = 36 Lehramtsstudierenden im Rahmen eines universitären Seminars durchgeführt.

Bezüglich des wissenschaftlichen Erkenntnisinteresses standen folgende drei Fragen im Vordergrund:

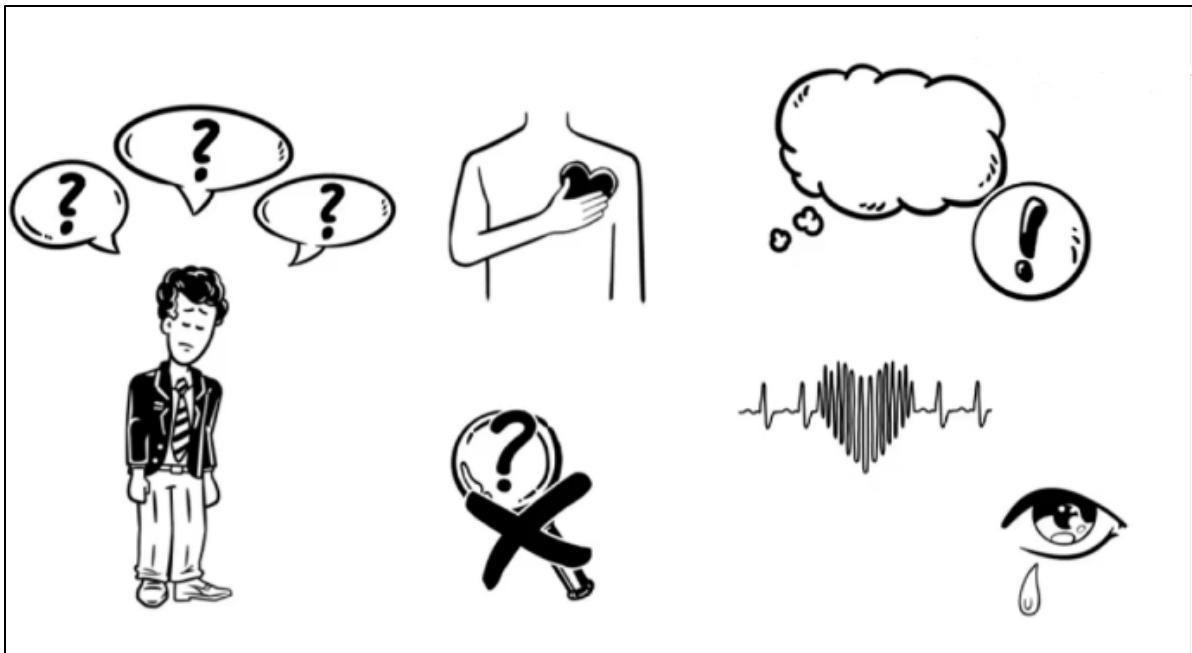
1. Welche Effekte hat ein Training auf die Tendenz zur Anwendung der gesundheitsfördernden Emotionsregulationsstrategie des kognitiven Neubewertens?
2. Inwiefern kann ein Training dazu beitragen, dysfunktionale Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu reduzieren?
3. Auf welche Akzeptanz stößt ein Training für den Umgang mit Emotionen und belastenden Gedanken bei Lehramtsstudierenden?

Abbildung 6: Forschungsprogramm (Teil 3)



Zur Vermittlung der Trainingsinhalte wurde im Rahmen der Studie ein Fallbeispiel erstellt, das aus drei aufeinanderfolgenden Videosequenzen besteht. Diese Sequenzen wurden durch animierte Sketchnotes (siehe Abbildung 7) und eine Tonspur ergänzt.

Abbildung 7: Ausschnitt aus einer Videosequenz des Trainings (erstellt mit simpleshow)



Die Sequenzen sollten sowohl das Fallbeispiel erläutern als auch die theoretischen Inhalte ansprechend veranschaulichen. Im Mittelpunkt des Fallbeispiels steht ein Student im Praxissemester, der zu übermäßigem Grübeln und Sorgen neigt. Seine belastenden Gedanken verstärkten sich durch einen bevorstehenden Unterrichtsbesuch im Rahmen des Praxissemesters, was zu vermehrten negativen Emotionen führte. Das Fallbeispiel endete mit einer Nachbesprechung des Unterrichtsbesuchs mit der Fachseminarleitung. Neben theoretisch fundierten Inhalten beinhaltete das Training auch die Vorstellung von drei Techniken zur Bewältigung belastender Gedanken aus dem Werk von Gillihan (2021), die anschließend von den Lehramtsstudierenden auf das Ende des Fallbeispiels angewendet wurden.

Zur methodischen Umsetzung wurde ein Prä-Post-Design angewendet, bei dem das oben beschriebene Training als Intervention diente. Ziel war es, die kurzfristige Wirksamkeit des Trainings zu untersuchen. Um den Wissensstand im Bereich emotionsbezogenen Grundlagenwissens zu erfassen, wurde im ersten Schritt ein selbst erstellter Multiple-Choice-Test eingesetzt. Dieser Test bestand aus vier Frageblöcken mit jeweils vier Antwortmöglichkeiten. Die Fragen und Antworten waren speziell auf die Inhalte des Trainings abgestimmt. Zur Messung des Wissenszuwachses wurde derselbe Multiple-Choice-Test sowohl im Prä- als auch im Posttest verwendet. Im zweiten Schritt wurde der ASQ (Graser et al., 2012) eingesetzt, um die Neigung der

Proband*innen zur expressiven Unterdrückung, Akzeptanz von Emotionen und kognitiven Neubewertung von emotionsauslösenden Situationen zu messen. Ein alternatives Instrument zur Erfassung von Neigungen zur Anwendung spezifischer Emotionsregulationsstrategien, das häufig in Studien mit (angehenden) Lehrkräften Verwendung findet (z. B. Carstensen et al., 2019; Kordts-Freudinger et al., 2017) ist der Emotion Regulation Questionnaire (ERQ) (Abler & Kessler, 2009). Im Vergleich zum ASQ erfassst der ERQ jedoch lediglich die zwei Strategien der expressiven Unterdrückung und kognitiven Neubewertung als Möglichkeiten der Regulation von Emotionen. Da die Beziehungsgestaltung, insbesondere im Kontext von Unterricht und Schule, stark vom Ausdruck von Emotionen beeinflusst werden kann (Peña-Sarrionandia et al., 2015), war es für die Studie gewinnbringend, auch das Ausdrücken von Emotionen zu untersuchen. Das freie Ausdrücken von Emotionen ist integraler Bestandteil des Akzeptierens von Emotionen (Hayes, 2004), weshalb der ASQ besonders gut geeignet ist, um diese Art des emotionalen Ausdrucks zu erfassen. In Studien zur Emotionsregulation von (angehenden) Lehrkräften wird dieses jedoch häufig nicht ausreichend berücksichtigt, was sich darin zeigt, dass oft der ERQ anstelle des ASQ verwendet wird. Zuletzt wurde die Kurzform des Metacognitions Questionnaires (MCQ-30) (Wells & Cartwright-Hatton, 2004) verwendet, um Überzeugungen zur Kontrollierbarkeit des Grübelns, allgemeinen negativen Überzeugungen und weitere Aspekte zu messen. Ein Vorteil des MCQ-30 ist seine spezifische Fokussierung auf metakognitive Überzeugungen, also das Wissen über eigene Denkprozesse. Diese enge Fokussierung macht ihn besonders geeignet, um die kurzfristige Wirkung eines Trainings zu evaluieren. Da Zeit und Aufwand in Studien mit angehenden Lehrkräften eine große Rolle spielen, wurde der Einsatz des MCQ-30 dem umfangreicheren und ursprünglichen Metacognitions Questionnaire mit 65 Items (Cartwright-Hatton & Wells, 1997) vorgezogen.

