

Kumschick, Irina Rosa; Torchetti, Loredana; Künzle, Roland; Tettenborn, Annette  
**Emotionale und kognitive Verarbeitung von Unterrichtsstörungen. Eine Studie mit angehenden Lehrpersonen der Sekundarstufe**

*Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 39 (2021) 1, S. 141-156*



Quellenangabe/ Reference:

Kumschick, Irina Rosa; Torchetti, Loredana; Künzle, Roland; Tettenborn, Annette: Emotionale und kognitive Verarbeitung von Unterrichtsstörungen. Eine Studie mit angehenden Lehrpersonen der Sekundarstufe - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 39 (2021) 1, S. 141-156 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-224351 - DOI: 10.25656/01:22435

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-224351>

<https://doi.org/10.25656/01:22435>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

#### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

#### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Mitglied der



Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und  
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

# BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG

Wissenschaftliche Abschlussarbeiten – Teil I

## **Impressum**

### **Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung**

[www.bzl-online.ch](http://www.bzl-online.ch)

### **Redaktion**

Vgl. Umschlagseite vorn.

### **Inserate und Büro**

Kontakt: Heidi Lehmann, Büro CLIP, Schreinerweg 7, 3012 Bern, Tel. 031 305 71 05,  
[bzl-schreibbuero@gmx.ch](mailto:bzl-schreibbuero@gmx.ch)

### **Layout**

Büro CLIP, Bern

### **Druck**

Suter & Gerteis AG, Zollikofen

### **Abdruckerlaubnis**

Der Abdruck redaktioneller Beiträge ist mit Genehmigung der Redaktion gestattet.

### **Abonnementspreise**

Mitglieder SGL: im Mitgliederbeitrag eingeschlossen.

Nichtmitglieder SGL: CHF 80.–; Institutionen: CHF 100.–. Bei Institutionen ausserhalb der Schweiz erhöht sich der Betrag um den Versandkostenanteil von CHF 15.–.

Das Jahresabonnement dauert ein Kalenderjahr und umfasst jeweils drei Nummern.

Bereits erschienene Hefte eines laufenden Jahrgangs werden nachgeliefert.

### **Abonnementsmitteilungen/Adressänderungen**

Schriftlich an: Giesshübel-Office/BzL, Edenstrasse 20, 8027 Zürich oder per Mail an: [sgl@goffice.ch](mailto:sgl@goffice.ch).

Hier können auch Einzelnummern der BzL zu CHF 28.–/EUR 28.– (exkl. Versandkosten) bestellt werden (solange Vorrat).

### **Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)**

[www.sgl-online.ch](http://www.sgl-online.ch)

Die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL wurde 1992 als Dachorganisation der Dozierenden, wissenschaftlichen Mitarbeitenden und Assistierenden der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitute gegründet. Die SGL initiiert, fördert und unterstützt den fachlichen Austausch und die Kooperation zwischen den Pädagogischen Hochschulen bzw. universitären Instituten und trägt damit zur qualitativen Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bei. Sie beteiligt sich an den bildungspolitischen Diskursen und bringt die Anliegen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den entsprechenden Gremien ein.

## Editorial

Sandra Moroni, Kurt Reusser, Markus Weil, Christian Brühwiler, Bruno Leutwyler	4
Gutachterinnen und Gutachter des 38. BzL-Jahrgangs (2020)	6

## Schwerpunkt

### Wissenschaftliche Abschlussarbeiten – Teil I

<b>Sandra Moroni, Kurt Reusser und Markus Weil</b> Einleitung zu den Kurzporträts zum Thema «Wissenschaftliche Abschlussarbeiten in der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung»	7
<b>Elsbeth Stern, Peter Greutmann und Jens Maue</b> Schreiben im Studiengang «Lehrdiplom für Maturitätsschulen» der ETH Zürich: Das Konzept der «Mentorierten Arbeit»	10
<b>Anke Beyer, Elias Schmid und Karin Habegger</b> Die Bachelorarbeit als wissenschaftliche Abschlussarbeit am IVP NMS Bern	15
<b>Christine Beckert und Gisela Bürki</b> Wissenschaftliche Abschlussarbeiten an den beiden Grundausbildungsinstituten der Pädagogischen Hochschule Bern	21
<b>Falk Scheidig</b> Abschlussarbeiten an der Pädagogischen Hochschule FHNW	31
<b>Markus Gerteis, Martin Viehhauser und Isabelle Monnard</b> Wie viel Hilfe darf es sein? – Das Verfassen und Begleiten von Abschlussarbeiten am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Freiburg	38
<b>Franca Caspani und Martin Gehrig</b> Bachelorarbeiten an der Pädagogischen Hochschule Graubünden	44
<b>Christina Huber und Jürg Aepli</b> Bachelor- und Masterarbeiten an der Pädagogischen Hochschule Luzern	49
<b>Gerhard Stamm</b> Die Bachelorarbeit an der Pädagogischen Hochschule Schaffhausen	56
<b>Kathrin Futter, Guri Skedsmo und Anita Sandmeier</b> Wissenschaftliche Abschlussarbeiten an der Pädagogischen Hochschule Schwyz	60

