

Emotionales Erleben und Emotionsregulation von Studierenden im Praxissemester – Eine Tagebuchstudie

Alexander Will^{1,*} & Tobias Jenert^{1,*}

¹ Universität Paderborn

* Kontakt: Universität Paderborn,

Department für Wirtschaftspädagogik,

Warburger Straße 100, 33098 Paderborn

Mail: alexander.will@uni-paderborn.de; tobias.jenert@uni-paderborn.de

Zusammenfassung: Emotionen und der Umgang mit Emotionen sind besonders für angehende Lehrkräfte von hoher Bedeutsamkeit. Die Fähigkeit von angehenden Lehrkräften, aktiv mit ihren Emotionen umzugehen, bildet einen entscheidenden Faktor für die Entwicklung von Lehrprofessionalität sowie für die psychische Gesundheit im künftigen Beruf. Der Umgang von angehenden Lehrkräften mit Emotionen wurde in der Lehrkräftebildung bislang nur eingeschränkt bzw. punktuell aufgegriffen. Das Praxissemester stellt eine Phase der Lehrkräftebildung dar, die aufgrund der neuen Herausforderungen und Aufgaben für die Studierenden stark emotionsgeladen sein kann. Die vorliegende Tagebuchstudie untersucht spezifische emotionsauslösende Situationen im Berufsalltag von Praxissemesterstudierenden ($n=10$). In diesem Zusammenhang wurden zudem die Valenz (positiv – negativ) der erlebten Emotionen sowie die situationsspezifische Emotionsregulation untersucht. Die Praxissemesterstudierenden wurden instruiert, anzugeben, ob sie eine Emotion situationsspezifisch reguliert haben, indem sie diese kognitiv neu bewertet, expressiv unterdrückt oder frei herausgelassen haben. Insgesamt wurden 126 emotionsauslösende berufliche Situationen im Praxissemester genannt, welche sich in einen schulischen, (privat-)beruflichen und Ausbildungskontext unterteilen lassen. Die Praxissemesterstudierenden gaben an, mehr positive als negative Emotionen situationsspezifisch erlebt zu haben. Das freie Herauslassen von Emotionen wurde in den meisten Fällen als Emotionsregulationsstrategie eingesetzt.

Schlüsselwörter: Emotionen; Emotionsregulation; Lehrerbildung; Praxissemester



1 Einleitung

Emotionen sind im Berufsalltag einer Lehrkraft aufgrund der vielfältigen Anforderungen des Berufs allgegenwärtig (Hascher & Waber, 2020). Sie spielen nicht nur für amtierende Lehrkräfte im Berufsalltag eine wichtige Rolle, sondern sind auch in den Praxisphasen während des Lehramtsstudiums von besonderer Bedeutung (Hascher & Waber, 2020). Angehende Lehrkräfte werden bereits im Praxissemester mit beruflichen und (privat-)beruflichen Situationen konfrontiert, die Emotionen auslösen, und sind gefordert, mit den erlebten Emotionen in einer bestimmten (privat-)beruflichen Situation adäquat umzugehen. Zum (privat-)beruflichen Kontext zählen alle Tätigkeiten und Handlungssituationen, die mit dem Beruf in direkter Verbindung stehen und dabei im privaten Umfeld stattfinden.

Angehende Lehrkräfte finden sich in einem multiplen emotionalen Feld wieder, in dem sie unterschiedliche Rollen einnehmen müssen (Hascher & Waber, 2020). Auf der einen Seite müssen die vielfältigen (und für die Akteur*innen neuen) Aufgaben einer Lehrkraft bewältigt werden. Auf der anderen Seite finden sich die Praxissemesterstudierenden gleichzeitig in der Rolle von Lernenden wieder, wenn sie an wöchentlich stattfindenden Seminarveranstaltungen teilnehmen oder Unterricht unter Anleitung ableisten. Diese unterschiedlichen Tätigkeitsfelder und Rollen bergen zusammengenommen ein hohes Potenzial an emotionalem Erleben, das in seiner Komplexität noch nicht umfassend erfasst und erforscht ist (Porsch, 2018).

Praxisphasen der Lehrkräftebildung besitzen einen für den weiteren Berufsweg prägenden Charakter. Mangelnde Kompetenzen im Umgang mit Emotionen können bei (angehenden) Lehrkräften negative Folgen haben (Palomera et al., 2008). Sutton und Harper nehmen beispielsweise an, dass amtierende Lehrkräfte, die unter Burnout leiden, nicht in der Lage sind, ihre Emotionen (erfolgreich) zu regulieren (Sutton & Harper, 2009). Angehende Lehrkräfte können von effektiven Emotionsregulationsstrategien profitieren, indem sie lernen, ihr inneres emotionales Erleben und den äußeren Ausdruck ihrer Emotionen zu regulieren. Der Umgang mit Emotionen ist für ihre weitere Entwicklung als Lehrkraft enorm wichtig. Deshalb müssen ihre Kompetenzen im Umgang mit Emotionen frühzeitig gefördert werden. Durch welche konkreten Situationen das emotionale Erleben bedingt wird und wie angehende Lehrkräfte mit erlebten Emotionen umgehen – sprich: diese regulieren – bleibt in der Literatur weitgehend ungeklärt.

Die Forschungsliteratur befasst sich überwiegend mit dem emotionalen Erleben sowie der Emotionsregulation und dem Belastungserleben von berufstätigen Lehrkräften (z.B. Braun, 2017). In den letzten zwei Jahrzehnten wurden zahlreiche Erkenntnisse aus empirischen Studien zur Bedeutung von Emotionen in unterrichtsbezogenen Handlungen von Lehrkräften vorgelegt (Porsch, 2018). Im Vergleich hierzu existieren vor allem im deutschsprachigen Raum kaum Arbeiten zu Emotionen in der Lehrkräftebildung (Beuchel & Cramer, 2021). Wenngleich Emotionen von angehenden Lehrkräften in vielen internationalen Studien untersucht werden (z.B. Kelchtermans & Deketelaere, 2016), existieren Forschungsdesiderate hinsichtlich des Einflusses individueller und kontextbezogener Aspekte in Bezug auf Emotionen angehender Lehrkräfte (Porsch, 2018).

Dieser Beitrag befasst sich mit den Fragen, welche (privat-)beruflichen emotionsauslösenden Situationen Lehramtsstudierende im Praxissemester als angehende Lehrkräfte erleben, welche Art von Emotionen (positiv – negativ) sie in diesen Situationen erleben und wie sie diese Emotionen situationsspezifisch regulieren.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Bezugssysteme des Praxissemesters

Die Festlegung der Ziele für schulische Praxisphasen, einschließlich des Praxissemesters, hängt eng mit der Frage zusammen, wie sich professionelles Lehrkräftehandeln entwickelt und wie es definiert wird (Weyland & Wittmann, 2011). Weyland und Wittmann (2011) erweiterten in diesem Zusammenhang das Modell der „Lehrerbildung im Dreieck von Wissenschaft, Praxis und Person“ von Bayer et al. (1997). In diesem Modell dienen Wissenschaft (theoretisches Reflexionswissen), Praxis (praktisches Handlungswissen) und Person (selbstreflexives Wissen) als Bezugssysteme, an denen sich Lehren und Lernen orientiert (Weyland & Wittmann, 2011). Diese Bezugssysteme haben einerseits ihren besonderen Eigensinn und andererseits stehen sie in gegenseitiger Beziehung zueinander (Bayer et al., 1997). Hierbei ist insbesondere der Eigensinn der Person „gegenüber der Dominanz von Wissenschaft und Praxis als Bezugssysteme herkömmlicher Lehrerbildung“ (Bayer et al., 1997, S. 9) zu behaupten. Im Rahmen der Professionalisierung geht es daher auch um die Entwicklung der Fähigkeit zur Selbstfürsorge, um sicherzustellen, dass das berufliche Handeln nicht nur auf wissenschaftlichen Erkenntnissen und praktischer Erfahrung basiert, sondern auch auf den eigenen Bedürfnissen und Ressourcen (Kirsch, 2021). Gemäß dieser Auffassung hat die Lehrkräftebildung nicht nur das Ziel, angehenden Lehrkräften beizubringen, was *wahr* und was praktisch *angemessen* ist, sondern auch, was für sie selbst *gut* ist (Bayer et al., 1997).