Die anschließende Evaluation zeigte, dass das Training einen statistisch signifikanten positiven Effekt auf den Wissenszuwachs der teilnehmenden Lehramtsstudierenden hatte. Auch in Bezug auf die persönliche Tendenz zur Anwendung der kognitiven Neubewertung konnte ein statistisch signifikanter Anstieg festgestellt werden. Hinsichtlich dysfunktionaler Überzeugungen konnte bei den Lehramtsstudierenden im Posttest eine signifikante Abnahme der Subskalen des MCQ-30 „Überzeugungen zu den positiven Aspekten des Grübelns“, „Überzeugungen der Kontrollierbarkeit des Grübelns“ und „allgemeine negative Überzeugungen“ festgestellt werden. Schließlich zeigte das quantitative und qualitative Feedback der Studierenden, dass sie das Training für den Umgang mit Emotionen und belastenden Gedanken als sehr positiv wahrgenommen haben.

4.2 Dritter Beitrag

Entnommen aus: Will, A. (angenommen). Evaluation der Wirksamkeit eines Trainings für den Umgang mit Emotionen und belastenden Gedanken bei Lehramtsstudierenden. In: Paderborner Beiträge des PLAZ. Handlungsorientierung in der Ausbildung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften – Konzeptionen, Herausforderungen & Forschungsperspektiven.

Kapitel 5 | Diskussion und Ausblick

5.1 Wissenschaftlicher Erkenntnisgewinn

Diese Dissertation verfolgt mehrere wissenschaftliche Ziele: Erstens soll das emotionale Erleben angehender Lehrkräfte – sowohl positive als auch negative Emotionen – sowie ihre Emotionsregulation in unterschiedlichen Situationen in ihrem (Berufs-)Alltag beschrieben werden (Deskription). Zweitens zielt die Arbeit darauf ab, die Zusammenhänge zwischen emotionsauslösenden Situationen, den darin erlebten Emotionen und den situationsspezifischen Emotionsregulationsstrategien der angehenden Lehrkräfte zu verstehen (Korrelation). Schließlich sollen die gewonnenen Erkenntnisse dazu verwendet werden, ein Training zur Prävention emotionaler Belastungen zu entwickeln und zu testen sowie die effektive Emotionsregulation bei angehenden Lehrkräften in den beiden Phasen der Lehrkräftebildung zu fördern (Gestaltung).

Auf Basis dieses wissenschaftlichen Erkenntnisinteresses ergeben sich folgende übergreifende Forschungsfragen:

1. Welche emotionsauslösenden Situationen erleben angehende Lehrkräfte in ihrem (Berufs-)Alltag?
2. Welche Emotionen erleben angehenden Lehrkräfte in diesen Situationen?
3. Wie gehen angehende Lehrkräfte mit diesen Emotionen situationsspezifisch um?
4. Wie kann ein Training zur Förderung einer effektiven Emotionsregulation bei angehenden Lehrkräften entwickelt werden?

Zur Beantwortung der ersten drei Forschungsfragen wurden zwei Studien durchgeführt: eine während des Praxissemesters und eine im Vorbereitungsdienst. Die vierte Forschungsfrage wurde durch eine separate Studie mit Lehramtsstudierenden adressiert.

1. Welche emotionsauslösenden Situationen erleben angehende Lehrkräfte in ihrem (Berufs-)Alltag?

In der ersten Studie wurde ein digitales fragegestütztes Tagebuch eingesetzt, um emotionsauslösende Situationen zu erfassen. Diese Methode ermöglichte die Identifikation zahlreicher solcher Situationen im Praxissemester. In der zweiten Studie, die mithilfe der ESM im Vorbereitungsdienst mit Lehramtsanwärter*innen durchgeführt wurde, wurden die identifizierten Situationen systematisch auf verschiedene situationsspezifische Subkontexte erweitert und weiterentwickelt. Der daraus entstandene Katalog potenziell emotionsauslösender Situationen wurde von den Seminarleitungen der teilnehmenden ZfsL validiert. Eine zentrale Erkenntnis ist, dass emotionsauslösende Situationen, sowohl positiver als auch negativer Art, nicht nur im Unterricht, sondern auch in anderen beruflichen, aber vor allem auch in privatberuflichen Situationen auftreten. Diese Ergebnisse erweitern den bisherigen Forschungshorizont, der häufig auf unterrichtsbezogene Situationen fokussiert ist. Eine wesentliche Implikation für die zukünftige Forschung besteht darin, emotionsauslösende Situationen nicht nur im Unterricht, sondern auch in anderen beruflichen und privatberuflichen Kontexten stärker zu berücksichtigen. Zukünftige Studien sollten verstärkt die emotionalen Herausforderungen und die Emotionsregulation in verschiedenen Situationen des (Berufs-)Alltags untersuchen, um ein umfassenderes Bild zu gewinnen und gezielte Interventionen für die Lehrkräftebildung zu entwickeln.

2. Welche Emotionen erleben angehenden Lehrkräfte in diesen Situationen?

Überraschenderweise überwogen in beiden Studien positive Emotionen bei den angehenden Lehrkräften. Dies zeigt, dass ihr emotionales Erleben nicht ausschließlich von negativen Emotionen geprägt ist. Zudem verdeutlichen Ergebnisse, dass angehende Lehrkräfte in beruflichen sowie privatberuflichen Situationen eine Vielzahl unterschiedlicher Emotionen in ihrem (Berufs-)Alltag erleben. Diese Befunde unterstreichen die Notwendigkeit, die Rolle positiver Emotionen intensiver zu erforschen, besonders im Hinblick auf ihre Funktion als Ressource für Motivation und Resilienz. Gleichzeitig sollte die emotionale Vielfalt detaillierter untersucht werden, um differenzierte Ansätze zur Emotionsregulation zu entwickeln. Weitere Studien könnten zudem zeigen, wie angehende Lehrkräfte mit dieser Bandbreite an Emotionen umgehen, und somit zur Entwicklung gezielter Trainings beitragen, die sowohl den Umgang mit negativen Emotionen verbessern als auch das Erleben positiver Emotionen fördern.