<b>Christian Sinn, Larissa Schuler und Sonja Bischoff</b> Masterarbeiten im Studiengang «Sekundarstufe I» an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen	66
<b>Peter Steidinger, Ulrich Halbheer und Damian Miller</b> Bachelor- und Masterarbeiten an der Pädagogischen Hochschule Thurgau: Verschiedene Lehrgänge, ähnliche Herausforderungen	72
<b>Corinna Bumann-Pacozzi und David Hischier</b> Wissenschaftliche Abschlussarbeiten an der Pädagogischen Hochschule Wallis	78
<b>Nicole Jacquemet</b> Le mémoire de fin d'études en formation primaire à la Haute école pédagogique du Valais	85
<b>Sinja Ballmer, Marie-Eve Cousin, Katarina Farkas und Markus Roos</b> Der Weg zur Bachelorarbeit an der Pädagogischen Hochschule Zug	91
<b>Andrea Keck Frei, Christine Bieri Buschor, Ilaria Ferrari Ehrensberger, Christine Neresheimer Mori und Ramona Hürlimann</b> Abschlussarbeiten an der Pädagogischen Hochschule Zürich als Beitrag zur Professionalitätsentwicklung	97
<b>Peter Vetter, Matthias Zimmermann und Christine Pauli</b> Masterarbeiten an der Universität Freiburg – Studiengang «Lehrdiplom Sekundarstufe I»	105
<b>Isabelle Mili</b> Travaux de fin d'études et mémoires dans la formation des enseignant.e.s à l'Université de Genève	109
<b>Sandra Moroni, Kurt Reusser und Markus Weil</b> Wissenschaftliche Abschlussarbeiten in der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Ein Überblick	117
<b>Forum</b>	
<b>Irina Rosa Kumschick, Loredana Torchetti, Roland Künzle und Annette Tettenborn</b> Emotionale und kognitive Verarbeitung von Unterrichtsstörungen. Eine Studie mit angehenden Lehrpersonen der Sekundarstufe	141

## Rubriken

### Buchbesprechungen

Holtsch, D., Oepke, M. & Schumann, S. (Hrsg.). (2019). Lehren und Lernen auf der Sekundarstufe II. Gymnasial- und wirtschaftspädagogische Perspektiven (Nicole Naeve-Stoß) 157

Barabasch, A., Keller, A. & Marthaler, M. (2020). Next Generation. Selbstgesteuert und projektbasiert lernen und arbeiten bei Swiscom (Hanne Bestvater) 160

Rinschede, G. & Siegmund, A. (Hrsg.). (2019). Geographiedidaktik (4., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage) (Regula Grob und Marianne Landtwing) 162

Heinz, T., Brouër, B., Janzen, M. & Kilian, J. (Hrsg.). (2020). Formen der (Re-)Präsentation fachlichen Wissens. Ansätze und Methoden für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften (Jörg Zumbach) 164

**Neuerscheinungen** 166

**Zeitschriftenspiegel** 168

### Vorschau auf künftige Schwerpunktthemen

Eine Vorschau auf die Schwerpunktthemen künftiger Hefte finden Sie auf unserer Homepage ([www.bzl-online.ch](http://www.bzl-online.ch)). Manuskripte zu diesen Themen können bei einem Mitglied der Redaktion eingereicht werden (vgl. dazu die Richtlinien zur Manuskriptgestaltung, verfügbar auf der Homepage).

## **Emotionale und kognitive Verarbeitung von Unterrichtsstörungen. Eine Studie mit angehenden Lehrpersonen der Sekundarstufe**

Irina Rosa Kumschick, Loredana Torchetti, Roland Künzle und Annette Tettenborn

**Zusammenfassung** In dieser Studie wurde analysiert, wie Lehrpersonen störendes Verhalten von Schülerinnen und Schülern emotional und kognitiv verarbeiten. 179 Studierenden wurde ein Video mit einer Unterrichtsstörung präsentiert – einer Hälfte mit und der anderen Hälfte ohne Perspektive des störenden Schülers. Danach gaben die Versuchspersonen an, inwiefern sie das Störverhalten als stabil bzw. als variabel attribuierten und welche Emotionsregulationsstrategie (Cognitive Change, Attentional Deployment, Suppression, Venting) sie in dieser Situation anwenden würden. Die Ergebnisse zeigen, dass die Attribution mit der Emotionsregulation zusammenhängt und dass diese durch den Perspektivenwechsel günstig beeinflusst werden kann.

