

## Classroom Management

### Bibliografie:

Irina Rosa Kumschick:

Dealing with Feeling.

Emotionsregulation als Ausbildungsbaustein.

*journal für lehrerInnenbildung*, 22 (4), 60-75.

<https://doi.org/10.35468/jlb-04-2022-03>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>

<https://doi.org/10.35468/jlb-04-2022>

ISSN 2629-4982

journal für lehrerInnenbildung  
j l b  
no.4  
2022

**03**

*Irina Rosa Kumschick*

Dealing with Feeling.  
Emotionsregulation  
als Ausbildungsbaustein

## Einleitung

Der vorliegende Artikel beschäftigt sich mit der Regulation von berufsbezogenen Emotionen in der Lehrprofession. In der Ausbildung von Lehrpersonen wird diese Kompetenz gegenwärtig zwar teilweise thematisiert, insgesamt wird sie jedoch eher als berufliches Epiphänomen angesehen, deren Entwicklung sich die künftigen Berufspersonen mehr oder weniger über eigene Erfahrungen anzueignen haben. Dies ist überraschend, denn Lehrpersonen, die fähig sind, Emotionen effektiv zu regulieren, erleben nicht nur mehr positive Emotionen, sondern sie betreiben auch ein gutes Klassenmanagement und stellen bessere Lehrperson-Schüler\*innen-Beziehungen her (Jennings & Greenberg, 2009). Sie sind mit ihrer Arbeit zufriedener, fühlen sich persönlich erfüllter und erfahren eine größere soziale Unterstützung durch die Schulleitung (Brackett, Palomera, Mojsa-Kaja, Reyes & Salovey, 2010). Insgesamt interagieren sie professioneller mit Schüler\*innen (was sich positiv auf das Klassen- und Lernklima auswirkt) sowie mit Vorgesetzten und Kolleg\*innen (Brackett et al., 2010; Lopes, Salovey, Côté, Beers & Petty, 2005). Darüber hinaus können sie ihre Gefühle für hypothetische zukünftige Situationen besser vorhersagen (Dunn, Brackett, Ashton-James, Schneiderman & Salovey, 2007), was sie in die Lage versetzt, präventive Maßnahmen anzuwenden und unangenehme (Unterrichts-) Situationen zu reduzieren bzw. zu vermeiden. Gleichzeitig stellt die Fähigkeit zur Emotionsregulation einen Resilienzfaktor gegen emotionale Erschöpfung und vorzeitiges Ausscheiden aus dem Beruf dar (Philipp, 2010). Denn das mit dem Lehrberuf verbundene hohe Stresslevel kann zu emotionaler und physischer Erschöpfung, einer zynischen Haltung, einem verminderten Gefühl der persönlichen Leistung und einer geringeren Arbeitszufriedenheit führen. Metaanalysen zeigen, dass Lehrpersonen, die emotional provozierende Unterrichtssituationen weniger gut bewältigen können, eher zu Burnout neigen (Montgomery & Rupp, 2005). Einer Studie mit 158 Sekundarschullehrpersonen zufolge ist die positive Regulation von Emotionen der wichtigste Prädiktor für Lehrerselbstwirksamkeit (Chan, 2004). Anhand des Modells der Emotionsregulation von Gross und John (2003) lässt sich zeigen, dass es funktionalere und dysfunktionalere Strategien der Regulation gibt. Experimentell konnten wir nachweisen, dass die funktionale Strategie *Reappraisal* förderbar ist (Kumschick, Piwowar & Thiel, 2018). Mit *Reappraisal* ist gemeint, dass eine emotionale Situation neu bewertet wird.

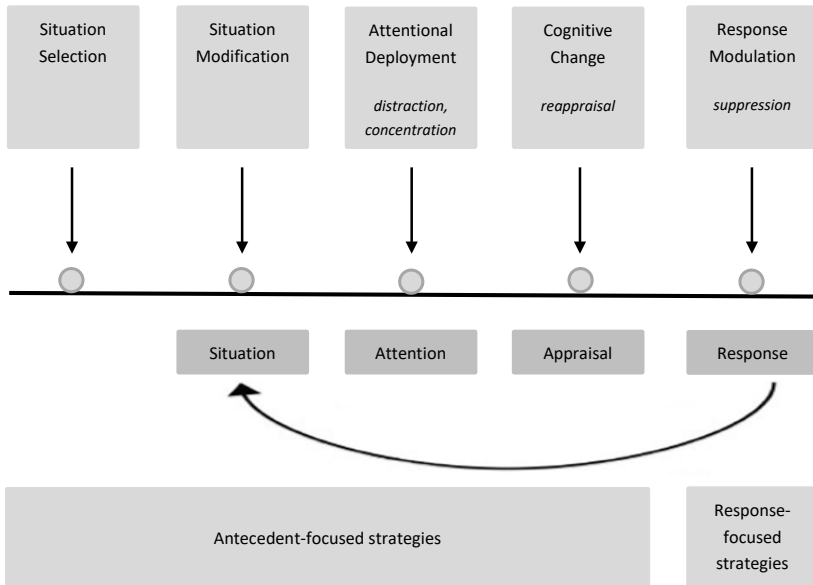
Die betroffene Person nimmt dazu einen anderen Blickwinkel ein und/oder bezieht andere Aspekte in ihre Bewertung mit ein. Gegenwärtig beschäftigen wir uns mit der Entwicklung eines Ausbildungsbausteines zur Entwicklung der Emotionsregulation in der Lehrprofession. In der Pilotphase wurde untersucht, inwieweit es, trotz der Induktion von negativen Emotionen wie Ärger und Hilflosigkeit, bei Studierenden möglich ist, gegenüber dem Lehr-Lern-Arrangement positive Emotionen und Motivation auszulösen bzw. inwiefern das starke Erleben negativer Emotionen womöglich zu einer Abbruchneigung des Studiums führt.

## Emotionsregulation

Das gegenwärtig prominenteste Modell der Emotionsregulation (siehe Abb. 1), das verschiedene Strategien voneinander unterscheidet und in eine zeitliche Abfolge bringt, stammt von Gross und John (2003). Emotionen werden hierbei als Prozesse aufgefasst und entstehen durch fünf synchron interagierende Subsysteme, die sich auf *kognitive*, *motivationale*, *physiologische*, *expressive* und *gefühlsmäßige* Komponenten beziehen (vgl. Scherer, 1990, KPM-Theorie). Diese Ebenen können durch Regulation moduliert werden und münden schließlich in einer manifesten emotionalen Antwort. Emotionen gelten als Alarmzustände des Organismus, welche in komplexer, mehrdimensionaler Weise von einem stabilen Zustand, der „baseline“ des Betroffenen, abweichen. Dabei bestehen individuelle Unterschiede und Freiheitsgrade, wie Individuen Emotionen zulassen, erleben, ausdrücken und ob sich dieser Vorgang bewusst oder unbewusst abspielt. Ob eine Emotionsregulation stattfindet oder nicht, zeigt sich in Veränderungen in Bezug auf die Dauer oder Intensität auf der Verhaltens-, Erlebens- und physiologischen Ebene. Zusammengefasst geht es bei der Regulation von Emotionen darum, dass Personen beeinflussen,

- welche Emotion sie wann haben
- wie sie die Emotion erleben
- wie sie die Emotion ausdrücken

Dies geschieht bewusst oder unbewusst und ist verbunden mit intrinsischen (z. B. sich selbst beruhigen) oder extrinsischen Zielen (jemand anderen beruhigen). Es werden die Qualität, die Dauer und die Intensität der Emotion beeinflusst. Hierzu werden verschiedene Strategien angewandt.



**Abb. 1** Adaptiertes Prozess-Modell der Emotionsregulation nach Gross (2014, p. 7) (Anmerkung: Der mittlere Pfeil ist die Zeitachse. Diese zeigt an, wie früh bzw. wie spät die jeweilige Regulationsform eingesetzt wird. Die Regulationsform bezieht sich entweder darauf, die Situation direkt zu beeinflussen (bzw. ihr auszuweichen), die Aufmerksamkeit zu lenken, die eigene Bewertung der Situation zu verändern oder die emotionale Antwort auf der affektiven, kognitiven, physiologischen, expressiven oder motivationalen Ebene zu beeinflussen und zu verändern.)

Gross und John (2003) benennen fünf Strategien (Abb. 1):

- Situation Selection (eine Situation vermeiden)
- Situation Modification (eine Situation aktiv beeinflussen)
- Attentional Deployment (die Aufmerksamkeit auf etwas anderes lenken)
- Cognitive Change (eine Situation neu bewerten)
- Response Modulation (eine negative Emotion unterdrücken)

Die ersten vier Strategien werden früh im Regulationsprozess eingesetzt, bevor sich eine Emotion vollständig entwickelt hat – hierbei werden mögliche Emotionen antizipiert. Diese Regulationsformen heißen *antecedent-focused strategies*. Sie gelten als funktionaler und der Gesundheit zuträglicher als reaktive Strategien, weil sie einen präventiven Charakter haben und bei gelingendem Einsatz weniger persönliche Ressourcen verbrauchen. Die letzte Strategie (*Response Mo-*

dulation) ist hingegen eine reaktionsbezogene Strategie, die erst spät im Regulationsprozess angewendet wird – nachdem sich die Emotion bereits intensiv ausgebildet hat – und wird von Gross und John (2003) unter *response-focused strategies* subsumiert. Response Modulation bedeutet, dass eine Person ihren emotionalen Ausdruck im Gesicht beeinflusst, in dem sie *nicht* zeigt, was sie wirklich fühlt. Emotionen können übertrieben, de-intensiviert oder maskiert werden. Verschiedene Studien nennen Anwendungsbeispiele für die berufsbezogene Emotionsregulation in der Lehrprofession (Jiang, Vauras, Volet & Wang, 2016; Sutton, Mudrey-Camino & Knight, 2009; Sutton & Wheatley, 2003). In Tabelle 1 wird eine Übersicht gegeben. Lehrpersonen verwenden oft verschiedene Emotionsregulationsstrategien gleichzeitig. Eine anspruchsvollere Regulationsform ist, behaviorale Strategien (gemeint sind Strategien, wie „eine Pause machen, ruhig bleiben, sich von störenden Schüler\*innen wegbewegen“) durch kognitive Techniken – wie die Lenkung der eigenen Aufmerksamkeit auf positive Aspekte der Situation oder die Fokussierung auf Gedanken, die positive Emotionen hervorrufen – zu ergänzen. Gemäß Taxer und Gross (2018) wird Attentional Deployment am häufigsten kombiniert verwendet.

**Tab. 1** Übersicht zu Anwendungsbeispielen der Emotionsregulation im Unterricht

Strategie	Beispiele
Situation Selection	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bei der Planung für eine Gruppenarbeit überlegen, wie man zwei Streithähne auseinanderhalten kann</li> <li>• Es vermeiden, bei Ärger mit Studierenden zu diskutieren</li> </ul>
Situation Modification	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einer*m frustrierten Schüler*in bei der Matheaufgabe helfen</li> <li>• Das Handlungsprogramm stärken, bevor sich Unruhe ausbreitet</li> <li>• Einen Witz machen</li> <li>• Mit der Klasse eine ruhige/beruhigende Tätigkeit ausführen</li> <li>• Fragen stellen</li> <li>• Einzelne Schüler*innen zum Gespräch nach der Lektion auffordern/einladen</li> </ul>
Attentional Deployment	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Im Unterricht gezielt auf die motivierten Schüler*innen achten</li> <li>• Auf die eigenen Emotionen achten</li> <li>• Sich auf die Reife der Schüler*innen und ihr Interesse am Thema fokussieren</li> <li>• Tief ein- und ausatmen, einen Moment innehalten, sich räumlich von den Schüler*innen entfernen</li> <li>• Die Aufmerksamkeit umlenken, etwas achtsam ausblenden</li> </ul>

Strategie	Beispiele
Cognitive Change	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wenn ein*e Schüler*in stört, daran denken, dass sie*er familiär in einer sehr schwierigen Situation ist</li> <li>• ‚Unterrichtsstörungen‘ als ‚sekundäre Handlungsprogramme‘ definieren, die mit dem ‚primären Handlungsprogramm‘ (Unterrichtsplanung) konfliktieren</li> <li>• Sich im Konflikt in die Schüler*innen hineinversetzen</li> <li>• Innerer Monolog, sich daran erinnern, dass es „Kinder sind“</li> <li>• Die eigenen Emotionen (z. B. Ärger) nicht bewerten</li> <li>• Die Kommentare der Schüler*innen nicht persönlich nehmen</li> <li>• Reflektieren, positive Gedanken, Visualisierungen</li> </ul>
Response Modulation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Den Emotionsausdruck (z. B. im Gesicht) unterdrücken</li> <li>• Die Emotionsempfindung unterdrücken</li> <li>• Dem Ärger in angemessener Weise Ausdruck verleihen</li> <li>• Ruhig bleiben</li> </ul>

*Anmerkung:* Mit (primärem) Handlungsprogramm sind die durch die Lehrperson geplanten Aktivitäten der Schüler\*innen für die Unterrichtsstunde gemeint.

Reappraisal und Suppression gehören zu den am besten untersuchten und häufig angewandten Emotionsregulationsstrategien im Lehr-Lernkontext. Suppression (in dem Sinne, dass z. B. Ärger unterdrückt wird, so dass die gefühlte und die gezeigte Emotion nicht übereinstimmen) hat negative Folgewirkungen, sowohl allgemein als auch spezifisch im beruflichen Alltag der Lehrprofession. Negative Effekte sind, dass Unterrichtende ihre kognitive Klarheit, ihre Handlungsfähigkeit und insgesamt das subjektive Wohlbefinden als beeinträchtigt wahrnehmen (Tsouloupas, Carson, Matthews, Grawitch & Barber, 2010; Taxer & Frenzel, 2015). Zudem geben sie an, dass eigene positive Affekte abnehmen und dass es für sie schwieriger ist, positive soziale Interaktionen im Klassenzimmer herzustellen. Dies kann zu einer Verringerung der Unterrichtsqualität führen. Überdies ist die stete Unterdrückung von Emotionen mit negativen Langzeiteffekten wie emotionaler Erschöpfung, früherem Ausscheiden aus dem Beruf oder gar Burnout verbunden (Carson, 2007). Nichtsdestotrotz ist Suppression eine wichtige Strategie, um einerseits die Contenance nicht zu verlieren (professionelles Selbstmanagement) und andererseits kurzfristig die Handlungsfähigkeit wieder zu gewinnen (Sutton et al., 2009). Insbesondere stellt Suppression eine wichtige Regulationsform dar, damit eine Situation nicht eskaliert. Gleichzeitig ist gut belegt, dass Reappraisal hilfreicher ist für die Regulation aversiver Emotionen. Denn die kognitive Umbewertung ist mit deutlich mehr positiven Gefühlen,

einer Reduktion der negativen Affekte, einem besseren psychologischen Wohlbefinden und einer gesteigerten Fähigkeit, interpersonal zu agieren, assoziiert (Gross & John, 2003). Insgesamt kann davon ausgegangen werden, dass die Neubewertung einer Situation (Reappraisal) im Hinblick auf wirksame Instruktionen, Klassenmanagement und die Einbindung der Schüler\*innen in den Unterrichtsprozess effektiver ist als die Unterdrückung (Suppression) der eigenen negativen Emotion (Kumschick et al., 2018; Sutton et al., 2009). 2018 konnten wir – durch eine kleine Manipulation in einem videobasierten Experiment – nachweisen, dass es möglich ist, die Nutzung von Reappraisal (kognitive Neubewertung) zu induzieren (Kumschick et al., 2018). Hierzu wurde einem Teil der Studierenden direkt nach der Präsentation einer Unterrichtsstörung (die Aufgabe war, sich aktiv in die dargestellte Lehrperson hineinzusetzen) die Störenden-Perspektive auf die Situation gezeigt. Das Ergebnis war bemerkenswert. Studierende, die die Störenden-Perspektive kannten, nutzten viel häufiger Reappraisal als Regulationsstrategie als Studierende, die nur die Störungssituation gesehen hatten. Dies bedeutet, dass das Einnehmen der Schüler\*innenperspektive im Kontext einer Unterrichtsstörung ein strukturierendes, integratives, regulierendes Moment für den kognitiven Umgang mit Emotionen ist. Gegenwärtig versuchen wir mit der Konzeption eines neuen Lehr-Lern-Arrangements, näher an das emotionale Erleben und die Anforderung der Emotionsregulation in der Praxis heranzukommen. Denn das Experiment hatte die Schwäche, dass es sich „nur“ um eine Perspektivenübernahme innerhalb der Rezeption eines staged Videos handelte.

### Ziele und Fragestellung

Das Ziel ist daher, durch behaviorale Simulationen negative Emotionen bei den Studierenden zu induzieren, deren Regulation sie in der Folge aktiv in situ erproben und trainieren können. Als Stimuli werden dabei Unterrichtsstörungen simuliert. In dieser Weise soll eine größere Realitätsnähe erreicht werden, in der Studierende unter Druck auf Emotionsregulationsstrategien sowie Störungswissen zurückgreifen und interaktiv Verhalten erproben können. Eine Pilotierung des Lehr-Lern-Arrangements zeigte, dass es möglich ist, negative Emotionen auszulösen, dass die Studierenden die Situation als echt erleben und (auf der Grundlage eines zuvor gegebenen theoretischen Inputs) Strategien



der Emotionsregulation einsetzen (Kumschick, 2022, im Druck). Im Rahmen einer zweiten Durchführung findet nun ein sogenannter Stimulus-Evaluation-Check auf Ebene des Seminars statt. Berücksichtigt wird dabei, dass es im Hinblick auf die Förderung eines solch sensiblen Unterrichtsgegenstandes zentral ist, einen vertrauensvollen Rahmen zu schaffen, in dem sich die Studierenden sicher und geschützt fühlen, um an eigenen Emotionsregulationsstrategien arbeiten zu können. Daher wird überprüft, inwiefern dieser Ausbildungsbaustein, genannt **affektiv-behavioral-cognitives Training** (Kürzel: abc-Training), trotz der Induktion von negativen Emotionen als Lehr-Lern-Arrangement mit deutlich mehr positiven als negativen Emotionen verbunden ist. Überdies wird der Frage nachgegangen, ob – durch die Induktion von negativen Emotionen – eine unterrichtsbedingte Neigung, das Studium abzubrechen, hervorgerufen wird. Ferner werden Zusammenhänge zwischen der Unsicherheitstoleranz von Personen (Aushalten von ungeplanten Situationen) und der Motivation überprüft.

## Abc-Training

### Berufsbezogene Emotionsregulation trainieren

In Tabelle 2 wird eine Übersicht zu den Rahmenbedingungen des abc-Trainings gegeben. Ziel des abc-Trainings ist es, den Umgang mit Unterrichtsstörungen auf behavioraler und emotionaler Ebene zu fördern. Hierfür wird die Simulation als Unterrichtsmethode genutzt – in der Medizin seit langem ein probates Mittel, um Handeln vorab in simulierten Kontexten zu erproben. In einem Verhaltenstraining lernen künftige Lehrpersonen, negative Emotionen (Ärger, Hilflosigkeit) in stark gestörten Situationen nach innen und nach außen zu kontrollieren, ruhig zu bleiben und durch angemessenes Reagieren auch die Gefühle der Störenden positiv zu beeinflussen. Das Training umfasst die Regulation der verschiedenen Komponenten einer Emotion: Kontrolle der expressiven Komponente (z. B. Gesichtsausdruck, Körperhaltung), der Handlungstendenz (z. B. Impulskontrolle), Up- bzw. Down-Regulating der psycho-physiologischen Komponente (z. B. Aufmerksamkeit auf Atem), Lenkung der kognitiven Komponente (z. B. Perspektivenwechsel) sowie proaktive Strategien zur konstruktiven Durchsetzung beim Umgang mit Störungen.

**Tab. 2** Übersicht zu den Rahmenbedingungen des abc-Trainings

Name	Abc-Training zur Emotionsregulation während Unterrichtsstörungen
Adressaten	Studierende der Sekundarstufe PH Luzern im zweiten Semester
Dauer	12 Lektionen in 6 Sitzungen
Charakteristik	Komprimierte Intervention mit einem theoretischen Input in den ersten drei Lektionen zur Thematik <i>Emotionen und Emotionsregulation</i>
Vereinbarung	Um ein geschütztes Klima herzustellen, unterschreiben die Studierenden vorab eine Vertraulichkeitsvereinbarung, in der sie versichern, dass die Inhalte des Seminars nicht nach außen getragen werden.
Theoretische Grundlagen	Scherers Komponenten-Prozess-Modell (1990) als Emotionsdefinition, Modell der 5 Strategien der Emotionsregulation (Gross & John, 2003)
Unterrichtsmethode	Simulationen: Nach dem theoretischen Input werden Unterrichtsstörungen simuliert. Die Studierenden agieren in drei verschiedenen Rollen: als Lehrperson, als Schüler*in und als Beobachtende. Direkt im Anschluss füllen alle Studierenden in ihrer Position einen Fragebogen aus, in dem sie persönliche Wahrnehmungen zu Gefühlen, Kognitionen und Verhalten angeben.
Vertiefung	In einer anschließenden multiperspektivischen Reflexion werden die erlebten Emotionen im Dreischritt <i>Selbsteinschätzung, Einschätzung durch die Schülerrollen-spieler*innen und Einschätzung durch die Beobachter*innen</i> thematisiert. Am Ende der Reflexionsphase formuliert der*die Studierende ein Entwicklungsziel bezüglich der Regulation von Emotionen und dem Umgang mit Störungssituationen.

*Anmerkung:* Die Aufgabe der Dozentin besteht im Wesentlichen darin, die affektiv-behavioral-cognitiven Prozesse auszulösen und zu begleiten.

Um einen praxisorientierten Trainingszugang herzustellen, wird, auf der Grundlage einer 10-minütigen Unterrichtsplanung (eines\*einer Studierenden), durch die Dozentin ein emotionaler Stimulus in Form einer Unterrichtsstörung konstruiert. Da die Studierenden den Unterricht in ihrem Fach planen, fühlen sie sich inhaltlich sicher und vorbereitet. Genau dieser Kontrast erscheint uns spannend und realitätsnah. Namentlich ist es das Ziel, eine sichere, gut strukturierte Planung eines Unterrichts (primäres Handlungsprogramm) durch unvorhergesehene Reaktionen von Schüler\*innen zu stören (sekundäre Handlungsprogramme). Diese Situation entspricht der schulischen Praxis,

in der im Kontext von Unterrichtsstörungen primäres und sekundäre Handlungsprogramme miteinander konfliktieren. Gleichzeitig ist davon auszugehen, dass bei Lehrpersonen in diesen Momenten negative Emotionen ausgelöst werden. Denn Störverhalten von Schülerinnen und Schülern gehört zu den Hauptauslösern von negativen Emotionen bei Lehrpersonen (Taxer & Gross, 2018).

Im Folgenden wird ein Beispiel für eine Simulation grob skizziert: Eine Lehrperson möchte, dass ihre Schüler\*innen einen Dialog in Englisch in verteilten Rollen vorlesen (primäres Handlungsprogramm). Sie verteilt die Rollen. Im Anschluss erlebt sie verschiedene Unterrichtsstörungen: Ein\*e Schüler\*in hat Mühe beim Lesen und wird von einer\*m Mitschüler\*in andauernd beleidigt. Jemand anderes reagiert darauf mit Zustimmung und Gelächter. Eine weitere Person kritzelt gelangweilt auf einem Blatt, ist dadurch abgelenkt und weiß nicht, wo im Text sie lesen soll. Gleichzeitig benutzt jemand unter dem Pult ihr\*sein Handy und hört sich (versehentlich zu laut) die korrekte Aussprache eines Wortes an. Tatsache ist, auch wenn eine Lektion perfekt geplant und vorbereitet ist, können Unterrichtsstörungen entstehen. Untersuchungen zeigen, dass Personen besser mit solch belastenden Situationen umgehen können, je ausgeprägter ihre Unsicherheitstoleranz ist (Andersen & Schwartz, 1992; Freidel & Dalbert, 2003; Hoyer, Frank & Lauterbach, 1994). Budner schreibt 1962, dass Ungewissheit immer dann entsteht, wenn eine Person die Entwicklung einer Situation nicht genau kennt und wenige Informationen darüber hat. Genau diese Situation entspricht dem emotionalen Stimulus zur Induktion von negativen Emotionen. Wir gehen davon aus, dass ein Zusammenhang existiert zwischen der Unsicherheitstoleranz einer Person und den Emotionen, die sie bezogen auf das abc-Training erlebt. Möglicherweise haben Personen, die eine höhere Unsicherheitstoleranz mitbringen, mehr Spaß an der experimentellen Situation und empfinden weniger negative Emotionen während des abc-Trainings. Überdies nehmen wir an, dass unsicherheitstolerantere Personen eine höhere Trainingsmotivation und eine niedrigere Abbruchneigung verspüren.

## Messinstrumente

Um das abc-Training als Lehr-Lern-Stimulus zu überprüfen, wurden folgende Variablen erhoben: 1. Unsicherheitstoleranz (Beispielitem: *Ich mag es, wenn unverhofft Überraschungen auftreten*; vgl. Freidel &

Dalbert, 2003), 2. Emotionen bezogen auf das abc-Training (Wie stark empfindest du folgende Emotionen *vor*, *während* oder *nach* dem abc-Training: Ärger, Freude, Langeweile; vgl. Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002), 3. Affekte (Positive and Negative Affect Scale PANAS; Wie hast du dich in der Zeit während des abc-Trainings gefühlt?; Darbietung von je 10 positiven und 10 negativen Affekten, wie *aktiv*, *interessiert* vs. *bekümmert*, *gereizt* etc.; Krohne, Egloff, Kohlmann & Tausch, 1996), 4. die Motivation (Beispielitem: *Ich bin motiviert, mich mit Emotionsregulation zu beschäftigen*) und auf 5. eine mögliche Studienabbruchneigung (Beispielitem: *Ich habe mir überlegt, ob ich geeignet bin für den Lehrberuf; Ich spüre eine Neigung, das Studium abzubrechen*). Die Variablen *Motivation* und *Studienabbruchneigung* wurden bei der Befragung explizit als mögliche Auswirkungen des abc-Trainings abgefragt (Einleitung: *Im Folgenden interessiert uns, wie sich das abc-Training auf Ihre Einstellung zum Studium und zu Ihrer Berufswahl auswirkt*). Sie sind daher situationsbezogen. Im Gegensatz dazu ist die Variable *Unsicherheitstoleranz* ein situationsüberdauerndes Persönlichkeitsmerkmal.

## Erste Ergebnisse

In Tabelle 3 sind die Korrelationen zwischen den verschiedenen Variablen dargestellt.

**Tab. 3** Korrelation zwischen den Variablen

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. Unsicherheitstoleranz	-							
2. Freude	.51*	-						
3. Langeweile	-.69**	-.64**	-					
4. Ärger	-.61*	-.55*	.84**	-				
5. Positive Affect	.69**	.74**	-.64**	-.58*	-			
6. Negative Affect	-.60*	-.34	.55*	.60*	-.59*	-		
7. Motivation	.58*	.70**	-.84**	-.82**	.66**	-.47	-	
8. Abbruchneigung	-.64**	-.49	.79**	.82**	-.75**	.66**	-.77**	-

Anmerkung:  $N = 22$ ; \* $p < .05$  (zweiseitig); \*\* $p < .01$  (zweiseitig); \*\*\* $p < .001$  (zweiseitig)

Alle Korrelationen sind erwartungsgemäß. Es zeigen sich bedeutsame Wechselwirkungen zwischen der Unsicherheitstoleranz einer Person und allen anderen Variablen. Die Korrelationen könnten so gelesen werden, dass unsicherheitstolerantere Personen während des abc-Trainings *weniger* Langeweile, Ärger, negative Affekte (wie Niedergeschlagenheit, Gereiztheit, Nervosität) und eine Abbruchneigung wahrgenommen haben sowie *mehr* Freude, positive Affekte (wie Neugier, Interesse, Enthusiasmus, Wachheit usw.) und trainingsbezogene Motivation empfanden. Der Zusammenhang könnte jedoch auch in die andere Richtung gehen. Um dies genauer zu untersuchen, braucht es eine längsschnittliche Untersuchung. In Tabelle 4 sind die deskriptiven Statistiken für alle Variablen dargestellt.

**Tab. 4** Mittelwerte, Cronbachs  $\alpha$  und Konfidenzintervalle für alle Variablen

Skala	Items	$M$ ( $SD$ )	95% CI	$\alpha$
<i>Unsicherheitstoleranz</i>	8	3.79 (0.68)	[3.43, 4.15]	0.77
<i>Emotionen</i>				
Freude	5	4.06 (0.98)	[3.54, 4.58]	0.96
Langeweile	5	1.29 (0.58)	[0.98, 1.60]	0.88
Ärger	5	1.10 (0.26)	[0.96, 1.24]	0.83
<i>PANAS</i>				
Positiver Affekt	10	3.61 (0.51)	[3.34, 3.88]	0.81
Negativer Affekt	10	1.68 (0.44)	[1.45, 1.91]	0.79
<i>Wirkungen</i>				
Motivation	4	4.64 (0.50)	[4.37, 4.91]	0.77
Abbruchneigung	6	1.40 (0.54)	[1.11, 1.68]	0.85

Anmerkung:  $N = 22$ ; alle Skalen haben ein 5-stufiges Antwortformat von *trifft gar nicht zu* bis *trifft vollkommen zu*; außer die Skala Unsicherheitstoleranz (6-stufiges Antwortformat)

Es zeigte sich, dass die Studierenden im Rahmen der Teilnahme am abc-Training deutlich mehr positive als negative Emotionen empfanden. Der Vergleich zwischen Freude und Langeweile ergab einen t-Wert von  $t = 7.8$  ( $p < .001$ ). Ebenso zeigte sich ein signifikanter Unterschied zwischen Freude und Ärger mit einem t-Wert von  $t = 10,34$  ( $p < .001$ ). Fer-

ner gaben die Studierenden an, während des abc-Trainings viel mehr positive Affekte (z. B. aktiv, interessiert, angeregt) als negative Affekte (z. B. verärgert, gereizt, beschämt) zu haben ( $t = 9,15$ ;  $p < .001$ ). Überdies empfanden sie mit einem t-Wert von  $t = 13,31$  ( $p < .001$ ) deutlich mehr Motivation, sich mit den Inhalten des abc-Trainings zu beschäftigen, als eine unterrichtsbedingte Neigung, das Studium abzubrechen.

## Limitationen

Im Hinblick auf die Variable *Studienabbruchneigung* ist der hier unternommene Versuch – Zusammenhänge zwischen Motivation, Emotion und einer Neigung, das Studium zu verlassen, bezogen auf das abc-Training zu ermitteln – limitiert. Die von Studierenden wahrgenommene Studienabbruchneigung wird durch ein Konglomerat von verschiedenen Einflussfaktoren ausgelöst, in dem die Lernschwierigkeit ein möglicher Auslöser darstellt. Diesbezüglich haben Pelz, Schulze-Stocker und Gaaw (2020) gezeigt, dass das Auftreten von Leistungs- und Lernschwierigkeiten die Studienabbruchneigung von Studierenden steigern kann. In künftigen Studien sollte diese Variable umfassender erhoben werden.

## Fazit

Der Stimulus-Evaluation-Check auf Ebene des Lehr-Lern-Arrangements hat gezeigt, dass es möglich ist, in der Ausbildung von Lehrpersonen berufsbezogene Emotionsregulation zu trainieren und trotzdem auf Ebene des Trainings positive Emotionen auszulösen. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass es gelungen ist, einen geschützten Raum herzustellen, in dem Studierende sich ausprobieren konnten und das abc-Training positiv bewerteten. Dies, obwohl bei ihnen negative Emotionen ausgelöst wurden. In einem abschließenden einstündigen Gespräch<sup>1</sup>, welches auf freiwilliger Basis erfolgte (die Hälfte der Klasse nahm teil), äußerten sich die Studierenden durchwegs positiv im Hinblick auf die Frage, wie gut es gelungen sei, diesen geschützten realitätsnahen Raum des Lernens herzustellen. Sie gaben an, sich sicher und wohl gefühlt zu haben, und gleichzeitig empfanden sie das Training als sehr realitätsnah, weil sie spontan auf die Störung reagieren mussten. Sie formulierten anfängliche Angstgefühle, die

**1** Das Abschlussgespräch wurde schriftlich protokolliert und kann bei Interesse eingesehen werden.

sich mit der Erfahrung, selbst in der simulierten Rolle der Lehrperson zu agieren, gelegt haben. Sie haben den geschützten Rahmen, in dem ausprobiert werden konnte, vor allem deshalb geschätzt, weil sie in dieser Situation mehr Handlungsmöglichkeiten hatten, deren Implementation mit keinen realen Konsequenzen verbunden war. Zudem wurde darauf verwiesen, dass die Diskussionen über die Erlebnisse und Emotionen der Lehrperson – insbesondere durch die multiperspektivische Reflexion (Lehrperson, Schüler\*innen und Beobachtende, siehe Tab. 2) – immer sehr interessant waren.

## Zusammenfassung und Ausblick

Es scheint, dass die performative Bearbeitung von Unterrichtsstörungen verbunden mit der anschließenden Diskussion, in der theoretische Konzepte reflektierend mit den behavioralen Erfahrungen verbunden werden, von den Studierenden als eine spannende, innovative und motivierende Lehr-Lern-Gelegenheit wahrgenommen wird, in der Kompetenzen der Emotionsregulation erprobt, überprüft und gefördert werden können. Es ist wichtig, dass angehende und erfahrene Lehrer\*innen verschiedene Einblicke in die Art und Weise erhalten, wie sie emotionale Herausforderungen im Beruf sinnvoll interpretieren können und wie sie mit diesen besser umgehen können. Hierfür ist weitere Forschung im Ausbildungs- und Weiterbildungsbereich von Lehrpersonen notwendig.

## Acknowledgment

Die Entwicklung und Durchführung des abc-Trainings wurde durch die PH Luzern, das Institut für Professions- und Unterrichtsforschung (IPU) und insbesondere durch Annette Tettenborn unterstützt.

## Literatur

- Andersen, S. M. & Schwartz, A. H. (1992). Intolerance of ambiguity and depression: A cognitive vulnerability factor linked to hopelessness. *Social Cognition, 10* (3), 271-298.
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R. & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools, 47* (4), 406-417.
- Budner, S. (1962). Intolerance of ambiguity as a personality variable. *Journal of Personality, 30* (1), 29-50.

- Carson, R. L. (2007). *Emotional regulation and teacher burnout: Who says that the management of emotional expression doesn't matter?* Annual meeting of American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Chan, D. W. (2004). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Personality and Individual Differences*, 36 (8), 1781-1795. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2003.07.007>
- Dunn, E. W., Brackett, M. A., Ashton-James, C., Schneiderman, E. & Salovey, P. (2007). On emotionally intelligent time travel: Individual differences in affective forecasting ability. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33 (1), 85-93.
- Freidel, A. & Dalbert, C. (2003). Belastung und Bewältigung bei Grundschullehrerinnen: Die Auswirkungen einer Versetzung an die Förderstufe und der Einfluss der Ungewissheitstoleranz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 17, 55-68.
- Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-20). New York, NY: Guilford.
- 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.
- Hoyer, J., Frank, D. & Lauterbach, W. (1994). Intrapsychischer Konflikt und Ambiguitätsintoleranz als Prädiktoren klinischer Symptombelastung auf latenter Ebene. *Zeitschrift für klinische Psychologie*, 23 (2), 117-126.
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79 (1), 491-525.
- Jiang, J., Vauras, M., Volet, S. & Wang, Y. (2016). Teachers' emotions and emotion regulation strategies: Self- and students' perceptions. *Teaching and Teacher Education*, 54, 22-31. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.008>
- Krohne, H. W., Egloff, B., Kohlmann, C.-W. & Tausch, A. (1996). Positive and negative affect schedule-German version. *Diagnostica*, 42, 139-156.
- Kumschick, I. R. (im Druck). Ärger – die unerwünschte Emotion im Klassenzimmer. *Erziehung & Unterricht*.
- Kumschick, I. R., Piwovar, V. & Thiel, F. (2018). Inducing adaptive emotion regulation by providing the students' perspective: An experimental video study with advanced preservice teachers. *Learning and Instruction*, 53, 99-108.
- Lopes, P. N., Salovey, P., Côté, S., Beers, M. & Petty, R. E. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5 (1), 113.
- Montgomery, C. & Rupp, A. A. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education*, 28 (3), 458-486.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37 (2), 91-105.
- Pelz, R., Schulze-Stocker F. & Gaaw S. (2020). Determinanten der Studienabbruchneigung von Studierenden. In F. Schulze-Stocker, C. Schäfer-Hock & H. Greulich (Hrsg.), *Wege zum Studienerfolg. Analysen, Maßnahmen und Perspektiven an der Technischen Universität Dresden 2016-2020* (S. 53-82). Dresden: TUDpress.
- Philipp, A. (2010). *Emotionsregulation im Unterricht und deren Relevanz für das Befinden und die Arbeitsfähigkeit von Lehrkräften in Abhängigkeit von der Dauer im Schuldienst* (Dissertation). Freiburg im Breisgau: Albert-Ludwigs-Universität. Verfügbar unter <http://www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/7560/> [01.12.2022].



- Scherer, K. (1990). Theorien und aktuelle Probleme der Emotionspsychologie. In K. Scherer (Hrsg.), *Psychologie der Emotion. Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich C, Serie IV, Bd. 3* (S. 2-38). Göttingen: Hogrefe.
- Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R. & Knight, C. C. (2009). Teachers' emotion regulation and classroom management. *Theory into Practice, 48* (2), 130-137.
- Sutton, R. E. & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review, 15* (4), 327-358.
- Taxer, J. L. & Frenzel, A. C. (2015). Facets of teachers' emotional lives: A quantitative investigation of teachers' genuine, faked, and hidden emotions. *Teaching and Teacher Education, 49*, 78-88.
- Taxer, J. L. & Gross, J. J. (2018). Emotion regulation in teachers: The „why“ and „how“. *Teaching and Teacher Education, 74*, 180-189.
- Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., Matthews, R., Grawitch, M. J. & Barber, L. K. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology, 30* (2), 173-189.

Irina Rosa Kumschick, Dr., Professorin  
für Professions- und Unterrichtsforschung,  
Pädagogische Hochschule Luzern.  
Arbeitsschwerpunkte:  
Emotions- und Entwicklungspsychologie



[irina-rosa.kumschick@phlu.ch](mailto:irina-rosa.kumschick@phlu.ch)