3. Wie gehen angehende Lehrkräfte mit diesen Emotionen situationsspezifisch um?

Die ersten zwei Studien untersuchten die kognitive Neubewertung, die expressive Unterdrückung und den freien Emotionsausdruck als Emotionsregulationsstrategien. Ein zentraler Erkenntnisgewinn ist, dass die Mehrheit der angehenden Lehrkräfte ihre Emotionen situationsspezifisch frei ausdrückte, während die kognitive Neubewertung am seltensten angewendet wurde. Dies steht im Gegensatz zur gängigen Annahme in der Emotionsforschung, die kognitive Neubewertung als gesundheitsfördernd ansieht (z. B. Gross & John, 2003). Die seltene Anwendung der kognitiven Neubewertung verdeutlicht den Bedarf an gezielten Interventionen, was zur Konzeption der dritten Studie im Rahmen dieser Dissertation führte. Diese Studie umfasste die Gestaltung, Durchführung, Auswertung und Evaluation eines Trainings für den Umgang mit Emotionen und belastenden Gedanken. Zukünftige Studien sollten sich verstärkt den Gründen für die seltene Anwendung der kognitiven Neubewertung widmen und erforschen, welche Barrieren existieren und wie diese überwunden werden können. Vergleiche der Effektivität verschiedener Emotionsregulationsstrategien in unterschiedlichen Situationen wären in zukünftiger Forschung ebenso aufschlussreich. Langfristige Untersuchungen könnten dazu beitragen, nachhaltige Ansätze zur Förderung der Emotionsregulation bei angehenden Lehrkräften zu entwickeln und in die Lehrkräftebildung zu implementieren.

4. Wie kann ein Training zur Förderung einer effektiven Emotionsregulation bei angehenden Lehrkräften entwickelt werden?

Die dritte Studie evaluierte ein speziell entwickeltes Training zur Förderung der Emotionsregulation bei Lehramtsstudierenden. Die Evaluation zeigte positive kurzfristige Effekte und eine hohe Akzeptanz unter den Teilnehmenden. Die Ergebnisse belegen Verbesserungen in drei Bereichen: im emotionalen Wissen, in der selbsteingeschätzten Fähigkeit zur Emotionsregulation sowie in maladaptiven metakognitiven Überzeugungen. Das qualitative Feedback der Lehramtsstudierenden deutet darauf hin, dass sie bisher wenig Erfahrung mit den Themen des Trainings hatten, sich aber eine intensivere Auseinandersetzung damit wünschen. Diese Rückmeldungen bestätigen nicht nur die Wirksamkeit des Trainings, sondern auch den großen Bedarf an solchen Angeboten. Die Studierenden profitieren bereits von der Beschäftigung mit den behandelten Inhalten. Zukünftige Studien sollten den langfristigen Effekt des Trainings untersuchen, um die Nachhaltigkeit der erzielten Verbesserungen zu bewerten. Ebenso ist es wichtig, Trainingsprogramme basierend auf dem Feedback der Teilnehmenden anzupassen und weiterzuentwickeln, um sicherzustellen, dass sie den tatsächlichen Bedürfnissen gerecht werden. Zukünftige Forschung könnte sich darauf konzentrieren, Trainingsprogramme für unterschiedliche

Zielgruppen der Lehrkräftebildung zu evaluieren und verschiedene Ansätze miteinander zu vergleichen. Zusätzlich sollte untersucht werden, wie solche Programme effektiv in die Lehrkräftebildung integriert werden können, um eine langfristige und breit angelegte Anwendung zu gewährleisten. Der Schwerpunkt sollte dabei auf der Vermittlung von Strategien zum Umgang mit belastenden Emotionen sowie der Förderung positiver Emotionen liegen. Regelmäßige Trainings können langfristig die emotionale Resilienz und das Wohlbefinden von Lehrkräften stärken.

5.2 Implikationen für Forschung und Praxis

Diese Dissertation bietet wertvolle Implikationen für die zukünftige Forschung und Praxis in der Lehrkräftebildung. Forschende können die Struktur der digitalen fragegestützten Tagebuchstudie in künftigen Studien zum emotionalen Erleben (angehender) Lehrkräfte übernehmen oder an die spezifischen Gegebenheiten der jeweiligen Studie anpassen. Auch das Forschungsdesign der ESM-Studie kann in quantitativen Studien zur wiederholten Erfassung von emotionalen Zuständen genutzt werden, um das emotionale Erleben und die Emotionsregulation von (angehenden) Lehrkräften zu untersuchen (Csikszentmihalyi, 2014). Die eingesetzten Instrumente lassen sich in ihrer aktuellen Form weiterverwenden und zugleich an die Anforderungen zukünftiger Forschungsprojekte anpassen.

Im Rahmen der ersten beiden Studien dieser Dissertation wurde zudem ein neuartiger, differenzierter Katalog potenziell emotionsauslösender beruflicher und privatberuflicher Situationen in den Praxisphasen der Lehrkräftebildung entwickelt (siehe 6.4). Dieser kann zum einen in weiteren Studien herangezogen werden und zum anderen auch für Trainings sowie Seminare im Rahmen des Lehramtsstudiums, Praxissemesters und Vorbereitungsdienstes angewendet werden. Durch die Systematisierung des Katalogs können die aufgeführten Situationen klarer und einheitlicher beschrieben werden, was zu präziseren und reproduzierbaren Forschungsergebnissen führen kann. Ein solcher Katalog ermöglicht zudem eine effizientere Datenanalyse, da die Informationen bereits kategorisiert sind. Dies kann Zeit und Ressourcen sparen und die Forschungsprozesse beschleunigen. Die systematische Strukturierung des Katalogs erlaubt es Forschenden, verschiedene Studien miteinander zu vergleichen und Gemeinsamkeiten oder Unterschiede im emotionalen Erleben in den untersuchten Situationen besser zu identifizieren.

Die Forschungsergebnisse der Dissertation können als Ausgangspunkt dienen, Interventionen zur effektiven Emotionsregulation wie Trainings, Workshops etc. in die beiden Phasen der Lehrkräftebildung zu integrieren. Solche Interventionen könnten praktische Strategien zum gesunden Umgang mit belastenden Emotionen und Gedanken sowie zur Förderung positiver

Emotionen im (Berufs-)Alltag vermitteln. In diesem Zusammenhang können die positiven und negativen kurzfristigen und langfristigen Auswirkungen von verschiedenen situationsabhängig angewendeten Emotionsregulationsstrategien vermittelt und mit den angehenden Lehrkräften diskutiert werden, da keine universell „beste“ Strategie existiert (Gross, 2015). Einige Strategien können helfen, kurzfristige Ziele zu erreichen, während andere besser geeignet sein können, langfristige Ziele zu fördern (Gross, 2013). Die Wahl einer Emotionsregulationsstrategie hängt demnach von verschiedenen Faktoren ab, wie den individuellen Persönlichkeitsmerkmalen, der spezifischen Situation sowie den Zielen, die das Individuum in dieser Situation verfolgt (Gross, 2015). Beispielsweise könnte das expressive Schreiben als eine vorteilhafte Emotionsregulationsstrategie vermittelt werden, um angehenden Lehrkräften zu helfen, mit belastenden emotionalen Ereignissen im Kontext von potenziell emotionsauslösenden Situationen der Lehrkräftebildung umzugehen (Pennebaker, 2010). Basierend auf den identifizierten emotionsauslösenden Situationen können angehende Lehrkräfte besser darauf vorbereitet werden, wie sie solche Situationen erkennen und darauf reagieren können. Auf lange Sicht können regelmäßige Trainings sowie Fort- und Weiterbildungen zur Stärkung der emotionalen Resilienz und des allgemeinen Wohlbefindens von (angehenden) Lehrkräften beitragen. Daher ist es wichtig, die Erforschung positiver Emotionen als potenzielle und wertvolle Quelle der Resilienz erneut zu betonen.

5.3 Limitationen und Anknüpfungspunkte

Zusätzlich zu den spezifischen Limitationen, die in den jeweiligen Unterkapiteln der einzelnen Beiträge ausführlich erläutert werden, werden in diesem Abschnitt zentrale Limitationen der Dissertation identifiziert, die für zukünftige Forschungen von Bedeutung sein könnten.

Für das übergreifende Ziel der Dissertation war es erforderlich, zunächst mithilfe qualitativer Selbstberichte in Form von Tagebucheinträgen eine Grundbasis an emotionsauslösenden Situationen im Praxissemester zu erfassen. Diese Grundbasis wurde in der darauffolgenden ESM-Studie im Vorbereitungsdienst in Form eines weiterentwickelten und systematisierten Situationskatalogs verwendet. Obwohl ein vorgegebener Situationskatalog Vorteile wie eine erhöhte Strukturierung, Zeitersparnis für die Proband*innen bietet sowie zur Objektivität der Ergebnisse beiträgt, bringt er auch Grenzen mit sich. Während der zweiten, rein quantitativ angelegten ESM-Studie konnten über die vorgegebenen Emotionen, Situationen und Emotionsregulationsstrategien hinaus keine weiteren Daten angemessen erfasst werden. Trotz der Tatsache, dass den Proband*innen die Möglichkeit geboten wurde, andere nicht aufgeführte Situationen, Emotionen und Strategien manuell anzugeben, wurde diese Option möglicherweise aufgrund

des damit verbundenen Aufwands nicht genutzt (Karnowski, 2013; Zirkel et al., 2015). Diese Einschränkung eröffnet jedoch zugleich neue Möglichkeiten für zukünftige Emotionsforschung im Kontext der Lehrkräftebildung, indem der Situationskatalog in weiteren Studien genutzt und um neue potenziell emotionsauslösende Situationen, Emotionen und Regulationsstrategien erweitert werden kann.

Eine weitere Limitation besteht darin, dass während der Durchführung und Auswertung der ESM-Studie keine direkte Befragung der Proband*innen darüber stattfand, welche spezifischen Maßnahmen sie zur Regulation ihrer Emotionen ergriffen haben. Es konnte in der ESM-Studie nicht geklärt werden, auf welche Art und Weise die Proband*innen ihren Emotionen frei ausgedrückt haben oder eine Situation kognitiv neubewertet haben, wenn sie angegeben haben, diese Emotionsregulationsstrategie in einer der Studien eingesetzt zu haben.

Zudem bestehen Einschränkungen hinsichtlich der Auswahl der untersuchten Emotionsregulationsstrategien. Die Studien beschränken sich auf die Untersuchung der Strategien des freien Emotionsausdrucks, der kognitiven Neubewertung und der expressiven Unterdrückung. Weitere Strategien aus dem Prozessmodell der Emotionsregulation nach Gross (2014) wie beispielsweise Vermeidungsverhalten, Aufmerksamkeitslenkung oder Humor (Peña-Sarrionandia et al., 2015) sowie Strategien aus anderen Modellen wurden nicht berücksichtigt. Dennoch leistet diese Dissertation einen wertvollen Beitrag zur Erforschung der Emotionsregulation in der Lehrkräftebildung, indem sie den freien Emotionsausdruck explizit einbezieht, der in früheren Forschungen häufig vernachlässigt wurde. Auf diese Weise wird der bestehende Forschungsstand erweitert und neue Einsichten in diesen oft unbeachteten Bereich gegeben. Die Erkenntnisse der ersten zwei Studien bildeten die Grundlage für die dritte Studie und das darin enthaltene Training. In beiden Studien wurde die gesundheitsfördernde Emotionsregulationsstrategie der kognitiven Neubewertung (Gross, 2008) am seltensten von den angehenden Lehrkräften in emotionsauslösenden Situationen angewendet. Diese Feststellung war entscheidend für die Entwicklung des Trainings für den Umgang mit Emotionen und belastenden Gedanken sowie für die darauf aufbauende Studie mit Lehramtsstudierenden. Ein solches Training ist in der Lehrkräftebildung noch selten anzutreffen, da die meisten Trainings sich auf sozial-emotionalen Kompetenzen im Umgang mit Schüler*innen konzentrieren. Daher könnte es wertvoll sein, das Training hinsichtlich inhaltlicher und organisatorischer Aspekte weiterzuentwickeln und regelmäßig zu evaluieren.

Eine weitere Limitation besteht darin, dass zeitlich stabile Persönlichkeitsmerkmale der Proband*innen, die möglicherweise das situationsspezifische emotionale Erleben beeinflussen

könnten (Kelava et al., 2020), nicht erfasst wurden. Daher wurde kein Zusammenhang zwischen diesen stabilen Persönlichkeitsmerkmalen und den momentanen emotionalen Zuständen der angehenden Lehrkräfte untersucht.

Auf methodischer Ebene bleibt eine Einschränkung, dass die Ergebnisse der Studien auf den Selbstberichten der angehenden Lehrkräfte basieren. Zukünftige Studien könnten ergänzend Methoden einsetzen, die physiologische Faktoren wie Herzfrequenz und Blutdruck messen (von Georgi & Starcke, 2021) oder Emotionen durch Ausdrucksverhalten untersuchen (Mayring, 2003). Verhaltensbasierte Beobachtungen, die Stimmmerkmale, Gesichtsausdruck und Körperhaltung analysieren, ermöglichen es, Emotionen durch Dritte zu erfassen (Mauss & Robinson, 2009). Ein bewährter Ansatz in der Forschung zum emotionalen Erleben von Lehrkräften ist beispielsweise die Analyse von Unterrichtsaufzeichnungen (z. B. Kleinknecht & Schneider, 2013; Seidel et al., 2011). Während die vorliegenden Studien Emotionen im Alltag der angehenden Lehrkräfte untersuchen, könnten zukünftige Studien experimentelle Ansätze in einem praxisnahen Kontext nutzen. So untersuchten Kleinknecht & Poschinski (2014) beispielsweise die kognitiven und emotionalen Prozesse, die beim Beobachten von eigenen und fremden Unterrichtsvideos auftreten. In diesem Ansatz wird analysiert, wie diese Emotionen die Reflexion und Analyse von Lehrkräften beeinflussen. Solche experimentellen Designs, die spezifische Prozesse unter kontrollierten, aber praxisrelevanten Bedingungen erfassen, könnten zusätzliche Erkenntnisse zur professionellen Entwicklung von (angehenden) Lehrkräften liefern. Ein vielversprechender Fortschritt wäre die Kombination von physiologischen Messungen, Selbstberichten und systematischen Beobachtungen. Dieser multimethodische Ansatz ermöglicht eine umfassendere Perspektive auf das emotionale Erleben und könnte untersuchen, wie körperliche Reaktionen, Verhaltensbeobachtungen subjektive Berichte zusammenhängen (von Georgi & Starcke, 2021). Solche Ansätze sind in der Forschung zu Emotionen und Emotionsregulation bei (angehenden) Lehrkräften bislang jedoch selten (z. B. Wettstein et al., 2021).

Eine weitere Limitation der vorliegenden Studien besteht darin, dass alle Proband*innen aus dem Bereich des Lehramts an Berufskollegs stammen. Daher lassen sich die Ergebnisse nur eingeschränkt auf andere Studiengänge oder angehende Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen übertragen. Zukünftige Studien sollten daher auch andere Studiengänge oder Schulformen einbeziehen, um die Generalisierbarkeit der Ergebnisse zu erhöhen. Darüber hinaus könnten sie sich auf Unterschiede zwischen verschiedenen Schulformen konzentrieren. So wäre es beispielsweise spannend zu untersuchen, ob die Vielzahl der Bildungsgänge und deren unterschiedliche Anforderungen ein Indikator dafür sein könnte, dass die emotionale Belastung an einem Berufskolleg höher ist als beispielsweise an einem allgemeinbildenden Gymnasium.

Internationale Vergleiche könnten zudem zeigen, wie sich die emotionalen Herausforderungen deutscher angehender Lehrkräfte im Vergleich zu anderen Ländern gestalten.

Erkenntnistheoretische Reflexion der Studienergebnisse

Die fragegestützte Tagebuchstudie erwies sich als besonders geeignet, um detaillierte Daten über das emotionale Erleben und die Emotionsregulation der Teilnehmenden zu sammeln, da sie Einblicke in spezifische berufliche und privatberufliche Situationen angehender Lehrkräfte ermöglichte. Allerdings ist der Geltungsbereich dieser Erkenntnisse eingeschränkt, da die Studie auf einer kleinen, homogenen Gruppe von Studierenden des Lehramts an Berufskollegs basiert, die im Rahmen eines universitären Seminars teilgenommen hat. Insofern sind die Ergebnisse nur begrenzt auf andere Gruppen, wie amtierende Lehrkräfte, Lehramtsstudierende anderer Fächer oder Schulformen sowie Lehrkräfte in unterschiedlichen kulturellen oder nationalen Kontexten übertragbar. Da die Tagebucheinträge jeden Abend vorgenommen wurden, besteht eine gewisse Nähe zu den berichteten emotionsauslösenden Situationen. Dennoch sind Tagebücher retrospektiv, was bedeutet, dass die Bewertungen der emotionsauslösenden Situationen durch die Proband*innen potenziell Verzerrungen unterliegen könnten (Karnowski, 2013). Hier wird deutlich, dass eine Erkenntnisgewinnung durch retrospektive Selbstberichterstattung immer auch die Gefahr von Erinnerungsverzerrungen mit sich bringt, die zu einer ungenauen oder unvollständigen Darstellung der erlebten Emotionen führen können (Karnowski, 2013).

Die zweite Studie, die mit der ESM durchgeführt wurde, stellt eine Weiterentwicklung der Tagebuchstudie dar, da sie das emotionale Erleben der angehenden Lehrkräfte in Echtzeit und unter natürlichen Bedingungen *in situ* erfasst, wodurch retrospektive Verzerrungen minimiert werden (Zirkel et al., 2015). Dennoch muss berücksichtigt werden, dass die freiwillige Teilnahme an der Studie zu einer Verzerrung führen könnte. Es ist anzunehmen, dass emotional stabile und reflektierte Personen eher bereit waren, an der Studie teilzunehmen, was dazu geführt haben könnte, dass positive Emotionen häufiger als negative berichtet wurden. Gleichzeitig könnten emotional weniger stabile Personen unterrepräsentiert geblieben sein. Diese Selbstselektion beeinflusst zwar nicht die subjektive Wahrnehmung der Proband*innen, da diese ihre Emotionen authentisch erleben und beschreiben, jedoch könnte die Verzerrung der Stichprobe dazu führen, dass nicht alle emotionalen Ausprägungen der Zielgruppe abgebildet wurden. Dies schränkt die Übertragbarkeit der Ergebnisse ebenfalls ein.

Die dritte Studie, die ein Prä-Post-Design mit Fragebögen zur Evaluation eines Trainings für den Umgang mit Emotionen und belastenden Gedanken verwendet, liefert wertvolle Einsichten

in die Veränderung der selbsteingeschätzten Anwendung von Emotionsregulationsstrategien. Jedoch stellt diese Studien eine erkenntnistheoretische Herausforderung dar, da sie keine längsschnittliche Perspektive bietet und damit keine Rückschlüsse auf langfristige Veränderungen ermöglicht. Durch die fehlende Kontrollgruppe wird es erschwert, die beobachteten Veränderungen ausschließlich dem Training zuzuordnen, da keine kausale Beziehung zwischen dem Training und den beobachteten Veränderungen hergestellt werden kann. Obwohl ein statistisch signifikanter Wissenszuwachs stattgefunden hat, lässt sich durch die Evaluation des Trainings nicht zwangsläufig eine Änderung der Verhaltenskomponente implizieren. Die Veränderungen, die durch das Training erzielt werden, müssen im Rahmen des Zeitpunkts der Messung interpretiert werden, was die Generalisierbarkeit der Ergebnisse einschränkt. Die fehlende Langzeitperspektive der Messung und der nicht vorhandene Vergleich mit einer unbehandelten Gruppe stellen eine methodologische Herausforderung dar, die die Übertragbarkeit der Ergebnisse auf andere Kontexte begrenzt.

Zusammengefasst wird in den drei Studien Wissen durch die subjektive Wahrnehmung und Erfahrung der Individuen generiert, die ihre eigenen emotionalen Erlebnisse wahrnehmen, bewerten und darüber berichten. Dieses Wissen ist dadurch sowohl subjektiv als auch kontextabhängig und wurde mittels standardisierter Instrumente wie dem PANAS (Breyer & Bluemke, 2016), ASQ (Graser et al., 2012) oder MCQ-30 (Wells & Cartwright-Hatton, 2004) erfasst. Da die Erkenntnisse der Studien auf der persönlichen Wahrnehmung einer kleinen Gruppe von angehenden Lehrkräften basieren, ist eine Übertragung des gewonnenen Wissens auf die Allgemeinheit sowie auf andere Kontexte nur eingeschränkt möglich.

Abschließend ist der starke Fokus der Dissertation auf kognitive Bewertungstheorien im Allgemeinen und den Arbeiten von James J. Gross im Speziellen kritisch zu reflektieren. Kognitive Bewertungstheorien gehen davon aus, dass ein kausaler Zusammenhang zwischen kognitiver Bewertung und emotionaler Reaktion besteht (z. B. Moors & Scherer, 2013; Gross & Thompson, 2007). Alternative Ansätze stellen jedoch infrage, ob Emotionen tatsächlich immer auf kognitiven Bewertungen beruhen. So argumentieren Bower (1981) und Zajonc (1980), dass Emotionen auch unabhängig von Bewertungen entstehen oder diese sogar beeinflussen können. Diese Perspektive wirft Zweifel an der Kausalität auf, die in kognitiven Bewertungstheorien oft vorausgesetzt wird. Auch die Ergebnisse der vorliegenden Studien zeigen lediglich Zusammenhänge zwischen bestimmten Situationen und den damit verbundenen Emotionen, ohne jedoch die Kausalrichtung eindeutig klären zu können (Parkinson, 1997). Es bleibt offen, ob die Situationen die Emotionen auslösen oder ob umgekehrt die Emotionen die Wahrnehmung und Bewertung der Situationen beeinflussen. Darüber hinaus könnten physiologische Prozesse sowohl

die kognitiven Bewertungen als auch die emotionalen Reaktionen moderieren, was die Interpretation der Ergebnisse weiter erschwert (Roseman & Evdokas, 2004). Diese Aspekte verdeutlichen, dass emotionale Prozesse nicht isoliert betrachtet werden können, sondern durch ein Zusammenspiel mehrerer Faktoren beeinflusst werden (Scherer, 2005).

Eine weitere methodologische Herausforderung ergibt sich durch den Einsatz von Selbstberichten, die in allen drei Studien als zentrale Erhebungsmethode verwendet wurden. Kritiker wie Ekman und Cordaro (2011) weisen darauf hin, dass emotionale Reaktionen – insbesondere Basisemotionen wie Angst, Freude oder Wut – häufig automatisch und unbewusst ablaufen, ohne dass eine bewusste kognitive Bewertung stattfindet. In solchen Fällen haben Teilnehmende oft keinen direkten Zugang zu den zugrunde liegenden Prozessen, was die Genauigkeit der erhobenen Daten beeinträchtigen kann (Frijda, 1993). Selbstberichte sind zudem anfällig für Verzerrungen, wie soziale Erwünschtheit oder retrospektive Fehleinschätzungen, und liefern daher nur ein eingeschränktes Bild der kognitiven und emotionalen Dynamik (Parkinson & Manstead, 1992). Diese methodologischen Herausforderungen betreffen auch die vorliegenden Studien. Die Reliabilität der erhobenen Daten könnte beispielsweise durch eine begrenzte Bewusstheit der Teilnehmenden für ihre Emotionen eingeschränkt sein. Es ist denkbar, dass Teilnehmende Emotionen berichteten, die sie für sozial erwünscht hielten, oder die ihr Verhalten – wie beispielsweise das Zeigen von Interesse während der Hospitation bei der Ausbildungslehrkraft – rechtfertigen sollten, um sich in einem positiven Licht darzustellen oder der Ausbildungslehrkraft zu gefallen. Diese Faktoren erschweren die Interpretation der Ergebnisse, insbesondere im Hinblick auf die Frage, wie valide die berichteten Zusammenhänge zwischen Emotionen und Situationen tatsächlich sind und inwieweit sie das tatsächliche emotionale Erleben wider spiegeln. Um diese methodologischen Herausforderungen zu adressieren, sollte der Einsatz von Selbstberichten durch weitere Methoden ergänzt werden, wie zum Beispiel die Analyse von Gesichtsausdrücken oder physiologischen Messungen (Roseman & Evdokas, 2004; von Georgi & Starcke, 2021). Diese Ansätze könnten ein umfassenderes Bild der emotionalen Dynamiken liefern, indem sie die subjektiven Berichte mit objektiven Messungen kombinieren und so ein differenzierteres Verständnis der emotionalen Prozesse ermöglichen. Gleichzeitig könnten solche multimethodischen Ansätze dazu beitragen, die kausalen Zusammenhänge zwischen Situationen, kognitiven Bewertungen und emotionalen Reaktionen besser zu beleuchten.

5.4 Fazit

Die Dissertation erweitert den bisherigen Forschungsstand zum emotionalen Erleben und zur Emotionsregulation angehender Lehrkräfte in der ersten und zweiten Phase der

Lehrkräftebildung. Die Ergebnisse der Studien dieser Dissertation legen nahe, dass der vorherrschende Forschungsschwerpunkt auf unterrichtspraktische Tätigkeiten, soziale Interaktionen im Klassenraum sowie die Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung nicht ausreichend ist. Zukünftige Studien sollten andere berufliche Kontexte sowie privatberufliche Situationen verstärkt in den Fokus nehmen, um ein ganzheitlicheres Bild vom emotionalen Erleben angehender Lehrkräfte zu erhalten. Der in dieser Dissertation entwickelte Katalog an potenziell emotionsauslösenden Situationen kann dabei als Grundlage für weiterführende Forschung und Praxis dienen.

Vor dem Hintergrund der Limitationen und Anknüpfungspunkte, die in Kapitel 5.3 beschrieben werden, ergeben sich verschiedene Perspektiven für die zukünftige Forschung. Es ist notwendig, emotionsbezogenes Grundlagenwissen sowie effektive Strategien zur Emotionsregulation systematisch in die Lehrkräftebildung zu integrieren. Zukünftige Studien sollten untersuchen, wie solche Trainings curricular in die erste und zweite Phase der Lehrkräftebildung eingebunden werden können. Darüber hinaus ist zu prüfen, wie Fort- und Weiterbildungsangebote für amtierende Lehrkräfte in diese Thematik integriert werden können. Diese Trainings müssen auf Basis weiterführender Forschungsergebnisse kontinuierlich weiterentwickelt werden.

Emotionen und der Umgang mit ihnen spielen nicht nur im Beruf von angehenden und amtierenden Lehrkräften eine wichtige Rolle. Die in dieser Dissertation entwickelten Studiendesigns und Instrumente können auch auf andere Akteur*innen der Lehrkräftebildung, wie Kern- und Fachseminarlehrkräfte sowie Mentor*innen bzw. Ausbildungslehrkräfte, übertragen werden. Sie lassen sich zudem auf andere Berufsgruppen und Forschungsfelder anwenden, um das Verständnis von positivem und negativem emotionalen Erleben zu vertiefen und die Entwicklung von Interventionen oder Trainingsprogrammen zu unterstützen.