**Schlagwörter** Unterrichtsstörungen – Perspektivenwechsel – externale Attribution – Emotionsregulation

### **Emotional and cognitive processing of classroom disruptions. A study with preservice teachers for secondary school**

**Abstract** This study analyzed how teachers process disruptive student behavior emotionally and cognitively. 179 students were presented with a video case that showed a classroom disruption – half of them were able to see the perspective of the disruptive student while the other half were not. Afterwards, the subjects reported whether they had attributed the disruptive behaviour as stable or as variable and which emotion regulation strategy (cognitive change, attentional deployment, suppression, venting) they would have employed in that situation. The results show that attribution and emotion regulation are related, and that this relationship can be influenced positively by taking the student perspective.

**Keywords** classroom disruptions – change of perspective – external attribution – emotion regulation

## 1 Einleitung

Störendes Verhalten von Schülerinnen und Schülern im Klassenzimmer ist ein Hauptauslöser für negative Emotionen bei Lehrpersonen (Taxer & Gross, 2018). Berufseinsteiger berichten, dass der Umgang mit Unterrichtsstörungen für sie die am schwierigsten zu bewältigende Herausforderung innerhalb der Lehrprofession darstelle (Admiraal, Korthagen & Wubbels, 2000; Gallagher, 2009). Eine Reihe von Studien hat sich in der Schweiz in den letzten Jahren mit Unterrichtsstörungen befasst. Beispielsweise wurde der Grad der Übereinstimmung zwischen Störendenwahrnehmung, Lehrpersonenwahrnehmung und Beobachtendenperspektive untersucht (Wettstein, Scherzinger & Ramseier, 2018). Ferner widmete sich Eckstein (2018) dem Zusammenhang zwischen Produktion (den Unterricht stören; Störendenperspektive) und Rezeption (gestört sein; Lehrpersonenperspektive). Die vorliegende Studie schliesst an diese Forschung an und beschäftigt sich mit der Frage, wie Lehrpersonen Unterrichtsstörungen kognitiv erklären und emotional verarbeiten.<sup>1</sup>

In einem Experiment konnte nachgewiesen werden, dass Lehrpersonen, die die Störendenperspektive kennen, eine Unterrichtsstörung häufiger kognitiv umbewerten (englisch «Cognitive Change» oder «Reappraisal», vgl. Gross & John, 2003) als Lehrpersonen, denen diese nicht zugänglich gemacht wurde (Kumschick, Piwovar & Thiel, 2018). Die kognitive Umbewertung einer Situation ist eine wichtige funktionale Emotionsregulationsstrategie, die mit positiven Gefühlen, einer Reduktion negativer Affekte, einem gesteigerten «interpersonal functioning» und psychologischem Wohlbefinden der Lehrperson einhergeht (Gross & John, 2003). Jedoch hatte das Experiment die Limitation, dass die Versuchspersonen nur nach zwei Emotionsregulationsstrategien gefragt wurden: Cognitive Change und Suppression (Unterdrückung bzw. Hemmung der negativen Emotion). Zudem fehlte ein Einblick in die Gedanken der Lehrpersonen.

Es stellt sich die Frage, inwieweit das Kennen der Störendenperspektive nicht nur die Häufigkeit der Anwendung von Cognitive Change steigert, sondern auch mit anderen funktionalen und dysfunktionalen Emotionsregulationsstrategien zusammenhängt. Beispielsweise könnte durch die Perspektivenübernahme eine veränderte Aufmerksamkeitslenkung – eine ebenfalls funktionale Emotionsregulation (englisch «Attentional Deployment») – hervorgerufen werden. Möglicherweise sind Lehrpersonen dadurch auch besser in der Lage, in der Situation aufkommende negative Gefühle zu unterdrücken und freundlich zu bleiben. Analog könnte es auch Effekte in die andere Richtung geben, sodass beispielsweise Lehrpersonen, welche die Störendenperspektive *nicht* kennen, ihre negativen Gefühle im Sinne von «Venting» (Hochschild, 1983) häufiger dysfunktional ausdrücken (z.B. die Schülerinnen und Schüler anschreien).

---

<sup>1</sup> Die Studie wurde durch den Forschungsfonds der Pädagogischen Hochschule Luzern finanziell unterstützt.



Ein anderer wichtiger Einflussfaktor ist die Attribution des Störverhaltens durch die Lehrperson. Wenn Lehrpersonen das Verhalten der Störenden als stabil attribuieren, dann ist eher zu erwarten, dass sie ihre Emotionen dysfunktional regulieren, als wenn sie das Störverhalten als variabel ansehen. Eine weitere spannende Forschungsfrage ist, inwieweit der Zusammenhang zwischen Attribution und Emotionsregulation durch das Kennen der Störendenperspektive verändert wird.

## 2 Theoretischer Teil

### 2.1 Lehrpersonen und Emotionsregulation

Nach Gross und John (2003) prüfen Personen, die eine emotional schwierige Situation erwarten, zunächst, ob sich diese vermeiden lässt. Lehrpersonen können schulische Problemsituationen wie beispielsweise Unterrichtsstörungen nicht umgehen. