

# Emotionsregulationsstrategien von Studierenden in herausfordernden Situationen während der Pädagogisch-praktischen Studien

## *Eine explorative qualitative Tagebuchstudie*

Peter Vogl<sup>1</sup>, Michael Methlagl<sup>2</sup>, Barbara Hanfstingl<sup>3</sup>

DOI: <https://doi.org/10.53349/re-source.2025.i3.a1445>

### **Zusammenfassung**

Ziel des Beitrags ist es herauszufinden, welche herausfordernden Unterrichtssituationen Studierende des Lehramts Primarstufe in den Pädagogisch-praktischen Studien erleben und welche Emotionsregulationsstrategien sie dabei einsetzen. Die theoretische Grundlage für die Datenanalyse dieser explorativ qualitativen Tagebuchstudie bilden die intrapersonalen Emotionsregulationsstrategien nach Gross (2013) und die interpersonalen Emotionsregulationsstrategien nach Hofman et al. (2016). Die Ergebnisse der Tagebucheinträge (n=356) der Studierenden (n=188), zeigen, dass *Verhaltensprobleme* (n=133) und *Vermittlungsprobleme* (n=94) am häufigsten von den Studierenden genannt wurden. Es folgen die Kategorien *Emotionale und soziale Probleme* (n=45), *Kulturelle-, Diversitäts- und Inklusionsprobleme / Heterogenität* (n=30) und *Mentor\*innenkonflikte* (n=23). Seltener werden *Administratives, Organisation, Unfälle* (n=18) und *Keine Probleme* (n=13) benannt. Die Auswertung zeigt, dass die ERS *situation modification* (n=142), *response modulation* (n=89), *no regulation* (n=40), *social modeling* (n=29), *cognitive change* (n=25), *attentional deployment* (n=17) und *situation selection* (n=14) von den Studierenden eingesetzt wurden. Basierend auf diesen Ergebnissen werden bestehende Ausbildungssettings- und Möglichkeiten der Weiterentwicklung diskutiert.

**Stichwörter:** Emotionsregulationsstrategien, herausfordernde Situationen, Lehramt Primarstufe

---

<sup>1</sup> Pädagogische Hochschule Wien

E-Mail: [peter.vogl@phwien.ac.at](mailto:peter.vogl@phwien.ac.at)

<sup>2</sup> Fachhochschule Wiener Neustadt

E-Mail: [michael.methlagl@fhwn.ac.at](mailto:michael.methlagl@fhwn.ac.at)

<sup>3</sup> Alpe-Adria-Universität Klagenfurt

E-Mail: [barbara.hanfstingl@aau.at](mailto:barbara.hanfstingl@aau.at)

## 1 Einleitung

Lehrpersonen sind häufig mit Schüler\*innenfehlverhalten konfrontiert, wodurch geplante Unterrichtsinhalte oftmals nicht adäquat umgesetzt werden können und Frustration entsteht (Aldrup et al., 2018). Dies liegt unter anderem daran, dass es ihnen an einem Repertoire von Emotionsregulationsstrategien (ERS) mangelt, um auf herausfordernde Unterrichtssituationen effektiv zu reagieren (Taxer & Frenzel, 2015). Da sich bis dato nur wenige Studien mit intra- und interpersonalem ERS bei angehenden Lehrpersonen beschäftigen (Li et al., 2024; Methlagl & Vogl, 2024), fehlt eine grundsätzliche Auseinandersetzung von ERS in herausfordernden Situationen in den Pädagogisch-praktischen Studien der Primarstufenausbildung. Diese Lücke gilt insbesondere für den Einsatz und Erwerb solcher Strategien von Studierenden im Kontext des Wiener Pflichtschulwesens. Noch gibt es keine Forschung dazu, welche herausfordernden Unterrichtssituationen Studierende des Lehramts Primarstufe der pädagogischen Hochschule Wien im Schulpraktikum erleben und wie sie mit diesen, aus einer emotionalen Perspektive, umgehen. Dieser Artikel versucht diese Lücke zu schließen und beforscht die Kombination von intra- und interpersonalem ERS in herausfordernden Unterrichtssituationen.

Unterrichten ist eine emotionale Achterbahnfahrt (Sutton & Wheatley, 2003). Einerseits wird Unterrichten mit positiven Emotionen wie Freude und Stolz verbunden, andererseits wird in empirischen Befunden auch von negativen wie Ärger, Angst und Frustration bei Lehrpersonen berichtet (Frenzel, 2014). Störungen des Unterrichts und Fehlverhalten von Schülerinnen und Schülern sind große Herausforderungen für Lehrpersonen, insbesondere für jene am Beginn ihrer Karriere (Korpershoek et al., 2016; Oliver et al., 2011; Postholm, 2013; Postholm, 2016). In diesen Situationen sind für Lehrerinnen und Lehrer nicht nur die Anwendung von Classroom Management Methoden essentiell, sondern auch die Regulation aufkommender Emotionen, welche eine bedeutende Rolle für zielführenden Unterricht spielen (Hagenauer et al., 2015; Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014). Herausfordernde Unterrichtssituationen lösen unterschiedliche, größtenteils negative Emotionen in Lehrpersonen aus, welche zu erhöhtem Stressempfinden, emotionaler Erschöpfung bis hin zu Burnout führen können (Chang, 2009). Eine effektive Emotionsregulation (ER) hilft Lehrerinnen und Lehrern den empfundenen Stress zu verringern (Montgomery & Rupp, 2005), hat einen großen Einfluss auf die Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung (Datler, 2012) sowie das Verhalten von Schülerinnen und Schülern und deren Leistungen (Frenzel, 2014).

### 1.1 Herausfordernde Situationen in den Pädagogisch-praktischen Studien

Das Bachelorstudium Lehramt Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Wien verknüpft theoretische Inhalte der Ausbildung mit praktischer Unterrichtserfahrung an Wiener Pflichtschulen. Vom ersten bis zum achten Semester stehen die Studierenden im Rahmen der Pädagogisch-praktischen Studien (40 ECTS) im direkten Kontakt mit Schüler\*innen. Dabei

werden sie von Praxislehrpersonen begleitet, um komplexe Erziehungs- und Unterrichtssituationen zu bearbeiten. Diese stehen den Studierenden als Mentor\*innen professionell zur Seite<sup>1</sup>. Das Auseinandersetzen mit herausfordernden Situationen im Schulpraktikum dient dem Schärfen des Professionsverständnisses und erlaubt den Studierenden einen realistischen Einblick in den späteren Berufsalltag. Insbesondere emotionale Themen spielen im Schulpraktikum eine große Rolle (Mujab et al., 2023).

Bisherige Befunde zeigen, dass Verhaltensprobleme (Kwok, 2021; McLean et al., 2019) eine große Herausforderung im Lehrberuf offenbaren. Diese Probleme stellen nicht nur große Schwierigkeiten für Lehrpersonen dar, sondern wirken sich auf den Lernerfolg von Schüler\*innen aus (Kwok, 2023). Des Weiteren sind Vermittlungsprobleme (Liu et al., 2023) von Lehrpersonen große Herausforderungen in Unterrichtssituationen und stehen in direktem Zusammenhang zu Lernergebnissen der Schüler\*innen. Emotionale und soziale Probleme von Schüler\*innen (Taylor & Smith, 2017) sind eine weitere Herausforderung im Bildungsbereich und erfordern erhöhte Unterstützung von Lehrpersonen. Auch kulturelle-, Diversitäts- und Inklusionsprobleme, beziehungsweise die Heterogenität der unterschiedlichen und vielschichtigen Lernbedürfnisse der Schüler\*innen an sich (Li et al., 2022) stellen Lehrpersonen in ihrem Berufsalltag vor komplexe und schwierige Unterrichtssituationen. Die individuellen Unterschiede der Lernenden zu erkennen und angemessen darauf zu reagieren, kennzeichnen diese Problematik. Um diese Situationen zu reflektieren, beziehungsweise nach Handlungsmöglichkeiten zu suchen, unterstützen Mentor\*innen die Studierenden. Jedoch treten dabei auch Konflikte zwischen Lehramtsstudierenden und Mentor\*innen in Ausbildungsprogrammen auf (Bruns et al., 2021) und bilden somit die Quelle für weitere herausfordernde Situationen während des Schulpraktikums.

## 1.2 Emotionsregulationsstrategien

Das Prozessmodell der Emotionsregulation (Gross, 1998, 2013) unterscheidet fünf Interventionsfamilien (*situation selection, situation modification, attentional deployment, cognitive change, response modulation*), welche Möglichkeiten für Individuen bieten, das Emotionsgeschehen zu beeinflussen. Dieser dynamische Prozess der Emotionsgenese gliedert sich wiederum in antezedenz-orientierte ER-Strategien (*situation selection, situation modification, attentional deployment, cognitive change*) und reaktions-fokussierte ER-Strategien (*response modulation*). Am Beispiel „Lautstärke im Unterricht“ verdeutlicht können Lehrpersonen ihre Emotionen regulieren, indem sie im Vorfeld bewusst Unterrichtsmethoden (z.B.: Frontal- oder Projektunterricht) auswählen oder vermeiden. Diese ER-Strategie wird nach Gross (1998) Situationsauswahl (*situation selection*) genannt. Weiters kann durch Lehrer\*innen bewusst ins Unterrichtsgeschehen eingegriffen werden (*situation modification*), indem sie schwätzende Schüler\*innen ermahnen oder auseinandersetzen. Viele Classroom Management Strategien setzen hier an. Aufmerksamkeitslenkung (*attentional deployment*) bedeutet zum Beispiel, die Situation, wenn Lehrpersonen explizit das Störverhalten von Schüler\*innen ignorieren, um den Unterrichtsfluss nicht zu gefährden. Das bewusste Ignorieren der Lehrperson

steuert somit den Unterrichtsprozess. Das kann für Novizen oft schwer nachvollziehbar sein (Imhof & Schlag, 2018). Die Interventionsfamilie *cognitive change* beschreibt mentale Strategien, um mit negativen Emotionen umzugehen. Beispiele hierfür sind Akzeptanz und Geduld. Der Gedanke einer Lehrperson, dass schwätzende Schüler\*innen bis zu einem gewissen Grad Teil der Profession sind, kann somit emotionsregulierend wirken. Wenn Emotionen ihre volle Wirkung auf körperlicher-, kognitiver- und Verhaltensebene entfaltet haben, kann nur mehr auf diese Erregungen reagiert werden. Dies kann durch Regulation der körperlichen Reaktionen, erhöhte Aufmerksamkeit („Grübeln“), Unterdrückung („Frust runterschlucken“) oder expressives Verhalten („Dampf ablassen“, „mit der Faust auf den Tisch schlagen“, etc.) geschehen.

Emotionen können jedoch nicht nur intrapersonal, wie im oben beschriebenen Modell, reguliert werden, sondern auch im Austausch mit oder durch andere Personen. Dieser Prozess wird als interpersonale Emotionsregulation bezeichnet (Zaki & Williams, 2013). Diesbezüglich werden vier interpersonale ER- Strategien unterschieden: *enhancing positive affect* (beschreibt eine Tendenz, sich an andere zu wenden, um Gefühle von Glück und Freude zu steigern), *perspective taking* (das Nutzen anderer, um sich daran zu erinnern, sich keine Sorgen zu machen und dass es anderen schlechter geht), *soothing* (sich an andere zu wenden, um Trost und Mitgefühl zu bekommen) und *social modeling* (sich an anderen orientieren, um zu sehen, wie sie mit einer bestimmten Situation umgehen könnten) (Hofmann et al., 2016, S. 352).

## 2 Ziele und Forschungsfragen

Ziel dieses Beitrags ist es herauszufinden, welche Situationen von angehenden Lehrer\*innen in der Primarstufe als besonders herausfordernd erlebt werden und welche Emotionsregulationsstrategien sie dabei anwenden.

- FF1: Welche emotional herausfordernden Situationen treten für Studierende des Lehramts Primarstufe in den Pädagogisch- praktischen Studien auf?
- FF2: Welche intra- und interpersonale Emotionsregulationsstrategien wenden sie dabei an?
- FF3: Gibt es signifikante situationsspezifische Unterschiede hinsichtlich der eingesetzten Emotionsregulationsstrategien?

## 3 Methodisches Vorgehen

Die vorliegende Studie befragt Studierende während ihres Schulpraktikums. Den Proband\*innen wurde ein Online- Tagebuch zur Verfügung gestellt, um in einem offenen Format herausfordernde Unterrichtssituationen und ihre emotionalen Reaktionen darauf zu doku-

mentieren. Tagebuchverfahren weisen eine gute ökologische Validität auf und sind eine zielführende Methode, um Zugang zu den täglichen Erfahrungen der zukünftigen Lehrpersonen zu erhalten (Schmidt et al., 2016). Die Tagebuchdokumentation fand während der Pädagogisch-praktischen Studien in den Studienjahren 2022–2023 statt. Der Studienleiter hat den Link zum Online-Tagebuch teilnehmenden Studierenden via Email zugesandt. Die Studierenden haben ihre Bereitschaft zur Teilnahme freiwillig erklärt. Die Aufgabe für die Teilnehmer\*innen war es, ihre Erfahrungen mit den herausfordernd erlebten Situationen, ihre emotionalen Reaktionen darauf und das Unterrichtsfach, in dem die Situation stattgefunden hat, zeitnah einzutragen.

### 3.1 Stichprobe

Das Sample dieser Tagebuchstudie bilden 188 Studierende ( $w=154 / 81,91\%$ ,  $m=26 / 13,83$ ,  $d=8 / 4,26\%$ ;  $M_{\text{Alter}}= 25,38$ ,  $SD=7,88$ ;  $M_{\text{Semester}}=4,14$ ,  $SD=1,85$ ) des Bachelorstudiums Lehramt Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Wien. Die Geschlechterverteilung der Teilnehmenden mit zirka 15 Prozent Männer ist charakteristische für dieses Studium (Ludwig, 2019). Die hohe Standardabweichung des Alters der Studierenden ist auf die großen Abweichungen einzelner Studierender zurückzuführen (älteste\*r Teilnehmer\*in war 55 Jahre).

### 3.2 Datenanalyse

Die Tagebucheinträge der Studierenden wurden mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet (Mayring & Fenzl, 2019). Das Vorgehen bei der Kategorienbildung wurde nach einem ersten deduktiven Analyseschritt um einen induktiven erweitert. Die Expertise von Autorin drei wurde bezüglich der Entwicklung des Kategoriensystems der herausfordernden Situationen herangezogen. Zu Beginn wurden die schriftlichen Ausführungen der teilnehmenden Studierenden anhand der deduktiven Kategorien der herausfordernden Situationen und des Unterrichtsfachs von Autor eins analysiert und anschließend durch induktive Kategorien verfeinert. Die ERS wurden von Autor eins und zwei unabhängig voneinander kodiert. Die Interoderreliabilität wurde mit Cohen's Kappa berechnet. Der Koeffizient betrug  $\kappa=.78$  und gilt als eine sehr gute Übereinstimmung (Landis & Koch, 1977). Die qualitativen Analysen wurden mit der Software MAXQDA (Verbi Software, 2025) durchgeführt.

Um FF3 zu beantworten, wurden die beiden nominal skalierten Variablen herausfordernde Situation und ERS durch eine Kreuztabelle dargestellt und anschließend mittels eines Chi-Quadrat-Testes nach Pearson ausgewertet. Dabei wurde überprüft, inwieweit es signifikante Unterschiede in den eingesetzten ERS in den verschiedenen herausfordernden Situationen gibt. Weiters wurden die standardisierten Residuen berechnet, um signifikante Abweichungen (Standardisiertes Residuum größer 1.96 oder kleiner -1.96) zwischen den beobachteten und erwarteten Häufigkeiten zu identifizieren. Es wurde ein Signifikanzniveau  $\alpha$  von 5% verwendet. Alle statistischen Berechnungen wurden mit R durchgeführt (R Core Team, 2017).

### 3.3 Kategoriensystem

Das Kategoriensystem wurde deduktiv gebildet (vgl. Kapitel 1.1 & 1.2) und durch induktive Kategorien ergänzt. Es gliedert sich in drei Bereiche: Unterrichtsfach, herausfordernde Situation und Emotionsregulationsstrategie.

#### Unterrichtsfach

Die Unterrichtsfächer der Primarstufe wurden deduktiv aufgrund der Vorgaben des Lehrplans der österreichischen Volksschule<sup>2</sup> gebildet: *Mathematik, Deutsch, Sachunterricht, Bewegung und Sport, Technik und Design, Kunst und Gestaltung, Musik, Religion* und *Englisch*. Aus den Daten der Tagebucheinträge zeigten sich Beschreibungen von Situationen, die sich keinem Fach zuordnen ließen, aber eindeutig Unterrichtssituationen beschreiben. Dementsprechend wurde die induktive Kategorie *Pädagogische Arbeit/Gesamtunterricht* gebildet. Diese beschreibt Situationen, die sich zum Beispiel im Sitzkreis bei der Besprechung von Klassengemeinschaftsthemen oder Ähnlichem ergaben. Des Weiteren wurde das Kategoriensystem um die induktiven Kategorien *Exkursion* (herausfordernde Situationen die bei Ausflügen oder disloziertem Unterricht auftraten), *Pause* und *Sonstige* (Förder-, Lern- und Supplierstunden, Freifach, Elterngespräch, Testung und Unterrichtsvorbereitung) erweitert. Die induktive Kategorie *Kein Fach* beschreibt Tagebucheinträge von Studierenden die keinen Rückschluss auf eine Unterrichtssituation oder eine der oben genannten Kategorien darstellen.

#### Herausfordernde Situation

Deduktiv wurden die Kategorien *Verhaltensprobleme, Vermittlungsprobleme, Emotionale und soziale Probleme, Kulturelle-, Diversitäts- und Inklusionsprobleme/Heterogenität* und *Mentor\*innenkonflikte* gebildet (vgl. Kapitel 1.1). Nach der ersten Durchsicht der Daten der Tagebuchstudie ergab sich die induktive Kategorie, welche administrative Tätigkeiten, organisatorische Schwierigkeiten und plötzlich auftretende Unfälle beinhaltet (*Administratives, Organisation, Unfälle*). Die Kategorie *Keine Probleme* wurde induktiv gebildet. Diese Kategorie beinhaltet Aussagen der Studierenden, die über keine Probleme während der Pädagogisch-praktischen Studien berichteten.

#### Emotionsregulationsstrategien

Die Kategorien wurden anhand der intra- (*situation selection, situation modification, attentional deployment, cognitiv change, response modulation*; Gross, 1998) und interpersonalen ERS (*enhancing positive affect, perspective taking, soothing, social modeling* Hofmann et al., 2026) deduktiv gebildet (vgl. Kapitel 1.2). Nach dem ersten Durchgang des Kodierungsprozesses wurden nicht zuordenbare Tagebucheinträge von Autor eins und zwei identifiziert. Nach Rücksprache mit Autor drei wurde die induktive Kategorie *no regulation* gebildet. Diese Kategorie umfasst alle Einträge, bei denen kein Rückschluss auf eine ERS gezogen werden konnte. Dies war einerseits mit dem Kontext zu begründen („*Ich habe nur hospitiert.*“), ande-



rerseits gab es auch Tagebucheinträge, die explizit von keinen herausfordernden Situationen in den Pädagogisch-praktischen Studien berichteten.

## 4 Ergebnisse

Die Ergebnisse der Tagebucheinträge (n=356) der Studierenden (n=188) werden folgend dargestellt. Es zeigt sich, dass am häufigsten die Unterrichtsfächer *Mathematik* (n=65) und *Deutsch* (n=61) vor der induktiven Kategorie *Gesamtunterricht/pädagogische Arbeit* (n=54) von den Studierenden benannt wurden. Es folgen die Fächer *Bewegung und Sport* (n=49), *Sachunterricht* (n=44), *Technik und Design* (n=19) und *Kunst und Gestaltung* (n=15). Die induktiven Kategorien *Sonstige* (n=11) und *kein Fach benannt* (n=10) kommen vor den Unterrichtsfächern *Musik* (n=9) und *Englisch* (n=4). Ebenfalls wurden von den Studierenden *Exkursion* (n=8) und *Pause* (n=7) als Kontext, in denen sich herausfordernde Situationen abspielen, beschrieben. Das Unterrichtsfach *Religion* wurde in den Daten nicht gefunden. Abbildung 1 stellt die Häufigkeiten in absoluten Zahlen in Klammern und die prozentuale Verteilung grafisch dar.

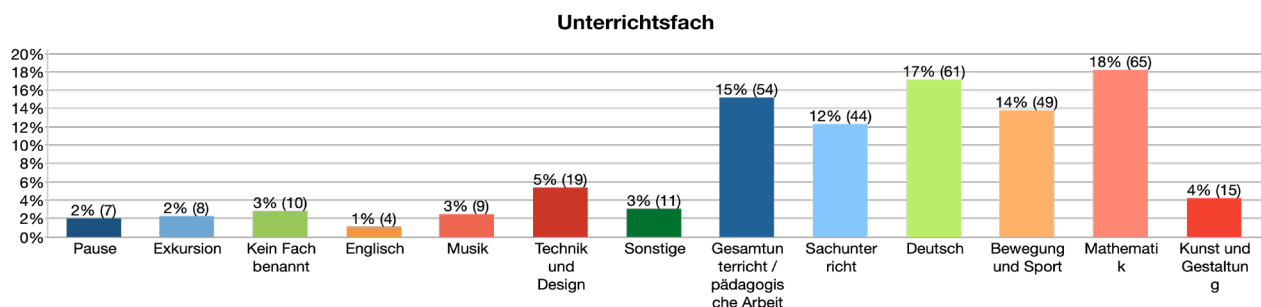


Abbildung 1: Unterrichtsfach mit Häufigkeiten der Tagebucheinträge (n=356) (Eigendarstellung)

Die Auswertung der schriftlichen Tagebucheinträge der Studierenden bezüglich der herausfordernden Situationen (siehe Abbildung 2) zeigt, dass *Verhaltensprobleme* (n=133) und *Vermittlungsprobleme* (n=94) am häufigsten genannt wurden. Es folgen die Kategorien *Emotionale und soziale Probleme* (n=45), *Kulturelle-, Diversitäts- und Inklusionsprobleme/Heterogenität* (n=30) und *Mentor\*innenkonflikte* (n=23). Seltener werden die induktiv gebildeten Kategorien *Administratives, Organisation, Unfälle* (n=18) und *Keine Probleme* (n=13) von den Studierenden benannt. Abbildung 2 zeigt die Häufigkeiten und absoluten Zahlen als Säulendiagramm.

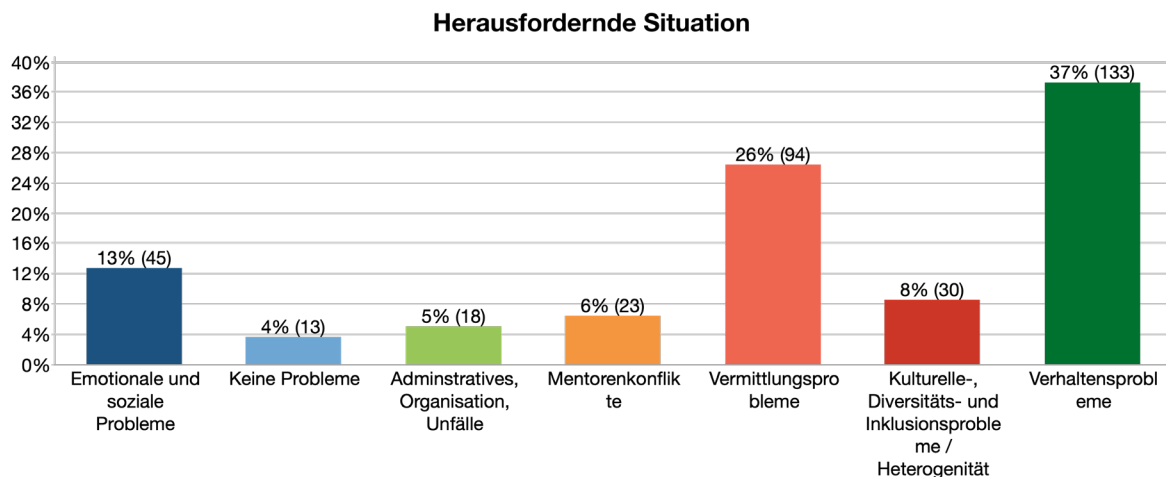


Abbildung 2: Herausfordernde Situationen mit Häufigkeiten der Tagebucheinträge (n=356)  
(Eigendarstellung)

Um das Kategoriensystem und die Daten zu veranschaulichen, stellt die folgende Tabelle 1 die einzelnen Kategorien der herausfordernden Situationen mit exemplarischen Aussagen der Studierenden und deren Häufigkeit dar.

Kategoriensystem	Beispielaussage	Häufigkeit
Herausfordernde Situation		356
Emotionale und soziale Probleme	„Es ging um einen Streit zwischen einem Jungen und einem Mädchen, welcher mit der Klasse besprochen wurde, da der Junge nach dieser Auseinandersetzung traurig und gekränkt war. Als er über seine Gefühlslage vor der Klasse gesprochen hat, hatte er Tränen in den Augen.“	45
Keine Probleme	„Heute ist alles gut verlaufen.“	13
Administratives, Organisation, Unfälle	„Heute keine Herausforderung im Unterricht, nur Stau vor dem Kopierer.“	18
Mentor*innenkonflikte	„Eigentlich hat mich keine Unterrichtssituation mit den Kindern herausgefordert. Leider sind meine Mentorin und ich nicht ganz auf einer Wellenlänge, welches die Zusammenarbeit erschwert. Von ihr beobachtet zu werden und dabei nicht aus meiner Rolle als Lehrperson zu fallen, ist für mich eher eine Herausforderung gewesen. Ihr Unterrichtsstil ist kälter und strukturierter. Meiner sehr herzlich und spontaner. Ich möchte keine Wertung äußern, aber die beiden Lehrpersonen sehen einfach Dinge grundlegend anders.“	23
Vermittlungsprobleme	„Ich habe heute Mathematik unterrichten müssen. Herausfordernd fand ich vor allem das Erklären der Aufgaben. Ich musste nämlich über die Gewichte was erzählen und wenn ein Kind am Arbeitsblatt eine Aufgabe nicht verstanden hat, fand ich es ein bisschen schwierig diese kindgerecht zu erklären.“	94
Kulturelle-, Diversitäts- und Inklusionsprobleme / Heterogenität	„Ein ukrainisches Kind (geflüchtet vom Krieg) ist seit gestern im Unterricht und kann noch kein Deutsch.“	30
Verhaltensprobleme	„Ein Kind hat dauernd getratscht und nachdem ich es oftmals ermahnt habe, es aber immer noch nicht aufgehört hat, bat ich es, sich woanders hinzusetzen, worauf es mir einfach mit einem ‚Nein‘ entgegnete. Ich war vollkommen perplex.“	133



Tabelle 1: Herausfordernde Situationen mit Beispielaussagen und Häufigkeiten (Eigendarstellung)

Die Tagebucheinträge der Studierenden bezüglich der in herausfordernden Situationen eingesetzten ERS (siehe Abbildung 3) zeigen, dass *situation modification* (n=142) und *response modulation* (n=89) am häufigsten verwendet wurden. Die induktive Kategorie *no regulation* (n=40) wurde relativ häufig, *social modeling* (n=29) und *cognitive change* (n=25) deutlich seltener in den Tagebucheinträgen gefunden. *Attentional deployment* (n=17) und *situation selection* (n=14) wurden am seltensten von den Studierenden genannt. Die ERS *enhancing positive affect*, *perspective taking* und *soothing* wurden nicht genannt.

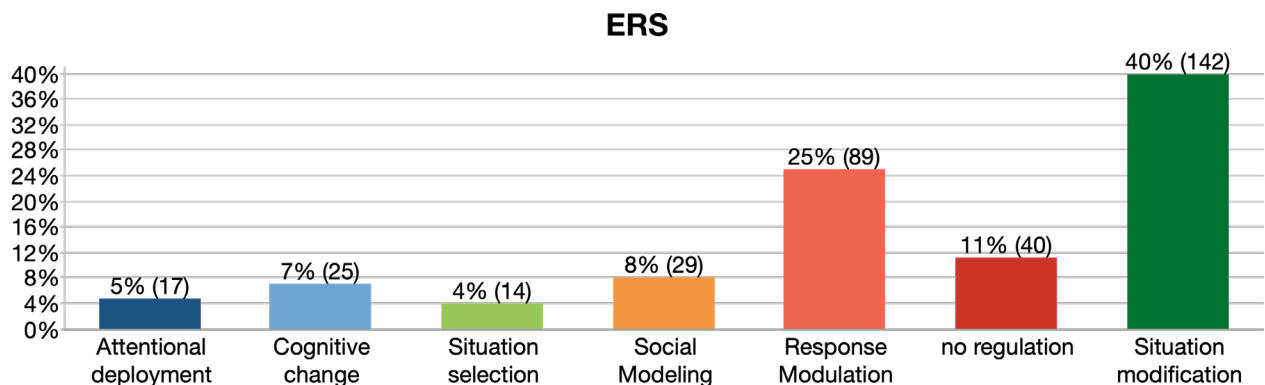


Abbildung 3: Emotionsregulationsstrategien mit Häufigkeiten der Tagebucheinträge (n=356) (Eigendarstellung)

Ergänzend dazu zeigt die folgende Tabelle 2 das Kategoriensystem der ERS und die Häufigkeiten der Nennungen der Studierenden mit exemplarischen Beispielaussagen.

Kategoriensystem	Beispielaussage	Häufigkeit
Emotionsregulationsstrategie		356
Attentional Deployment	„Da ich mich auf die anderen Kinder konzentrieren wollte, um ihnen die Aufgaben zu erklären, habe ich seine Störungen bewusst ausgeblendet und ihn, wenn es sehr gravierend war, darauf aufmerksam gemacht, dass dies im Unterricht nicht geht. Beim Geburtstagskreis, habe ich ihn gefragt, ob er dazu kommen möchte. Er hat dies verweigert und hat still auf seinem Platz gemalt. Ich habe das Geburtstagskind gefragt, ob das für sie in Ordnung ist und sie war einverstanden.“	17
Cognitive Change	„Ich habe versucht, Ruhe zu bewahren und mich damit motiviert, dass ich nach dieser Woche die Klassenlehrerin nie wieder sehen werde. In dem Moment kann ich nichts mehr ändern, da ich schon vor der Klasse stehe und es kein Zurück mehr gibt. Da ich diese Situation bereits aus meiner Mathestunde kannte, habe ich mich gefreut, dass ich zwei Spiele mitgenommen habe.“	25
Situation Selection	„Zuerst hab ich sehr wahrscheinlich fragend dreingeschaut. Dann habe ich mich in eine passive Rolle begeben und beobachtet.“	14

Social Modeling	„Ich bin einzeln zu den Gruppen gegangen und habe sie gebeten in die Mitte zu kommen. Anschließend wollte ich, dass jede Familie sich vorstellt. Jedoch haben nicht alle Kinder immer zugehört. Die Klassenlehrerin hat mir den Tipp gegeben, die Kinder hinzusetzen und immer, wenn eine Gruppe spricht, soll diese aufstehen.“	29
Response Modulation	„Ich habe meine Nervosität bzw. Unsicherheit (etwas falsch zu machen) versucht zu unterdrücken ...“	89
No Regulation	„Ich direkt habe nicht gehandelt, da ich eigentlich noch nur hospitiere.“	40
Situation Modification	„Als ich noch etwas sagen wollte, habe ich mehrere Male geklatscht.“	142

Tabelle 2: Emotionsregulationsstrategie mit Beispielaussagen und Häufigkeiten (Eigendarstellung)

Um die Beziehung zwischen den von den Studierenden als herausfordernd erlebten Situationen und den dabei von ihnen eingesetzten ERS darzustellen, wurde ein Chi-Quadrat-Test durchgeführt. Der Chi-Quadrat-Test nach Pearson ist signifikant:  $\chi^2$  (df36, n=356) = 98.468;  $p < 0.001$ . Die Buchstaben <sup>a</sup> und <sup>b</sup> markieren diejenigen Zellen, bei denen die standardisierten Residuen größer beziehungsweise kleiner als  $\pm 1.96$  sind, daher signifikante Abweichungen der beobachteten Werte von den erwarteten Werten vorliegen (siehe Tabelle 3).

Herausfordernde Situation	Emotionsregulationsstrategie							Total
	Attentional Deployment	Cognitive Change	Situation Selection	Social Modeling	Response Modulation	No Regulation	Situation Modifikation	
Emotionale und soziale Probleme	1	0 <sup>b</sup>	3	5	17 <sup>a</sup>	4	15	45
Keine Probleme	0	1	0	1	2	8 <sup>a</sup>	1 <sup>b</sup>	13
Administratives, Organisation, Unfälle	0	3	0	0	2	6 <sup>a</sup>	7	18
Mentor*innenkonflikte	1	2	1	0	9	6 <sup>a</sup>	4	23
Vermittlungsprobleme	5	11 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	12	18	8	33	94
Kulturelle-, Diversitäts- und Inklusionsprobleme / Heterogenität	2	2	1	4	4	1	16	30
Verhaltensprobleme	8	6	2	7	37	7 <sup>b</sup>	66 <sup>a</sup>	133
Total	17	25	14	29	89	40	142	356

Anmerkung: <sup>a</sup>= standardisiertes Residuum signifikant positiv  $>1.96$  (überrepräsentiert/mehr Fälle als erwartet); <sup>b</sup>= standardisiertes Residuum signifikant negativ  $<-1.96$  (unterrepräsentiert/weniger Fälle als erwartet).

Tabelle 3: Kreuztabelle Herausfordernde Situation und ERS (Eigendarstellung)

Anhand der standardisierten Residuen (im Folgenden in Klammer angegeben) zeigt sich, dass die ERS *cognitive change* von Studierenden in der herausfordernden Situation *Emotionale und soziale Probleme* unterrepräsentiert ist (-1.97). Hinsichtlich der Zelle *cognitive change* und *Vermittlungsprobleme* ergeben die standardisierten Residuen, dass signifikant mehr Fälle als erwartet auftreten (2.07). Die Zelle *situation selection* und *Vermittlungsprobleme* ergibt signifikant mehr Fälle (2.04) als erwartet. *Response modulation* und *Emotionale und soziale Probleme* treten signifikant häufiger (2.12) als erwartet auf. *No Regulation* zeigt signifikant mehr erwartete Fälle in den Zellen der Situationskategorien *Keine Probleme* (5.85), *Administratives, Organisation, Unfälle* (3.05) und *Mentor\*innenkonflikte* (2.33). Das standardisierte Residuum zeigt bei *No Regulation* mit *Verhaltensprobleme* signifikant weniger Fälle als erwartet (-2.76). *Situation modification* ist in der Zelle mit *Keine Probleme* signifikant unterrepräsentiert (-2,42) und in der Zelle mit *Verhaltensprobleme* signifikant überrepräsentiert (2,90).

## 5 Diskussion

Die vorliegenden Ergebnisse verdeutlichen, dass herausfordernde Situationen in allen Unterrichtsfächern gemäß ihrer Stundenhäufigkeit vorkommen. Das Unterrichtsfach Religion wurde nicht in den Einträgen benannt, da die Pädagogische Hochschule Wien dieses nicht anbietet. Es ergibt sich das Bild, dass in der Primarstufe pädagogische Arbeit in der Klasse, welche keinem Unterrichtsfach zugeordnet werden kann, auch häufig Quelle für herausfordernde Situationen ist. Es gab in den Unterrichtsfächern keine auffälligen Häufungen von herausfordernden Situationen oder ERS, sodass davon ausgegangen werden kann, dass diese unspezifisch für die Unterrichtsfächer sind.

Bezüglich der herausfordernden Situationen zeigt sich, dass *Verhaltensprobleme* (n=133) vor *Vermittlungsproblemen* (n=94) am häufigsten genannt werden. Weiters werden von den Studierenden *Emotionale und soziale Probleme* (n=45) von Schüler\*innen und *Kulturelle-, Diversitäts- und Inklusionsprobleme/Heterogenität* (n=30) benannt. Erwähnenswert dabei ist, dass die medial und politisch oft überrepräsentierte und instrumentalisierte Thematik der kulturellen Probleme („*Multikulti in der Schule*“) somit nicht unter den drei am häufigsten genannten Kategorien rangiert. Seltener werden *Mentor\*innenkonflikte* (n=23) und *Administratives, Organisation, Unfälle* (n=18) als herausfordernd erlebt. Die Ergebnisse spiegeln Erkenntnisse bereits bestehender Befunde wider: Noviz\*innen erleben tendenziell eher Verhaltens- als Vermittlungsprobleme belastend, bei Expert\*innen ist das genau umgekehrt (Wolff et al., 2014). Das ist einerseits darin begründet, dass Noviz\*innen noch nicht die Fähigkeiten besitzen oder ihnen die Erfahrung fehlt, mit Verhaltensproblemen umzugehen (Freeman et al., 2013). Andererseits kann dies in der Wahrnehmungsverzerrung von Studierenden begründet sein, die sich nicht ausreichend für das Managen von störendem Verhalten von Schüler\*innen im Studium vorbereitet fühlen, wodurch sie wiederum Hilflosigkeit bis hin zu Angst im Schulpraktikum erleben (Butler & Monda-Amaya, 2016; Kokkinos et al., 2005).