Literaturverzeichnis

- Admiraal, W. F., Korthagen, F. A. & Wubbels, T. (2000). Effects of student teachers' coping behaviour. *The British journal of educational psychology*, 70 (1), 33–52.
<https://doi.org/10.1348/000709900157958>
- Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L. & Rahm, S. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika: Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung*. Klinkhardt.
<https://swbplus.bsz-bw.de/bsz336546254rez.htm>
- Beck, A. T. (1979). *Cognitive therapy of depression* (13. print). *The Guilford Clinical psychology and psychotherapy series*. Guilford Press.
- Bower, G. H. (1981). Mood and memory. *The American psychologist*, 36(2), 129–148.
<https://doi.org/10.1037/0003-066x.36.2.129>
- Braun, A. (2017). *Erleben Lehrkräfte und Referendare berufsbezogene Belastungen anders: Berufs(phasen)spezifische Präventionsansätze zur Gesundheitsförderung*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Breyer, B. & Bluemke, M. (2016). *Deutsche Version der Positive and Negative Affect Schedule PANAS (GESIS Panel)*. <https://doi.org/10.6102/ZIS242>
- Campbell-Sills, L., & Barlow, D. H. (2007). Incorporating Emotion Regulation into Conceptualizations and Treatments of Anxiety and Mood Disorders. In J. J. Gross (Hrsg.), *Handbook of emotion regulation* (S. 542–559). Guilford Press.
- Carstensen, B., Köller, M. & Klusmann, U. (2019). Training zur Förderung der sozial-emotionalen Kompetenz von Lehramtsstudierenden. In *Kompetenzentwicklung im Lehramtsstudium durch professionelles Training* (S. 53–67).
- Chang, M.-L. & Taxer, J. (2021). Teacher emotion regulation strategies in response to classroom misbehavior. *Teachers and Teaching*, 27(5), 353–369.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1740198>
- Csikszentmihalyi, M., Larson, R. & Prescott, S. (1977). The ecology of adolescent activity and experience. *Journal of youth and adolescence*, 6(3), 281–294.
<https://doi.org/10.1007/BF02138940>
- Csikszentmihalyi, M. (Hrsg.). (2014). *Flow and the Foundations of Positive Psychology: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Springer Netherlands.

- Darius, S., Bunzel, K., Ehms-Ciechanowicz, E. & Böckelmann, I. (2020). Psychische Gesundheit bei Referendaren. *Prävention und Gesundheitsförderung*. Vorab-Onlinepublikation.
- <https://doi.org/10.1007/s11553-020-00809-6>
- Ekman, P. & Cordaro, D. (2011). What is Meant by Calling Emotions Basic. *Emotion review: journal of the International Society for Research on Emotion*, 3(4), 364–370.
- <https://doi.org/10.1177/1754073911410740>
- Fisher, P. & Wells, A. (2015). *Metakognitive Therapie. Reihe therapeutische Skills kompakt: Bd. 8*. Junfermann Verlag.
- Frenzel, A. C. (2014). Teacher Emotions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Hrsg.), *Educational psychology handbook series. Handbook of emotions and education*, 494–519. Routledge.
- Frenzel, A. C., Götz, T. & Pekrun, R. (2008). Ursachen und Wirkungen von Lehreremotionen: Ein Modell zur reziproken Beeinflussung von Lehrkräften und Klassenmerkmalen. In M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Lehrerexpertise: Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns* (S. 187–209). Waxmann.
- Frijda, N. H. (1986). *The Emotions*. Cambridge University Press.
- Frijda, N. H. (1993). The place of appraisal in emotion. *Cognition & emotion*, 7(3-4), 357–387.
- <https://doi.org/10.1080/02699939308409193>
- Gillihan, S. J. (2021). *Kognitive Verhaltenstherapie leicht gemacht: Strategien und Übungen zur Bewältigung von Depressionen, Ängsten, Panik und Sorgen. Reihe Aktive Lebensgestaltung Kognitive Verhaltenstherapie*. Junfermann Verlag.
- Goetz, T., Bieg, M. & Hall, N. C. (2016). Assessing Academic Emotions via the Experience Sampling Method. In M. Zembylas & P. A. Schutz (Hrsg.), *Methodological Advances in Research on Emotion and Education* (S. 245–258). Springer International Publishing.
- Graser, J., Bohn, C., Kelava, A., Schreiber, F., Hofmann, S. G. & Stangier, U. (2012). Der „Affective Style Questionnaire (ASQ)“: Deutsche Adaption und Validitäten. *Diagnostica*, 58(2), 100–111. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000056>
- Griepentrog, M. (2021). Scheinsicherheit mit Risiko. *dvb forum*, 60(2), 41–46.
- <https://doi.org/10.3278/DVB2102W041>
- Gross, J. J. (1998). The Emerging Field of Emotion Regulation: An Integrative Review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>

- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281–291. <https://doi.org/10.1017/s0048577201393198>
- Gross, J. J. (2008). Emotion Regulation. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones & L. Feldmann Barrett (Hrsg.), *Handbook of emotions* (3. Aufl., S. 497–512). Guilford Press.
- Gross, J. J. (2013). Emotion regulation: taking stock and moving forward. *Emotion (Washington, D.C.)*, 13(3), 359–365.
- Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: conceptual and empirical foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (S. 3-20) (2. Aufl.). New York, NY: The Guilford Press.
- Gross, J. J. (2015). Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Gross, J. J. & Barrett, L. F. (2011). Emotion Generation and Emotion Regulation: One or Two Depends on Your Point of View. *Emotion review: journal of the International Society for Research on Emotion*, 3(1), 8–16. <https://doi.org/10.1177/1754073910380974>
- Gross, J. J. & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of personality and social psychology*, 85(2), 348–362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Gross, J. J. & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3–24). Guilford Press.
- Hagenauer, G. & Mühlbacher, F. (2022). Emotionen, Emotionsregulation und Emotionskommunikation von Lehrpersonen: Ein theoretischer Überblick unter besonderer Berücksichtigung der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung. In G. Schauer, L. Jesacher-Rößler, D. Kemethofer, J. Reitinger & C. Weber (Hrsg.), *Einstiege, Umstiege, Aufstiege. Professionalisierungsforschung in der Lehrer*innenbildung* (S. 125–139). Waxmann Verlag GmbH.
- Hascher, T. & Waber, J. (2020). Emotionen. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 819–824). utb GmbH. <https://doi.org/10.48350/154185>
- Heikonen, L., Toom, A., Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Soini, T. (2017). Student-teachers' strategies in classroom interaction in the context of the teaching practicum. *Journal of Education for Teaching*, 43(5), 534–549. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1355080>
- Jahncke, H. & Giese, L. (2018). Der Umgang mit Ängsten von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst für das Lehramt an berufsbildenden Schulen. *Bildung und Beruf*(11/12), Artikel 1, 236–241.

- Karnowski, V. (2013). Befragung in situ: Die Mobile Experience Sampling Method (MESM). In D. Schlütz (Hrsg.), *SpringerLink. Handbuch standardisierte Erhebungsverfahren in der Kommunikationswissenschaft* (S. 235–247). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Kelava, A., Schermelleh-Engel, K. & Mayer, A. (2020). Latent-State-Trait-Theorie (LST-Theorie). In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 687–711). Springer Berlin Heidelberg.
- Keller, M. M. & Becker, E. S. (2018). Erleben und Regulation positiver Emotionen bei Lehrpersonen. In G. Hagenauer & T. Hascher (Hrsg.), *Waxmann-E-Books Psychologie. Emotionen und Emotionsregulation in Schule und Hochschule* (S. 165–180). Waxmann.
- Kleinknecht, M. & Poschinski, N. (2014). Eigene und fremde Videos in der Lehrerfortbildung. Eine Fallanalyse zu kognitiven und emotionalen Prozessen beim Beobachten zweier unterschiedlicher Videotypen. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.25656/01:14667>
- Kleinknecht, M. & Schneider, J. (2013). What do teachers think and feel when analyzing videos of themselves and other teachers teaching? *Teaching and Teacher Education*, 33, 13–23. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.002>
- 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(4), 275–290. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000078>
- Kordts-Freudinger, R., Große Honebrink, T. & Festner, D. (2017). Tiefenlernen im Praxissemester: Zusammenhänge mit Emotionsregulation. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 12 (1), 175–193. <https://www.doi.org/10.3217/zfhe-12-01/10>
- Krapp, A. & Hascher, T. (2011). Forschung zu Lehreremotionen. In E. Terhart (Hg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 511–526). Waxmann.
- Krause, A., Philipp, A., Bader, F. & Schüpbach, H. (2008). Emotionsregulation von Lehrkräften: Umgang mit Gefühlen als Teil der Arbeit. In A. Krause, H. Schüpbach, E. Ulrich & M. Wülser (Hrsg.), *Uniscope. Arbeitsort Schule: Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven* (S. 309–334). Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-8349-9551-3_12
- Kultusministerkonferenz. Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften, 2022, 1–15. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf

- Kumschick, I. R., Torchetti, L., Künzle, R. & Tettenborn, A. (2021). Emotionale und kognitive Verarbeitung von Unterrichtsstörungen. Eine Studie mit angehenden Lehrpersonen der Sekundarstufe. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.25656/01:22435>
- Larson, R. & Csikszentmihalyi, M. (2014). The experience sampling method. In M. Csikszentmihalyi (Hrsg.), *Flow and the foundations of positive psychology: the collected works of Mihaly Csikszentmihalyi* (S. 21-34). Dordrecht: Springer Netherlands.
https://www.doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8_2
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Mauss, I. B. & Robinson, M. D. (2009). Measures of emotion: A review. *Cognition & emotion*, 23(2), 209–237. <https://doi.org/10.1080/02699930802204677>
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2010). Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang. https://www.zfsl.nrw.de/system/files/media/document/file/obh_ps_rahmenkonzept.pdf
- Möhring, W. & Schlütz, D. (2013). Standardisierte Befragung: Grundprinzipien, Einsatz und Anwendung. In D. Schlütz (Hrsg.), *SpringerLink. Handbuch standardisierte Erhebungsverfahren in der Kommunikationswissenschaft* (S. 183–200). Springer Fachmedien Wiesbaden.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-18776-1_10
- Moors, A. & Scherer, K. R. (2013). The Role of Appraisal in Emotion. In M. D. Robinson, E. R. Watkins & E. Harmon-Jones (Hrsg.), *Handbook of cognition and emotion* (S. 135–155). Guilford Press.
- Parkinson, B. (1997). Untangling the appraisal- emotion connection. *Personality and social psychology review : an official journal of the Society for Personality and Social Psychology, Inc*, 1(1), 62–79. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0101_5
- Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Peña-Sarrionandia, A., Mikolajczak, M. & Gross, J. J. (2015). Integrating emotion regulation and emotional intelligence traditions: a meta-analysis. *Frontiers in psychology*, 6, 160.
<https://www.doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00160>
- Pennebaker, J. W. (2010). *Heilung durch Schreiben: Ein Arbeitsbuch zur Selbsthilfe* (1. Aufl.). *Psychologie Sachbuch*. Huber.

- Porsch, R. (2018). Emotionen in der LehrerInnenbildung. In M. Huber (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. 269–287). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18589-3_15
- Roseman, I. & Evdokas, A. (2004). Appraisals cause experienced emotions: Experimental evidence. *Cognition & emotion*, 18(1), 1–28. <https://doi.org/10.1080/02699930244000390>
- Sandmeier, A., Mustafić, M. & Krause, A. (2020). Gesundheit und Selbstregulation in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-014>
- Scherer, K. R. (1999). Appraisal Theory. In T. Dalgleish & M. J. Power (Hrsg.), *Handbook of Cognition and Emotion* (S. 637–663). Wiley. <https://doi.org/10.1002/0470013494.ch30>
- Scherer, K. R. (2005). What are emotions? And how can they be measured? *Social Science Information*, 44(4), 695–729. <https://doi.org/10.1177/0539018405058216>
- Schmidt, J., Klusmann, U. & Kunter, M. (2016). Wird alles besser? Positive und negative berufliche Ereignisse von Referendarinnen bzw. Referendaren und Lehrkräften im Vergleich. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 63(4), 278. <https://doi.org/10.2378/peu2016.art22d>
- Seidel, T., Stürmer, K., Blomberg, G., Kobarg, M. & Schwindt, K. (2011). Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 259–267. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.009>
- Stemmler, G. (1997). Selective activation of traits: Boundary conditions for the activation of anger. *Personality and Individual Differences*, 22(2), 213–233. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(96\)00189-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(96)00189-4)
- Shuman, V. & Scherer, K. R. (2014). Concepts and structures of emotions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Hrsg.), *International Handbook of Emotions in Education* (S. 13–35). Routledge.
- Taxer, J. L. & Gross, J. J. (2018). Emotion regulation in teachers: The “why” and “how”. *Teaching and Teacher Education*, 74, 180–189. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.008>
- Traute, A. (2024). *Duales Lehramt Regelschule: Erster Überblick*. <https://www.uni-erfurt.de/studium/studienangebot/lehramt/duales-lehramt-regelschule>

- von Georgi, R. & Starcke, K. (2021). Theorien und Messung von Emotionen. In S. Ronft (Hrsg.), *Eventpsychologie* (S. 607–636). Springer Fachmedien Wiesbaden.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-28888-4_26
- Warwas, J., Neubauer, J. & Panzer, E. (2016). Unterstützung und Beanspruchung im Referendariat aus der Perspektive angehender Berufsschullehrkräfte. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 112(2), 294–313. <https://doi.org/10.25162/zbw-2016-0015>
- Wells, A. (2009). *Metacognitive therapy for anxiety and depression*. Guilford Press.
- Wells, A. & Cartwright-Hatton, S (2004). A short form of the metacognitions questionnaire: properties of the MCQ-30. *Behaviour research and therapy*, 42(4), 385–396.
[https://doi.org/10.1016/s0005-7967\(03\)00147-5](https://doi.org/10.1016/s0005-7967(03)00147-5)
- Wettstein, A., Schneider, S., grosse Holtforth, M. & La Marca, R. (2021). Teacher Stress: A Psychobiological Approach to Stressful Interactions in the Classroom. *Frontiers in Education*, 6, Artikel 681258. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.681258>
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2011). Zur Einführung von Praxissemestern: Bestandsaufnahme, Zielsetzungen und Rahmenbedingungen. *Grundlagenforschung zum Dualen System und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung, Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*.
<https://doi.org/10.25656/01:7067>
- Will, A. (2024). Emotionales Erleben und Emotionsregulation von angehenden Lehrkräften: Befunde zweier Studien im Praxissemester und Vorbereitungsdienst. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 17(1), 104–126. <https://doi.org/10.62350/HCKE8938>
- Zajonc, R. B. (1980). Feeling and thinking: Preferences need no inferences. *The American psychologist*, 35(2), 151–175. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.35.2.151>
- Zirkel, S., Garcia, J. A. & Murphy, M. C. (2015). Experience-Sampling Research Methods and Their Potential for Education Research. *Educational Researcher*, 44(1), 7–16.