Es lässt sich demzufolge konstatieren, dass das Praxissemester ambivalente und heterogene Zielsetzungen hat, die je nach Bezugssystem unterschiedlich betont und akzentuiert werden (Weyland & Wittmann, 2011). Diese ambivalenten Perspektiven der ersten Phase des Professionalisierungsprozesses können bei den Studierenden zu einem ambivalenten Erleben von Emotionen führen.

2.2 Emotionen

Emotionen werden durch Situationen ausgelöst, denen das Individuum eine persönliche Bedeutung beimisst. Eine solche bedeutsame Situation wird hinsichtlich des Erreichens persönlicher Ziele bewertet; die Emotion folgt als Reaktion auf diese Bewertung (z.B. Gross, 2014; Scherer, 2005). Für Lehrkräfte persönlich bedeutsame Situationen, die bestimmte Emotionen hervorrufen, wurden vor allem im Unterricht beziehungsweise in Bezug auf die Interaktion von Lehrkräften mit Schüler*innen gezeigt (z.B. Frenzel, 2014).

Emotionen werden typischerweise als sich über Sekunden bis Minuten entfaltend betrachtet (Gross, 2015). Das „Modal Model of Emotion“ nach Gross (2014) (vgl. Abb. 1) bietet eine Möglichkeit, diese Emotionsdynamik zu erfassen. Es vereint die gemeinsamen Merkmale von Emotionen, die in verschiedenen Ansätzen der Emotionsforschung beschrieben werden, indem es eine für das Individuum persönlich relevante Situation, die eine Aufmerksamkeit und Bewertung sowie emotionale Reaktion hervorruft, beschreibt (Gross, 2015). Schließlich hat die Reaktion Einfluss auf die emotionsauslösende Situation (in Abb. 1 durch den Pfeil von „Reaktion“ zu „Situation“ visualisiert) und kann diese verändern, sodass eine neue Situation entsteht und es zu einem Kreislauf kommt (Gross, 2014). Eine emotionale Reaktion, welche durch die Bewertung einer Situation erzeugt wird, führt zu Veränderungen im subjektiven Erleben, im Verhalten und in Bezug auf physiologische Reaktionen (Gross, 2014).

In unserer Studie beziehen wir uns vorwiegend auf die Modelle von Gross. Seine Arbeiten bieten den Vorteil, dass sie bei der Emotionsgenese die Abfolge von Situation, Aufmerksamkeit, Bewertung und Reaktion in den Vordergrund stellen (vgl. Abb. 1). Unsere Studie geht im Kern von dieser Situationslogik aus. Denkbar wäre auch ein

Einbezug weiterer Theorien wie beispielsweise Pekruns Kontroll-Wert-Ansatz zu Leistungsemotionen oder der Theorie, dass emotionale Zustände als Prozesse zu verstehen sind, die eine Mehrkomponentenstruktur aufweisen (Pekrun, 2006). Jedoch liegt der Schwerpunkt der Studie nicht auf Einschätzungen der Studierenden hinsichtlich Kontrolle und Wert einer Leistungssituation oder der vollumfänglichen Erfassung der motivationalen, kognitiven, affektiven, physiologischen und expressiven Komponente einer Emotion. Unsere Studie sucht vielmehr nach potenziell emotionsauslösenden Situationen im Praxissemester und konzentriert sich auf eine Bewertung von Situationen sowie den situationsspezifischen Umgang mit Emotionen.

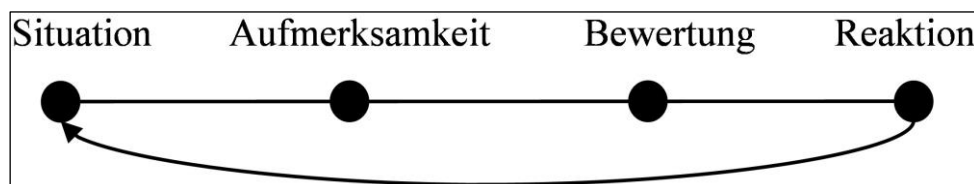


Abbildung 1: The Modal Model of Emotion (Gross, 2014, S. 5; übers. d. Aut.)

2.3 Emotionsregulation

Nach Gross geht die Emotionsregulation vom Individuum selbst aus und umfasst diejenigen Prozesse, die es ermöglichen, Einfluss darauf auszuüben, wie Emotionen erlebt und zum Ausdruck gebracht werden (Gross, 1998).

Emotionsausdrücke haben wichtige soziale Konsequenzen (Gross, 2008). Die Konsequenzen, die aus dem Ausdruck (oder auch der Unterdrückung) einer Emotion entstehen, sind für das Lehrkräftehandeln wichtig. Ein bestimmter oder veränderter Gesichtsausdruck der Lehrperson kann ausreichen, um das Verhalten der Schüler*innen zu beeinflussen. Eine Lehrkraft könnte bspw. vor Freude schreien, wenn eine Schülerin einen schwierigen Unterrichtsinhalt verstanden hat, oder den Impuls verspüren, einen störenden Schüler vor der gesamten Klasse niederzumachen (Sutton & Wheatley, 2003). Gross (1998) bezeichnet dies als emotionale Reaktionstendenzen. Diese können in Bezug auf die eben genannten Beispiele moduliert bzw. reguliert werden, indem die Lehrkraft die fleißige Schülerin in einer ruhigen Weise lobt oder den störenden Schüler des Klassenzimmers verweist (Sutton & Wheatley, 2003). Jedoch müssen stets die kurzfristigen Vorteile der Emotionsregulation gegen die längerfristigen Folgen abgewogen werden (Gross, 2008). Der störende Schüler wird den Unterricht zwar nicht mehr stören können, jedoch wird die Lehrkraft-Schüler*in-Beziehung sowie das Ansehen der Lehrkraft durch diese Aktion womöglich negativ beeinflusst werden.

Aufbauend auf dem „Modal Model of Emotion“ schlägt Gross ein Prozessmodell der Emotionsregulation (1998) vor. Das Prozessmodell unterscheidet fünf Emotionsregulationsstrategien, die an verschiedenen Zeitpunkten während des Entstehungsprozesses der Emotion eingesetzt werden können (vgl. Abb. 2).

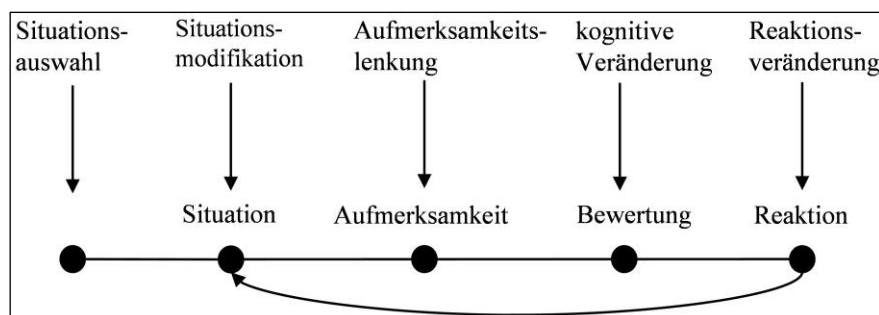


Abbildung 2: The Process Model of Emotion Regulation (Gross, 2014, S. 7; übers. d. Aut.)

Die ersten vier Strategien sind antezedenzfokussiert. Das heißt, sie intervenieren, bevor sich eine Emotion vollständig entfaltet und zu einer Reaktion geführt hat, um das Erleben einer Emotion zu beeinflussen. Wie bereits erwähnt, folgt eine Emotion auf eine potenziell emotionsauslösende Situation dann, wenn der Situation durch das Individuum eine persönliche Bedeutung beigemessen wird. Die vierte Emotionsregulationsstrategie, „kognitive Veränderung“, zielt auf die Veränderung solcher Bewertungen von Situationen ab. Eine Form der kognitiven Veränderung, die hauptsächlich zum Herunterregulieren von Emotionen eingesetzt wird, ist die Emotionsregulationsstrategie „kognitive Neubewertung“ (Gross, 2014). Die kognitive Neubewertung wird demnach der kognitiven Veränderung zugeordnet. Durch die kognitive Neubewertung kann sowohl die Qualität (welche Emotion erlebt wird) als auch die Intensität (wie stark die Emotion erlebt wird) der emotionalen Reaktion beeinflusst werden (Gross, 2008). In unserer Studie wird der Einsatz von kognitiver Neubewertung als Emotionsregulationsstrategie von Praxissemesterstudierenden untersucht.

Die fünfte Emotionsregulationsstrategie des Prozessmodells lautet „Reaktionsveränderung“ und wird der reaktionsfokussierten Emotionsregulation zugeordnet. Diese Regulationsstrategie tritt spät im emotionserzeugenden Prozess auf, wenn die Emotion bereits entfaltet ist und nur noch die emotionale Reaktion nach außen reguliert werden kann (Gross, 2008). Im Bereich der Reaktionsveränderung ist die Unterdrückung des emotionalen Ausdrucksverhaltens eine mögliche Regulationsstrategie (Gross, 2015). Im Rahmen unserer Studie werden schließlich die expressive Unterdrückung als reaktionsfokussierte und die kognitive Neubewertung als antezedenzfokussierte Emotionsregulationsstrategie hinsichtlich ihrer Anwendung im Praxissemester untersucht.

Wie bereits angeführt, ist es für angehende Lehrkräfte wichtig, mit unterschiedlichen professionellen Situationen umgehen zu können. Bisher sind professionelle Situationen in der Lehrkräftebildung unzureichend systematisiert. Das Prozessmodell ist für unsere Untersuchung deshalb von Vorteil, da es Emotionsregulationsstrategien nach ihrem zeitlichen Verlauf einordnet. Es zeigt, an welchen Stellen in der Emotionsgenese das Individuum regulierend eingreifen kann (Gross, 2008). Angehende Lehrkräfte können durch die Vielfalt an Strategien lernen, ihre Emotionen situationspezifisch effektiv zu regulieren. Spezifische emotionsgeladene Situationen können sich in den Praxisphasen der Lehrkräftebildung wiederholen und dadurch systematisiert werden. Zu Beginn der Ausbildung kann es für die angehenden Lehrkräfte schwierig sein, effektive Emotionsregulationsstrategien situationspezifisch anzuwenden, da diese Situationen für sie neu sind. Das Prozessmodell kann den angehenden Lehrkräften die Fähigkeit einer effektiven Emotionsregulation nahebringen, indem es hilft, ihr Bewusstsein für die situationsbedingte Anwendung von antezedenz- und reaktionsfokussierten Emotionsregulationsstrategien zu fördern.

In einer Studie von Ria et al. (2003) wurden angehende Lehrkräfte in den Schlussworten bspw. ermutigt, Situationen, in denen sie sich ihrer emotionalen Reaktionen bewusst werden, zu klassifizieren, um die verschiedenen Situationen im Klassenzimmer zu

katalogisieren. Sie beziehen sich jedoch nur auf die äußeren, emotionalen Reaktionen und Situationen *im Unterricht* (z.B. Unterrichtsbeginn, persönliche Interaktionen mit Schüler*innen etc.). Das Emotionserleben und professionelle Handlungssituationen jenseits des Unterrichts werden nicht erfasst.

3 Forschungsdesign

Wie oben dargestellt, sind das Erleben von und der Umgang mit Emotionen von hoher Bedeutung für das professionelle Handeln von (angehenden) Lehrkräften. Unsere eigene Studie adressiert dabei vor allem zwei Forschungslücken, deren Bearbeitung uns insbesondere für die Lehrkräftebildung sehr bedeutsam erscheinen: Erstens fehlt es bislang an Untersuchungen von angehenden Lehrkräften. Zweitens konzentriert sich die Forschung auf Emotionen *im Unterricht*. Das Erleben und der Umgang mit Emotionen in anderen professionellen Handlungssituationen sind weitgehend unerforscht.

Unsere Studie widmet sich diesen Forschungslücken und behandelt folgende Forschungsfragen:

- 1) Welche spezifischen emotionsauslösenden beruflichen und (privat-)beruflichen 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?

4 Methode

4.1 Stichprobe und Datenerhebung

Zur Erfassung emotionsgeladener Situationen und der Emotionsregulation im Praxissemester wurde ein strukturiertes Tagebuch eingesetzt. Eine Tagebucheintragung basiert auf Selbstbeobachtungen durch die Proband*innen und hat den Vorteil, einen möglichst situations- und gleichzeitig subjektnahen Zugang zum Forschungsgegenstand zu gewähren (Hascher & Wepf, 2007). Das Führen eines Tagebuchs ist aufwändiger als bspw. das Ausfüllen wiederkehrender Kurzfragebögen, liefert jedoch reichhaltigere Ergebnisse aufgrund einer größeren narrativen Tiefe. Für unsere Tagebuchstudie war es wichtig, anhand des Datenmaterials induktiv potenziell emotionsauslösende Situationen im Berufsalltag von Praxissemesterstudierenden zu identifizieren. Schriftlich verfasste Selbstberichte in Form von Tagebucheinträgen mit einer gewissen narrativen Tiefe waren für die Identifikation solcher Situationen hilfreich.

An der Untersuchung nahmen zehn Praxissemesterstudierende einer deutschen Universität teil. Das Führen des Tagebuchs war für sie Teil einer Prüfungsleistung im Rahmen eines universitären Seminars, das parallel zum Praxissemester stattgefunden hat. Das Praxissemester wird kontinuierlich über einen Zeitraum von einem Schulhalbjahr absolviert und besteht aus einem Schulforschungsteil – betreut durch die Universität – und einem schulpraktischen Teil – betreut durch die Schule und das Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL) (Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2010). Der Hauptlernort während des Praxissemesters ist die Schule. In der Regel stehen vier Wochentage für die Studierenden zur Verfügung, um am Unterricht teilzunehmen, das schulische Leben zu begleiten und die Studien- und Unterrichtsprojekte vorzubereiten, durchzuführen und nachzubereiten. Zusätzlich ist während des Praxissemesters ein Studientag pro Woche vorgesehen. Während der Vorlesungszeit findet dieser in der Regel an der Universität statt, außerhalb der Vorlesungszeit hingegen normalerweise im ZfsL (Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2010).

Die Fragen des Tagebuchs wurden auf einer Online-Fragebogen-Applikation erstellt und hinterlegt. Die Proband*innen konnten ihre Tagebucheinträge über einen Link, welcher zu dem Tagebuch führte, online von einem digitalen Endgerät ihrer Wahl vornehmen. Das Sample besteht aus sieben weiblichen und drei männlichen Studierenden. Das im Vergleich zu anderen Untersuchungen im Praxissemester höhere Durchschnittsalter (28 Jahre) ist typisch für das Berufliche Lehramt, da die Studierenden häufig eine Berufsausbildung vor dem Studium absolviert haben. Das Praxissemester wurde von allen Studierenden an einem Berufskolleg absolviert. Der Zugang zu den Proband*innen erfolgte über ein universitäres Forschungsseminar, das parallel zum Praxissemester von den Studierenden besucht wurde.

Der Fokus der Tagebuchstudie lag auf der Erfassung von emotionsauslösenden Situationen, damit verbundenen State-Emotionen und der situationsspezifischen Anwendung von Emotionsregulationsstrategien. Die Studierenden wurden instruiert, täglich Angaben zu emotionsauslösenden Situationen und den situationsspezifisch erlebten Emotionen im Tagebuch an zehn aufeinanderfolgenden Werktagen zu dokumentieren. Hierfür wurde ihnen die deutsche Version des „Positive and Negative Affect Schedule“ (PANAS) (Breyer & Bluemke, 2016) zur täglichen Dokumentation ihrer erlebten Emotionen zur Verfügung gestellt. Der PANAS-Fragebogen enthält 20 Adjektive, wobei zehn Adjektive die Dimension „Positiver Affekt“ (PA) (z.B. interessiert, stolz, begeistert etc.) und zehn Adjektive die Dimension „Negativer Affekt“ (NA) (z.B. bekümmert, ängstlich, gereizt etc.) abdecken.

Die Proband*innen wurden in der ersten Frage des Tagebuchs dazu aufgefordert, den PANAS-Fragebogen täglich am Abend zu beantworten. In der zweiten Frage des Tagebuchs wurden die Studierenden, mit Blick auf das PANAS-Instrument aus Frage 1, instruiert, in einem Freitextfeld bis zu drei Emotionen zu beschreiben, die sie im Laufe des Tages am intensivsten erlebt haben. Emotionsauslösende (privat-)berufliche Situationen wurden dabei nicht vorgegeben, sondern ergaben sich aus den Ausführungen der Proband*innen im Tagebuch. In der dritten Frage des Tagebuchs wurde quantitativ erfragt, welche Emotionsregulationsstrategien von den Teilnehmenden im Laufe des Tages angewandt wurden. Zusätzlich zu den Emotionsregulationsstrategien *kognitives Neubewerten* und *expressives Unterdrücken* hatten die Studierenden die Möglichkeit, anzugeben, dass sie ihre Emotion in einer spezifischen Situation frei, also ohne Modifikation, ausgedrückt haben. Seinen Emotionen freien Lauf zu lassen, ist der Emotionsregulationsstrategie des „Akzeptierens“ von Emotionen zuzuordnen (Hayes, 2004). Zum freien Herauslassen einer positiven Emotion gehört beispielsweise auch, einer nahestehenden Person positive Neuigkeiten mitzuteilen, um das Erleben der Emotion zu verstärken (Gross, 2015). Weitere Emotionsregulationsstrategien des Prozessmodells der Emotionsregulation nach Gross (1998, 2008) blieben aufgrund der dadurch entstehenden erhöhten Komplexität und geringen Zeit für das Ausfüllen des Tagebuchs von Praxissemesterstudierenden unberücksichtigt. Auf diese Weise sollten eine größere Beteiligung und ein erhöhtes Engagement der Proband*innen in Bezug auf das regelmäßige Führen des Tagebuchs erreicht werden. In der vierten und letzten Frage des Tagebuchs war es den Studierenden möglich, die emotionsauslösenden (privat-)beruflichen Situationen aus der zweiten Frage wieder aufzugreifen und die jeweilig angewandte Emotionsregulationsstrategie in einem neuen Textfeld näher zu beschreiben. Zur Bearbeitung der Forschungsfragen wurden Häufigkeitsanalysen durchgeführt. Weiterführende Analysen wie Korrelations- oder Regressionsverfahren sind aufgrund des kleinen Samples nicht angezeigt.

4.2 Datenauswertung

Der PANAS-Fragebogen diente den Proband*innen als Hilfe, ihre positiven und negativen Emotionen charakterisieren bzw. benennen zu können. Diese Vorgehensweise sollte Personen, für die es ungewohnt ist, ihre Emotionen zu benennen oder mitzuteilen, helfen,

eine möglichst geeignete Bezeichnung ihrer erlebten Emotionen zu finden (Scherer, 2005). Neben den Antworten, die mittels Häufigkeitsanalysen (erlebte PANAS-Emotionen und angewandte Emotionsregulationsstrategien) ausgewertet wurden, sollten die Proband*innen nähere Angaben in einem Freitextfeld tätigen. Hierbei ordneten sie eine positive oder negative Emotion aus dem PANAS-Fragebogen in einen konkreten beruflichen Kontext ein und gaben an, wie sie mit der Emotion in einer spezifischen Situation umgegangen sind. Diese Antworten wurden mithilfe einer induktiven Kategorienbildung anhand des empirischen Datenmaterials ausgewertet (Kuckartz & Rädiker, 2022). Auf diese Weise ergaben sich aus dem Material Überkategorien (schulischer, (privat-)beruflicher und Ausbildungskontext) sowie zugehörige Unterkategorien, die potenziell emotionsauslösende Situationen im Praxissemester einordnen. Die Unterteilung der Überkategorien erfolgte nach dem Prinzip des Gegenstandsbezugs. So sind bspw. der eigene Unterricht als berufliche Situation dem Kontext Schule (schulischer Kontext), die Unterrichtsvorbereitung dem privaten Umfeld ((privat-)beruflicher Kontext) und Begleitseminare dem ZfsL und der Universität (Ausbildungskontext) zugeordnet worden.

5 Ergebnisse

5.1 Emotionsauslösende Situationen im Praxissemester

Das erste Forschungsziel bestand darin, spezifische emotionsauslösende (privat-)berufliche Situationen im Alltag von Praxissemesterstudierenden zu identifizieren. Die Proband*innen hatten in den Freitextfeldern des digitalen Tagebuchs die Möglichkeit, emotionsauslösende Situationen zu benennen bzw. zu beschreiben.

Die Ergebnisse unserer Untersuchung zeigen, dass eine Vielzahl an Situationen, auch außerhalb des Unterrichts, als emotionsauslösend erlebt wurden. Insgesamt wurden 126 Situationen genannt, die sich in drei Überkategorien (schulischer Kontext, (privat-)beruflicher Kontext und Ausbildungskontext) und elf Subkategorien differenzieren lassen (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Emotionsauslösende Situationen im Praxissemester (eigene Berechnung)

Schulischer Kontext	(Privat-)beruflicher Kontext	Ausbildungskontext
Eigener Unterricht (<i>n</i> =20)	Unterrichtsvorbereitung (<i>n</i> =21)	Begleitseminare (ZfsL /Universität) (<i>n</i> =13)
Interaktion mit Mentor*in (<i>n</i> =16)	Freizeit (<i>n</i> =6)	Arbeit am Forschungs- projekt (<i>n</i> =12)
Bevorstehender Unterrichtsbesuch (<i>n</i> =13)	Unterrichtsvorbereitung Unter- richtsbesuch (<i>n</i> =2)	
Hospitation (<i>n</i> =11)		
Nachbesprechung Unterrichts- besuch (<i>n</i> =8)		
Durchführung Unterrichtsbe- such (<i>n</i> =4)		
<i>n</i> =72	<i>n</i> =29	<i>n</i> =25

Die meisten Nennungen, wie auch die meisten Unterkategorien, finden sich im *schulischen Kontext* (*n*=72). Neben der eigenen Unterrichtsdurchführung (*n*=20) werden dabei noch zahlreiche weitere Situationen benannt, die als emotionsgeladen erlebt wurden. Eine hohe Nennung weisen Interaktionen mit Mentor*innen (*n*=16) auf. Mentor*innen unterstützen die angehenden Lehrkräfte während der Absolvierung des schulpraktischen Teils, indem sie beispielsweise als Ansprechpartner*in fungieren oder bei der studentischen Unterrichtsplanung beraten, begleiten und eine Reflexion anregen (Caruso & Goller, 2021). Frühere Studien bestätigen, dass angehende Lehrkräfte der Kooperation mit Mentor*innen innerhalb ihrer Ausbildung eine sehr wichtige Rolle zuschreiben (Clarke et al., 2014). Die Qualität der erlebten Mentoring-Beziehung ist wesentlich für die

Berufsvorbereitung von angehenden Lehrkräften und kann die persönlich-berufliche Kompetenzentwicklung positiv beeinflussen (Erichsen & Kuhl, 2020). Weitere Forschungsergebnisse haben gezeigt, dass Mentor*innen den angehenden Lehrkräften eine emotionale und psychologische Unterstützung bieten können, die mit weiteren Benefits, wie einem gesteigerten Selbstvertrauen und einer verbesserten Moral, einhergehen können (Hobson et al., 2009). Die Rolle von Mentor*innen ist nachweislich sehr wichtig für angehende Lehrkräfte und führt zum Erleben von verschiedenen Emotionen, wenn es zu einer Interaktion zwischen beiden Parteien kommt. Lehramtsstudierende wünschen sich eine emotionale Unterstützung von ihren Mentor*innen und schätzen diese, wenn sie erfolgt (Beck & Kosnik, 2002).

Eine weitere Subkategorie des schulischen Kontexts sind Hospitationen ($n=11$), die im Normalfall im Unterricht von Mentor*innen stattfinden, und Situationen, die mit einem Unterrichtsbesuch in Verbindung stehen. Situationen, die einen Unterrichtsbesuch (Bevorstehender Unterrichtsbesuch, $n=13$; Durchführung Unterrichtsbesuch, $n=4$; Nachbesprechung Unterrichtsbesuch $n=8$) betreffen, weisen streng genommen sogar die höchste Nennung an emotionsauslösenden Situationen auf ($n=25$). Uns ist keine Untersuchung bekannt, die sich mit dem emotionalen Erleben bei Unterrichtsbesuchen befasst.

Die Planung und Vorbereitung von Unterricht gehört zu den Kernaufgaben einer Lehrkraft (KMK, 2004). Der (*privat-)*berufliche Kontext ($n=29$) beinhaltet mit der Unterrichtsvorbereitung ($n=21$) die meistgenannte emotionsauslösende Situation. Die Studierenden nahmen in ihren Beschreibungen hinsichtlich der Unterrichtsvorbereitung eine Differenzierung vor, wobei zwei Nennungen spezifisch die Unterrichtsvorbereitung eines Unterrichtsbesuchs thematisierten. Zu lernen, wie Unterricht geplant wird, ist eine Schlüsselqualifikation und muss von angehenden Lehrkräften zunächst entwickelt werden (Mutton et al., 2011). Amtierenden Lehrkräften gibt eine gute Vorbereitung ein Gefühl der Sicherheit (Chang, 2009). Diese Erkenntnis lässt sich auch auf Praxissemesterstudierende übertragen. Da der Lehrberuf es jedoch nur schwer möglich macht, auf alle Eventualitäten vorbereitet zu sein, können auch negative Emotionen in Verbindung mit der Unterrichtsvorbereitung erlebt werden (Cubukcu, 2013).

Der *Ausbildungskontext* ($n=25$) umfasst als emotionsauslösende Situationen die Arbeit am Forschungsprojekt ($n=12$) sowie die Begleitseminare in Universität und Zentren für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL) ($n=13$). Das Forschungsprojekt wird praxissemesterbegleitend durchgeführt und ist eine mit dem Praxissemester verbundene Prüfung, die in der Verantwortung der Universitäten liegt (Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2010). Der Prüfungscharakter kann dementsprechend zu verschiedenen Emotionen führen, wenn sich die Studierenden mit dem Forschungsprojekt befassen. Die Begleitseminare erstrecken sich auf den Lernort Hochschule in Form von universitären Begleitveranstaltungen und den Lernort ZfsL, an dem universitäre Vorbereitungen aufgegriffen werden (Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2010). Welchen Einfluss das Forschungsprojekt und die jeweiligen Begleitseminare in Bezug auf das emotionale Erleben von Praxissemesterstudierenden haben, ist in weiten Teilen noch ungeklärt.

Zusammengefasst machen die Ergebnisse deutlich, dass berufsbezogene Emotionen während des Praxissemesters nicht nur in unterrichtspraktischen Tätigkeiten eine Rolle spielen, sondern auch weitere Lernorte und -situationen verstärkt berücksichtigt werden müssen.

5.2 Valenz der Emotionen von Praxissemesterstudierenden in spezifischen beruflichen Situationen

Die zweite Forschungsfrage befasste sich mit der Valenz (positiv – negativ) der von den Praxissemesterstudierenden in spezifischen (*privat-)*beruflichen Situationen erlebten Emotionen. Insgesamt wurden mehr Emotionen mit positivem Affekt (PA) ($n=72$) als mit negativem Affekt (NA) ($n=54$) von den Studierenden erlebt (vgl. Tab. 2).

Zu den Situationen, in denen mehr Emotionen mit negativem Affekt erlebt wurden, gehören der eigene Unterricht (NA=11; PA=9), der bevorstehende Unterrichtsbesuch (NA=10; PA=3) und die Begleitseminare in ZfsL und Universität (NA=8; PA=5). Mehr Emotionen mit positivem Affekt wurden bei der Unterrichtsvorbereitung (NA=7; PA=14), der Interaktion mit Mentor*innen (NA=3; PA=13), Hospitationen (NA=3; PA=8) und der Nachbesprechung des Unterrichtsbesuchs (NA=2; PA=6) erlebt.

Tabelle 2: Valenz der emotionsauslösenden Situationen (eigene Berechnung)

	Valenz		Gesamt
	NA	PA	
Unterrichtsvorbereitung	7	14	21
Eigener Unterricht	11	9	20
Interaktion mit Mentor*in	3	13	16
Bevorstehender Unterrichtsbesuch	10	3	13
Begleitseminare (ZfsL/Uni)	8	5	13
Arbeit am Forschungsprojekt	6	6	12
Hospitation	3	8	11
Nachbesprechung Unterrichtsbesuch	2	6	8
Freizeit	0	6	6
Durchführung Unterrichtsbesuch	2	2	4
Unterrichtsvorbereitung Unterrichtsbesuch	2	0	2
Gesamt	54	72	126

Anmerkung: PA = Positiver Affekt, NA = Negativer Affekt

Dass Studierende im Praxissemester insgesamt mehr positive als negative Emotionen erleben, steht im Einklang mit Ergebnissen früherer Studien (z.B. Hascher & Wepf, 2007; Kordts-Freudinger et al., 2017; Timoštšuk et al., 2016). Dem Erleben von positiven Emotionen sollte in der Lehrkräftebildung aufgrund der Befunde mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden, da positive Emotionen als Resilienzquelle für angehende Lehrkräfte fungieren können. Solch eine Resilienzquelle kann zum Beispiel in Form von Unterstützung durch Ausbildungslehrkräfte an der Schule angeboten werden, da verhältnismäßig viele positive Emotionen in der Interaktion mit Mentor*innen (PA=13; NA=3) erlebt wurden. Darge et al. (2018) zeigten beispielsweise, dass sich eine emotionale und informelle Unterstützung durch betreuende schulische Lehrkräfte positiv auf die Freude von Praxissemesterstudierenden auswirkt.

Allerdings wurden auch in 43 Prozent der Situationen von den Studierenden negative Emotionen erlebt. Diese standen in den meisten Fällen mit dem eigenen Unterricht (NA=11; PA=9), einem bevorstehenden Unterrichtsbesuch (NA=10; PA=3) und den Begleitseminaren in der Universität und am ZfsL (NA=8; PA=5) in Verbindung. Während der Unterricht als potenziell emotionsauslösende Situation in der Forschung zu amtierenden Lehrkräften bereits intensiver untersucht wurde (z.B. Becker et al., 2014; Frenzel et al., 2016), gibt es unseres Wissens bislang kaum Befunde zum Einfluss von Begleitseminaren und Unterrichtsbesuchen auf das emotionale Erleben von angehenden Lehrkräften. Dass ein bevorstehender Unterrichtsbesuch aufgrund seines Prüfungscharakters mehr negative Emotionen hervorruft, erscheint erwartbar; dennoch ist eine weiterführende Forschung diesbezüglich, auch hinsichtlich der emotionalen Belastung, wünschenswert.

5.3 Situationsspezifische Regulation von Emotionen

Die dritte Forschungsfrage zielte auf die situationsspezifische Emotionsregulation von Praxissemesterstudierenden ab. Für 116 der insgesamt 126 berichteten Situationen gaben die Studierenden an, eine Strategie zur Regulation ihrer Emotionen angewandt zu haben (vgl. Tab. 3 und 4).

Tabelle 3: Regulation von positiven und negativen Emotionen (eigene Berechnung)

	Positive Emotion	Negative Emotion	Gesamt
Freier Emotionsausdruck	48	8	56
Expressive Unterdrückung	9	23	32
Kognitive Neubewertung	5	23	28
Keine Angabe	10	0	10
Gesamt	72	54	126

Tabelle 4: Situationsbezogene Anwendung von Emotionsregulationsstrategien (eigene Berechnung)

	Emotionsregulationsstrategie				Gesamt
	Expressive Unterdrückung	Freier Emotionsausdruck	Kognitive Neubewertung	k.A.	
Unterrichtsvorbereitung	5	9	4	3	21
Eigener Unterricht	5	8	6	1	20
Interaktion mit Mentor*in Bevorstehender	5	9	1	1	16
Unterrichtsbesuch	2	2	8	1	13
Begleitseminare (ZfsL/Uni)	3	10	0	0	13
Arbeit am Forschungsprojekt	3	4	5	0	12
Hospitation	3	4	3	1	11
Nachbesprechung					
Unterrichtsbesuch	1	4	1	2	8
Freizeit	1	4	0	1	6
Durchführung					
Unterrichtsbesuch	2	2	0	0	4
Unterrichtsvorbereitung					
Unterrichtsbesuch	2	0	0	0	2
Gesamt	32	56	28	10	126

Anmerkung: k.A. = keine Angabe

Eine negative Emotion wurde in acht von 54 Fällen frei herausgelassen; in jeweils 23 von 54 Fällen wurde die negative Emotion expressiv unterdrückt oder die Situation, die negative Emotionen auslöste, kognitiv neu bewertet. Eine positive Emotion wurde in 48 von 72 Fällen frei herausgelassen. In neun Fällen wurde die positive Emotion expressiv unterdrückt, in fünf Fällen kognitiv neu bewertet und in zehn Fällen wurde keine Angabe zur situationspezifischen Emotionsregulation gemacht (vgl. Tab. 3).

Das freie Herauslassen von Emotionen wurde in 44,4 Prozent ($n=56$) der Fälle als Emotionsregulationsstrategie eingesetzt. Expressiv unterdrückt wurde die erlebte Emotion in 25,4 Prozent ($n=32$) der Fälle, während in 22,2 Prozent ($n=28$) der Fälle eine kognitive Neubewertung der Situation vorgenommen wurde. In 8 Prozent ($n=10$) der Fälle wurde keine Angabe bezüglich der situationspezifischen Anwendung einer Emotionsregulationsstrategie gemacht (vgl. Tab. 4).

Während in vielen Studien zur Lehrkräftebildung als Emotionsregulationsstrategien die kognitive Neubewertung und Unterdrückung von Emotionen untersucht wurden (z.B. Kordts-Freudinger et al., 2017), zeigen die Ergebnisse unserer Untersuchung, dass auch das freie Ausdrücken von Emotionen eine Emotionsregulationsstrategie sein kann, die von angehenden Lehrkräften eingesetzt wird.

Studien zum Ausdrücken von Emotionen existieren überwiegend bei amtierenden Lehrkräften und dabei in unterrichtspraktischen Tätigkeiten (z.B. Kimura, 2010; Prosen et al., 2014). Kimura (2010) untersuchte den Emotionsausdruck von Lehrkräften in Interaktionen mit Schüler*innen. Lehrkräfte drückten positive Emotionen aus, um die Schüler*innen beim Lernen zu unterstützen, und negative, um die Schüler*innen zu motivieren, am Unterrichtsgeschehen teilzunehmen (Kimura, 2010). Die Lehrkräfte gaben zu-dem an, dass der freie Ausdruck von Emotionen eine fürsorgliche Beziehung zu den

Schüler*innen auf der Grundlage eines gegenseitigen emotionalen Verständnisses schafft (Kimura, 2010). Der Ausdruck einer positiven Emotion wie Freude ist für die Interaktion zwischen beiden Parteien dabei funktionaler als der Ausdruck von beispielsweise Wut (Prosen et al., 2014). Die Studien zeigen, dass das freie Herauslassen von Emotionen von Lehrkräften als Strategie eingesetzt werden kann, um das Verhalten der Lernenden sowie die Beziehung zu ihnen zu beeinflussen. Emotionen im Unterricht frei auszudrücken, kann demzufolge förderlich für die Beziehungsarbeit mit Schüler*innen sein.

Die Ergebnisse unserer Untersuchung deuten darauf hin, dass Praxissemesterstudierende ihre Emotionen nicht nur in unterrichtspraktischen Tätigkeiten frei herauslassen, sondern auch vermehrt in der Interaktion mit Mentor*innen, während der Unterrichtsvorbereitung, in Begleitseminaren von Universität und ZfsL sowie in vielen weiteren (privat-)beruflichen Situationen, die mit dem Praxissemester in Verbindung stehen.

6 Diskussion

Die Ergebnisse der Tagebuchstudie zeigen die Vielfalt von potenziell emotionsauslösenden beruflichen Situationen im schulischen, (privat-)beruflichen und Ausbildungskontext des Praxissemesters. Zukünftige Studien können den vorherrschenden Fokus von unterrichtspraktischen Tätigkeiten auf diese Vielfalt der emotionsauslösenden Situationen lenken, damit angehende Lehrkräfte eine vollumfängliche Unterstützung bei der Emotionsregulation während ihrer Ausbildung erfahren. Diese potenziell emotionsauslösenden Situationen können bereits im Vorfeld des Praxissemesters aufgegriffen werden, sodass situationsspezifisch effektive (sowie ineffektive) Emotionsregulationsstrategien thematisiert und zum Beispiel präventiv im Rahmen universitärer Seminare in Rollenspielen behandelt werden können. Auf diese Weise können die Studierenden verschiedene Strategien zur Emotionsregulation entwickeln, sodass sie diese situationsspezifisch, unter Berücksichtigung des Zeitpunkts des Erlebens der Emotion und ihrer Intensität, einsetzen können.

Das freie Herauslassen einer positiven Emotion wurde in dieser Studie von den Praxissemesterstudierenden besonders häufig als Emotionsregulationsstrategie eingesetzt. Kimura (2010) hat gezeigt, dass Lehrkräfte basierend auf dem Grad ihrer beruflichen Identität sowie persönlicher Überzeugungen und Werte negative Emotionen bewusst oder unbewusst zum Ausdruck bringen. Ausgehend von unseren Ergebnissen sollte künftig gezielt untersucht werden, ob die Proband*innen diese Strategie eingesetzt haben, um die erlebte Emotion bewusst zu regulieren, oder ob sie die Emotion unbewusst frei herausgelassen haben, weil sie sich in der Situation nicht anders zu helfen wussten bzw. kein Bewusstsein für andere Emotionsregulationsstrategien besaßen. In dieser Hinsicht muss ebenfalls eine Differenzierung hinsichtlich des freien Herauslassens von positiven sowie negativen Emotionen in verschiedenen professionellen Situationen vorgenommen werden. Neben den häufig untersuchten Emotionsregulationsstrategien des kognitiven Neubewertens und expressiven Unterdrückens muss demnach das freie Herauslassen und Akzeptieren von Emotionen im Rahmen der Lehrkräftebildung stärker in den Fokus genommen werden. Denn je nach konkreter Situation kann das Herauslassen einer positiven Emotion wie Freude angemessen sein – z.B. wenn man sich mit einer ganzen Klasse über eine gute Leistung freut – oder aber negative Folgen haben – z.B. wenn die eigene Freude über einen überstandenen Unterrichtsbesuch in einer für Schüler*innen negativen Situation zum Ausdruck gebracht wird.

Die Proband*innen neigten zudem dazu, negative Emotionen expressiv zu unterdrücken, was situationsspezifisch angebracht, jedoch dauerhaft gesundheitsschädigend sein kann. Trainings, die das kognitive Neubewerten einer emotionsauslösenden Situation fördern, scheinen im Vorfeld des Praxissemesters angebracht zu sein, um bei den Studierenden ein Bewusstsein zu schaffen für gesundheitsfördernde Strategien, die nicht nur

kurzfristig, sondern vor allem langfristig zu einem psychologischen Wohlbefinden führen. Für zukünftige Arbeiten wäre es zudem empfehlenswert, neben der expressiven Unterdrückung von Emotionen auch die Gedankenunterdrückung, die paradoxerweise zu Intrusionen und Rumination und infolgedessen zu Depressionen führen kann (Horn & Hautzinger, 2003), zu untersuchen.

Ferner konzentriert sich die Forschungslandschaft überwiegend auf die Untersuchung von negativen Emotionen sowie der von angehenden Lehrkräften empfundenen emotionalen Erschöpfung sowie psychischen Belastung (z.B. Darius et al., 2020; Warwas et al., 2016). Zukünftige Studien können einen verstärkten Fokus auf das Erleben von positiven Emotionen während Praxisphasen legen und untersuchen, welche (privat-)beruflichen Situationen, aber auch Orte und Personen (z.B. Gespräche mit der Kernseminarlehrkraft) im Praxissemester als Resilienzquellen fungieren können. Angehende Lehrkräfte können diese Resilienzquellen nutzen, um negativen Emotionen in den Praxisphasen der Lehrkräftebildung entgegenzuwirken.

Die Praxissemesterstudierenden gaben an, dass sie die Unterrichtsvorbereitung als emotionsauslösend ansahen. Hier wird eine potenziell emotionsauslösende Situation deutlich, die in Bezug auf positiv und negativ erlebte Emotionen näher untersucht werden muss. Auch die Begleitseminare in Universität und ZfsL, das Forschungsprojekt sowie Vorbereitung, Durchführung und Nachbesprechung von Unterrichtsbesuchen sind potenziell emotionsauslösende Situationen, die dringend weiterer Forschung bedürfen.