Die am häufigsten eingesetzte ERS ist *situation modification* (n=142). *Response modulation* (n=89) wird am zweithäufigsten angewandt, danach kam *no regulation* (n=40). Das bedeutet, dass Studierende in den Pädagogisch-praktischen Studien entweder Emotionen, noch bevor diese ihre volle Wirkung entfalten, durch aktives Handeln oder Problemlösen regulieren, oder ihre Emotionen unterdrücken beziehungsweise gar nicht regulieren. Viel seltener werden die ERS *social modeling* (n=29), *cognitive change* (n=25), *attentional deployment* (n=17) und *situation selection* (n=14) praktiziert. Nicht eingesetzt werden die interpersonalen ERS *enhancing positive affect*, *perspective taking* und *soothing*. Demzufolge zeigt sich ein sehr kleines Repertoire an ERS bei den untersuchten Studierenden, insbesondere bei den interpersonalen ERS. Ein Grund hierfür könnte auch sein, dass Emotionen, im Speziellen negative, ein Tabuthema im Schulbereich sind (Datler, 2012) und Studierende sich tendenziell nicht mit anderen darüber austauschen. Der Kontext der Pädagogischen-praktischen Studien, insbesondere, dass Studierende beim Unterrichten beobachtet und beurteilt werden, steht dem Einsatz und der Aneignung von interpersonalen ERS entgegen. Doch gerade der enttabuisierte Austausch mit Mentor\*innen und Peers oder im professionellen Rahmen in Form einer externen Supervision wären hilfreiche Möglichkeiten, Emotionen im Unterricht zu reflektieren.

Hinsichtlich der Beziehungen zwischen herausfordernder Situation und ERS lassen sich drei erkennbare Muster feststellen: (1) Bei der Kategorie *Emotionale und soziale Probleme* von Schüler\*innen ist die ERS *cognitive change* signifikant unter- und *response modulation* überrepräsentiert. Dieses Muster deutet auf die Hilflosigkeit und Einengung des Handlungsspielraums der Studierenden, in emotional und sozial schwierigen Unterrichtssituationen adäquat zu reagieren, hin. Die Überrepräsentation von *response modulation* deutet auf eine spezielle Schwierigkeit in der Verbalisierung und Aufarbeitung von emotionalen und sozialen Themen von Schüler\*innen hin. Um mit der Komplexität von emotionalen und sozialen Problemen von Schüler\*innen umzugehen, ist es entscheidend, ein reichhaltiges Vokabular an emotionalen Ausdrücken zu entwickeln und diese Situationen gemeinsam mit den Schüler\*innen zu besprechen (Ikeda, 2023; Lasekan et al., 2025). (2) Im Kontrast dazu zeigen sich bei *Vermittlungsproblemen* zwei signifikant überrepräsentierten ERS: *cognitive change* und *situation selection*. Das bedeutet, wenn es darum geht, in herausfordernden Unterrichtssituationen Inhalte zu vermitteln und es dabei zu emotionalen Reaktionen kommt, ist es einfacher, kognitive Strategien der ER anzuwenden oder eine Situation bewusst zu wählen. Jedoch wären diese ERS auch in den anderen herausfordernden Situationen hilfreich. Gerade deshalb sollten Ausbildungsprogramme nicht nur auf fachdidaktische Probleme vorbereiten, sondern auch den Umgang mit sozialen, emotionalen und kulturellen Problematiken von Schüler\*innen thematisieren. Insbesondere Mentor\*innen sollten die ersten Ansprechpartner\*innen in den Pädagogisch-praktischen Studien für diese komplexen Probleme sein, es sollten nicht nur inhaltliche Themen der Unterrichtsfächer mit den Studierenden besprochen werden. (3) Bei *Verhaltensproblemen* wird die ERS *situation modification* häufiger als erwartet eingesetzt. Das bedeutet, dass Studierende der pädagogischen Hochschule sehr wohl in der Lage sind, adaptiv auf störendes Verhalten von Schüler\*innen unmittelbar zu reagieren, sodass sich ihre eigenen

negativen Emotionen nicht entfalten. Es gilt auch bei Verhaltensproblemen von Schüler\*innen, das Repertoire von ERS der Studierenden zu erweitern, um weitere wirkungsvolle Handlungsmöglichkeiten für guten und gesunden Unterricht zu entwickeln.

## 6 Ausblick

Basierend auf den Ergebnissen dieser explorativen Tagebuchstudie zeigt sich, dass angehende Lehrpersonen gezielt auf herausfordernde Situationen im Unterricht vorbereitet werden müssen und der Emotionsregulation eine entscheidende Rolle dabei zukommt. Aus- und Fortbildungskonzepte, in Form von Interventionen oder durch einen Design-Based-Research-Ansatz (Obczovsky et al., 2025) beforscht, müssen entwickelt werden und dienen als essentielle Instrumente in der Weiterentwicklung von Ausbildungsinstitutionen. Limitierend bei dieser Studie ist, dass nur qualitative Daten analysiert wurden. Zukünftige Forschung sollte quantitative Daten bezüglich intra- und interpersonaler ERS sowie erlebte Emotionen generell erheben.

### Literatur

- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction, 58*, 126–136. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006>
- Bruns, M., Küth, S., Scholl, D., & Schüle, C. (2021). Ressource oder Belastung? *Zeitschrift für Bildungsforschung, 11*(2), 291–308. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00302-w>
- Butler, A., & Monda-Amaya, L. (2016). Preservice Teachers' Perceptions of Challenging Behavior. *Teacher Education and Special Education, 39*(4), 276–292. <https://doi.org/10.1177/0888406416654212>
- 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>
- Datler, M. (2012). *Die Macht der Emotion im Unterricht. Eine psychoanalytische-pädagogische Studie*. Psychosozial-Verlag.
- Freeman, J., Simonsen, B., Briere, D. E., & MacSuga-Gage, A. S. (2013). Pre-Service Teacher Training in Classroom Management: A Review of State Accreditation Policy and Teacher Preparation Programs. *Teacher Education and Special Education, 37*(2), 106–120. <https://doi.org/10.1177/0888406413507002>
- Frenzel, A. (2014). Teacher emotions. In E. A. Linnenbrink-Garcia & R. Pekrun (Eds.), *International Handbook of Emotions in Education* (pp. 494–519). Routledge.
- Gross, 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. (2013). Emotion Regulation: Taking Stock and Moving Forward. *Emotion, 13*, 365. <https://doi.org/10.1037/a0032135>
- Hagenauer, G., Hascher, T., & Volet, S. (2015). Teacher emotions in the classroom: Associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education, 30*, 385–403. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0250-0>



- Hofmann, S. G., Carpenter, J. K., & Curtiss, J. (2016). Interpersonal Emotion Regulation Questionnaire (IERQ): Scale Development and Psychometric Characteristics. *Cognitive Therapy and Research*, 40(3), 341–356. <https://doi.org/10.1007/s10608-016-9756-2>
- Ikeda, S. (2023). The more emotional words you know, the higher your mental health. *Scandinavian Journal of Psychology*, 64(6), 705–709. <https://doi.org/10.1111/sjop.12928>
- Imhof, M., & Schlag, M. (2018). Herausforderungen im Lehramtsstudium: Beobachten und Reflektieren im vertrauten Terrain? In L. Pilypaitytė & H.-S. Siller (Eds.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (pp. 45–68). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-17086-8\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-17086-8_3)
- Kokkinos, C. M., Panayiotou, G., & Davazoglou, A. M. (2005). Correlates of Teacher Appraisals of Student Behaviors. *Psychology in the Schools*, 42(1), 79–89. <https://doi.org/10.1002/pits.20031>
- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2016). A Meta-Analysis of the Effects of Classroom Management Strategies and Classroom Management Programs on Students' Academic, Behavioral, Emotional, and Motivational Outcomes. *Review of Educational Research*, 86(3), 643–680. <https://doi.org/10.3102/0034654315626799>
- Kwok, A. (2021). Managing classroom management preparation in teacher education. *Teachers and Teaching*, 27(1-4), 206–222. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1933933>
- Kwok, A. (2023). Facilitating Classroom Management Development in Teacher Education. *Educational Forum*, 87(1), 105–121. <https://doi.org/10.1080/00131725.2022.2048758>
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159–174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Lasekan, O., Godoy, M., & Méndez-Alarcón, C. (2025). Integrating emotional vocabulary in EFL education: a model for enhancing emotional intelligence in pre-service EFL teachers. *Frontiers in Psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1508083>
- Li, Y., Yu, Y., Duan, Y., Shao, Y., & Zhu, L. (2024). The Interplay of Interpersonal and Intrapersonal Emotion Regulation Strategies in College Students. *Cognitive Therapy and Research*, 49, 262–272. <https://doi.org/10.1007/s10608-024-10527-4>
- Liu, J., Sun, M., Liu, Z., & Xu, Y. (2023). Pre-Service Teachers' Instructional Innovation Capabilities: A Many-Faceted Rasch Model Analysis. *SAGE Open*, 13(4), 1–15. <https://doi.org/10.1177/21582440231218802>
- Ludwig, B. (2019). Die Relevanz männlicher Lehrpersonen in der Primarstufe. *R&E-SOURCE*, 12.
- Mayring, P., & Fenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Eds.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (pp. 633–648). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4\\_42](https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_42)
- McLean, D., Eklund, K., Kilgus, S. P., & Burns, M. K. (2019). Influence of Teacher Burnout and Self-Efficacy on Teacher-Related Variance in Social-Emotional and Behavioral Screening Scores. *School Psychology*, 34(5), 503–511. <https://doi.org/10.1037/spq0000304>
- Methlagl, M., & Vogl, P. (2024). Latent profiles of student teachers' intra- and interindividual emotion regulation strategies and their links with grit. *European Journal of Teacher Education*, 47(3), 449–465. <https://doi.org/10.1080/02619768.2022.2096003>
- 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. <https://doi.org/10.2307/4126479>
- Mujab, B., Puspitasari, D., & Rahmah, R. (2023). This is what we experienced during teaching performance in a Microteaching course: An emotional geography. *Leksika: Jurnal Bahasa, Sastra dan Pengajarannya*, 17 (2), 105–117. <https://doi.org/10.30595/lks.v17i2.16956>
- Obczovsky, M., Bernsteiner, A., Haagen - Schützenhöfer, C., & Schubatzky, T. (2025). Systematizing Decisions in Design - Based Research: From Theory to Design. *Science Education*, 109, 523–536. <https://doi.org/10.1002/sce.21915>



- Oliver, R. M., Wehby, J. H., & Reschly, D. J. (2011). Teacher Classroom Management Practices: Effects on Disruptive or Aggressive Student Behavior. *Campbell Systematic Reviews*, 7(1), 1–55. <https://doi.org/10.4073/csr.2011.4>
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). Introduction to emotions in education. In R. Pekrun & E. A. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education*. (pp. 1–10). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Postholm, M. B. (2013). Classroom Management: what does research tell us? *European Educational Research Journal*, 12(3), 389–402. <https://doi.org/10.2304/eej.2013.12.3.389>
- Postholm, M. B. (2016). Experienced Teachers Reflecting on Challenging Situations in School. *Creative Education*, 07(09), 1314–1327. <https://doi.org/10.4236/ce.2016.79136>
- R Core Team, (2017). R: A Language and Environment for Statistical Computing. <https://www.R-project.org/>
- Schmidt, J., Klusmann, U., Lüdtke, O., Möller, J., & Kunter, M. (2016). What makes good and bad days for beginning teachers? A diary study on daily uplifts and hassles. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 85–97. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.09.004>
- 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>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.003>
- Taylor, G. G., & Smith, S. W. (2017). Teacher Reports of Verbal Aggression in School Settings Among Students With Emotional and Behavioral Disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 27(1), 52–64. <https://doi.org/10.1177/1063426617739638>
- Verbi Software, (2025). MAXQDA. VERBI Software. Consult. Sozialforschung GmbH, Berlin, Deutschland. *Software für qualitative Datenanalyse, 1989–2025, VERBI Software*. In Consult. Sozialforschung GmbH, Berlin, Deutschland.
- Wolff, C. E., van den Bogert, N., Jarodzka, H., & Boshuizen, H. P. A. (2014). Keeping an Eye on Learning: Differences Between Expert and Novice Teachers' Representations of Classroom Management Events. *Journal of Teacher Education*, 66(1), 68–85. <https://doi.org/10.1177/0022487114549810>
- Zaki, J., & Williams, W. (2013). Interpersonal Emotion Regulation. *Emotion*, 13(5), 803–810. <https://doi.org/10.1037/a0033839>

<sup>1</sup> <https://phwien.ac.at/schulpraktika-im-bachelorstudium-primarstufe/> Zugriff am 12.3.2025

<sup>2</sup> <https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009275&Artikel=&Paragraf=&Anlage=1&Uebergangsrecht=> Zugriff am 17.3.2025