Die Ergebnisse der Tagebuchstudie zeigen die Dringlichkeit auf, das emotionale Erleben der Praxissemesterstudierenden ganzheitlich zu erfassen und nicht nur begrenzt auf unterrichtspraktische Tätigkeiten zu forschen. Um diese bestehenden Forschungslücken zu schließen, ist es notwendig, weitere Forschung zum emotionalen Erleben und zur Emotionsregulation von angehenden Lehrkräften und darüber hinaus zu Möglichkeiten und Kompetenzen im Umgang mit Emotionen zu entwickeln.

In diesem Zusammenhang ist die Bedeutsamkeit der Entwicklung emotionaler Kompetenzen als wichtiges Element der professionellen Handlungskompetenz für die Lehrkräftebildung hervorzuheben. Baumert und Kunter (2013) heben in dieser Hinsicht die Selbstregulationsfähigkeit als wichtige Komponente der allgemeinen professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften hervor. Dabei betonen sie einen verantwortungsvollen Umgang mit den eigenen Ressourcen. Dies schließt ebenfalls die Emotionsregulationsfähigkeit im Sinne eines verantwortungsvollen Umgangs mit den eigenen Emotionen als Teil der Selbstregulationsfähigkeit ein. Angehende Lehrkräfte stehen aufgrund ihrer geringen (Praxis-)Erfahrung am Anfang des Entwicklungsprozesses von professioneller Handlungskompetenz, weshalb sie besondere Unterstützung benötigen, die idealerweise bereits in der universitären Phase der Lehrkräftebildung ansetzt und im Vorbereitungsdienst fortgeführt wird. Auf universitärer Ebene wird bereits mit einer Erweiterung von schulpraktischen Aufenthalten die Absicht verfolgt, emotional herausfordernde Situationen im Vorbereitungsdienst zu adressieren (Porsch, 2018). Dennoch bestehen Bedenken, ob hierdurch angemessen auf die Herausforderungen in der Lehrkräftebildung reagiert wird und ob eine strukturierte Entwicklung von Kompetenzen im Umgang mit Emotionen für professionelles Lehrkräftehandeln umgesetzt wird (Porsch, 2018). Um dieses Ziel zu erreichen, ist es wichtig, zu hinterfragen, welches emotionsbezogene Grundlagenwissen angehende Lehrkräfte während ihrer Lehramtsausbildung erwerben sollen und wie sich solche Kompetenzentwicklungsprozesse umsetzbar in die Lehrkräftebildung integrieren lassen (Porsch, 2018). Eine Entwicklung könnte bspw. gefördert werden, indem sich angehende Lehrkräfte reflexiv mit den eigenen Emotionen sowie den Emotionen anderer auseinandersetzen und zudem gezielte Strategien zur Emotionsregulation systematisch erproben (Hascher & Krapp, 2009).

7 Limitationen

Die vorliegende Studie weist verschiedene Limitationen auf. Die erste Limitation bezieht sich auf die Auswahl des Samples im Rahmen eines universitären Seminars und der damit möglicherweise verbundenen Verzerrungen aufgrund sozialer Erwünschtheit. Es besteht ferner die Möglichkeit, dass Verzerrungen bei dem Erleben von Emotionen im Zusammenhang mit der Arbeit am Forschungsprojekt vorliegen, da nicht eindeutig festgestellt werden kann, ob die Emotionen mit dem Erleben des Praxissemesters oder mit der Prüfungsleistung in Form des Forschungsprojektes in Verbindung stehen. Zudem ist das Sample mit zehn Proband*innen eher klein. Da es sich bei der Tagebuchstudie um retrospektive Selbstberichte handelt, sind eine Überschätzung der tatsächlich erlebten Emotionen oder Erinnerungsfehler auf Seiten der Proband*innen möglich. Zukünftige Studien könnten die Experience-Sampling-Methode als Studiendesign einsetzen, um Emotionen möglichst situationsnah zu erheben und die Vielfalt professioneller Situationen effektiver aufnehmen zu können. Das Durchschnittsalter des Samples ist recht hoch, was darauf zurückzuführen sein könnte, dass die meisten Proband*innen bereits eine Ausbildung absolviert haben, wodurch sie bereits stressresistenter oder resilienter geworden sind als Praxissemesterstudierende ohne Ausbildung, sodass auch hier Verzerrungen möglich sind. Auch der Zeitpunkt der Befragung kann eine Verzerrung der Ergebnisse darstellen. Unsere Studie wurde gegen Ende des Praxissemesters durchgeführt. Es ist möglich, dass Studierende zu Beginn des Praxissemesters weniger emotionaler Belastung bzw. mehr positiven Emotionen ausgesetzt sind als gegen Mitte oder Ende des Praxissemesters und andersherum. Aufgrund des Charakters eines digitalen Tagebuchs mit quantitativen Elementen war es uns zudem nicht möglich, den Proband*innen tiefergehende Nachfragen zu erlebten Emotionen etc. zu stellen. Darüber hinaus werden Perspektiven und Einschätzungen der Gegenpartei einer Interaktion (Schüler*innen, Kolleg*innen, Seminarlehrkräfte etc.) aufgrund der retrospektiven Selbsteinschätzungen der Proband*innen ausgeschlossen. Abschließend kann die Ausrichtung unserer Studie an den Modellen von Gross als eine Limitation betrachtet werden, sodass die Verwendung alternativer Theorien und Konzepte ebenfalls in Betracht gezogen werden kann.

Literatur und Internetquellen

- Baumert, J. & Kunter, M. (2013). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In I. Gogolin, H. Kuper, H.-H. Krüger & J. Baumert (Hrsg.), *Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 277–337). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00908-3_13
- Bayer, M., Carle, U. & Wildt, J. (1997). Editorial. In M. Bayer, U. Carle & J. Wildt (Hrsg.), *Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext* (S. 7–16). Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-95815-0>
- Beck, C. & Kosnik, C. (2002). Components of a Good Practicum Placement: Student Teacher Perceptions. *Teacher Education Quarterly*, 29 (2), 81–98. https://www.researchgate.net/publication/265104756_Components_of_a_Good_Practicum_Placement_Student_Teacher_Perceptions
- Becker, E.S., Goetz, T., Morger, V. & Ranellucci, J. (2014). The Importance of Teachers' Emotions and Instructional Behavior for their Students' Emotions – An Experience Sampling Analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43 (7), 15–26. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.002>
- Beuchel, P. & Cramer, C. (2021). Beanspruchung und Achtsamkeit im Referendariat: Theoretische Einbettung des Konzepts Achtsamkeit in den Diskurs zur Beanspruchung in der Lehrerbildung. *Pädagogische Rundschau*, 75 (4), 425–436.

- https://www.researchgate.net/publication/345992477_Beanspruchung_und_Achtsamkeit_im_Referendariat_Theoretische_Einbettung_des_Konzepts_Achtsamkeit_in_den_Diskurs_zur_Beanspruchung_in_der_Lehrerbildung
- Braun, A. (2017). *Erleben Lehrkräfte und Referendare berufsbezogene Belastungen anders?* Klinkhardt. https://www.klinkhardt.de/newsite/media/20171221_9783781521704%20Braun.pdf
- Breyer, B. & Bluemke, M. (2016). *Deutsche Version der Positive and Negative Affect Schedule PANAS (GESIS Panel)*. <https://doi.org/10.6102/ZIS242>
- Caruso, C. & Goller, M. (2021). Das Praxissemester aus der Perspektive von Mentor*innen. Aufgaben der Lernorte und wahrgenommene Veränderungsbedarfe. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 14 (2), 296–310. https://www.researchgate.net/publication/358003977_Das_Praxissemester_aus_der_Perspektive_von_Mentorinnen_Aufgaben_der_Lernorte_und_wahrgenommene_Veranderungsbedarfe
- Chang, M.-L. (2009). An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology Review*, 21 (3), 193–218. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>
- Clarke, A., Triggs, V. & Nielsen, W. (2014). Cooperating Teacher Participation in Teacher Education. *Review of Educational Research*, 84 (2), 163–202. <https://doi.org/10.3102/0034654313499618>
- Cubukcu, F. (2013). The Significance of Teachers' Academic Emotions. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 9 (1), 649–653. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.105>
- Darge, K., Valtin, R., Kramer, C., Ligtvoet, R. & König, J. (2018). Die Freude an der Schulpraxis: Zur differenziellen Veränderung eines emotionalen Merkmals von Lehramtsstudierenden während des Praxissemesters. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect?* (S. 241–264) Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_9
- Darius, S., Bunzel, K., Ehms-Ciechanowicz, E. & Böckelmann, I. (2020). Psychische Gesundheit bei Referendaren. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 16 (3), <https://doi.org/10.1007/s11553-020-00809-6>
- Ericksen, S. & Kuhl, P. (2020). Zum Einfluss der Mentoring-Beziehung auf die Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden im Langzeitpraktikum. In F. Hesse & W. Lütgert (Hrsg.), *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung* (S. 107–128). Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5821_06
- Frenzel, A.C. (2014). Teacher Emotions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Hrsg.), *Educational Psychology Handbook Series. Handbook of Emotions and Education* (S. 494–519). Routledge. https://www.researchgate.net/publication/272504523_Frenzel_A_C_2014_Teacher_emotions_In_E_A_Linnenbrink-Garcia_R_Pekrun_Eds_International_Handbook_of_Emotions_in_Education_pp_494-519_New_York_Routledge
- Frenzel, A.C., Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L.M., Durksen, T.L., Becker-Kurz, B. & Klassen, R.M. (2016). Measuring Teachers' Enjoyment, Anger, and Anxiety: The Teacher Emotions Scales (TES). *Contemporary Educational Psychology*, 46 (2), 148–163. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.05.003>
- 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. (2008). Emotion Regulation. In M. Lewis, J.M. Haviland-Jones & L.F. Barrett (Hrsg.), *Handbook of Emotions* (3. Aufl.) (S. 497–512). Guilford Press.
- Gross, J.J. (2014). Emotion Regulation: Conceptual and Empirical Foundations. In J.J. Gross (Hrsg.), *Handbook of Emotion Regulation* (S. 3–20). Guilford Press.

- <https://www.iccpp.org/wp-content/uploads/2020/07/Handbook-of-emotion-regulation.pdf>
- 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>
- Hascher, T. & Krapp, A. (2009). Emotionale Voraussetzungen der Entwicklung der Professionalität von Lehrenden. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 365–376). Beltz. https://www.researchgate.net/publication/282075503_Emotionale_Voraussetzungen_der_Entwicklung_der_Professionalitaet_von_Lehrenden
- Hascher, T. & Waber, J. (2020). Emotionen. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 819–824). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-101>
- Hascher, T. & Wepf, L. (2007). Lerntagebücher im Praktikum von Lehramtsstudierenden. *Empirische Pädagogik*, 21 (2), 101–118. https://www.researchgate.net/publication/280305736_Lerntagebuecher_im_Praktikum_von_Lehramtsstudierenden
- Hayes, S.C. (2004). *Acceptance and Commitment Therapy: An Experimental Approach to Behavior Change*. Guilford Publications.
- Hobson, A.J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P.D. (2009). Mentoring Beginning Teachers: What We Know and What We Don't. *Teaching and Teacher Education*, 25 (1), 207–216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- Horn, A.B. & Hautzinger, M. (2003). Emotionsregulation und Gedankenunterdrückung: Aspekte der Entwicklung von Depressionen und deren Implikationen. *Kindheit und Entwicklung*, 12 (3), 133–144. <https://doi.org/10.1026//0942-5403.12.3.133>
- Kelchtermans, G. & Deketelaere, A. (2016). The Emotional Dimension in Becoming a Teacher. In J. Loughran & M.L. Hamilton (Hrsg.), *International Handbook of Teacher Education* (S. 429–461). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0369-1_13
- Kimura, Y. (2010). Expressing Emotions in Teaching: Inducement, Suppression, and Disclosure as Caring Profession. *Educational Studies in Japan*, 5 (1), 63–78. <https://doi.org/10.7571/esjkyoiku.5.63>
- Kirsch, A. (2021). *Professionalitätswildentwicklung angehender Lehrkräfte. Eine Analyse am Beispiel sachunterrichtlicher Planungskompetenz im Praxissemester*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-36123-5>
- Kordts-Freudinger, R., Grosse Honebrink, T. & Festner, D. (2017). Tiefenlernen im Praxissemester: Zusammenhänge mit Emotionsregulation. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 12 (1), 175–194. <https://doi.org/10.3217/zfhe-12-01/10>
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5., überarb. Aufl.). Beltz Juventa.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- Ministerium für Schule und Weiterbildung. (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
- Mutton, T., Hagger, H. & Burn, K. (2011). Learning to Plan, Planning to Learn: The Developing Expertise of Beginning Teachers. *Teachers and Teaching*, 17 (4), 399–416. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.580516>

- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. & Brackett, M.A. (2008). Emotional Intelligence as a Basic Competency in Pre-Service Teacher Training: Some Evidence. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6 (2), 437–454. https://www.researchgate.net/publication/230887042_Emotional_intelligence_as_a_basic_competency_in_pre-service_teacher_training_Some_evidence
- 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>
- Porsch, R. (2018). Emotionen in der LehrerInnenbildung. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. 269–287). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18589-3_15
- Prosen, S., Smrtnik Vitulić, H. & Poljšak Škraban, O. (2014). Teachers' Emotionals Expression in the Classroom. *Hacettepe University Journal of Education*, 29 (1), 226–237. https://www.researchgate.net/publication/286955777_Teachers%27_emotional_expression_in_the_classroom
- Ria, L., Seve, C., Saury, J., Theureau, J. & Durand, M. (2003). Beginning Teachers' Situated Emotions: A Study of First Classroom Experiences. *Journal of Education for Teaching*, 29 (3), 219–234. <https://doi.org/10.1080/0260747032000120114>
- 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>
- Sutton, R.E. & Harper, E. (2009). Teachers' Emotion Regulation. In L.J. Saha & A.G. Dworkin (Hrsg.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (S. 389–401). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-73317-3_25
- Sutton, R.E. & Wheatley, K.F. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 15 (4), 327–358. <https://doi.org/10.1023/A:1026131715856>
- Timošćuk, I., Kikas, E. & Normak, M. (2016). Student Teachers' Emotional Teaching Experiences in Relation to Different Teaching Methods. *Educational Studies*, 42 (3), 269–286. <https://doi.org/10.1080/03055698.2016.1167674>
- Warwas, J., Neubauer, J. & Panzer, E. (2016). Unterstützung und Beanspruchung im Referendariat aus der Perspektive angehender Berufsschullehrkräfte. *ZBW*, 112 (2), 294–313. <https://doi.org/10.25162/zbw-2016-0015>
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2011). Zur Einführung von Praxissemestern: Bestandsaufnahme, Zielsetzungen und Rahmenbedingungen. In U. Faßhauer, B. Fürstenau & E. Wuttke (Hrsg.), *Grundlagenforschung zum Dualen System und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung* (S. 49–60) <https://doi.org/10.25656/01:7067>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

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>

Eingereicht: 20.02.2024 / Angenommen: 10.11.2024 / Online verfügbar: 29.11.2024

ISSN: 2625–0675



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

English Information

Title: Emotional Experience and Emotion Regulation of Teacher Training Students in the Practical Semester – A Diary Study

Abstract: Emotions and dealing with emotions are particularly important for future teachers. The ability of future teachers to actively deal with their emotions is a decisive factor for the development of teaching professionalism and for mental health in the future profession. The handling of emotions by future teachers has so far only been addressed to a limited extent or selectively in teacher training. The practical semester is a phase of teacher training that can be highly emotionally charged for teacher training students due to the new challenges and tasks. The present diary study examines specific emotion-triggering private-professional situations in the everyday life of teacher training students ($n=10$) in the practical semester. In this context, the valence (positive – negative) of the experienced emotions and the situation-specific emotion regulation were also examined. The teacher training students were instructed to indicate whether they regulated an emotion in a situation-specific way by using cognitive reappraisal, expressive suppression, or a free expression of emotion as an emotion regulation strategy. A total of 126 emotion-triggering situations were named in the practical semester, which can be divided into a school, private-professional and training context. The teacher training students stated that they had experienced more positive than negative emotions in specific situations. The free expression of emotions was used in most cases as an emotion regulation strategy.

Keywords: emotions; emotion regulation; teacher education; practical semester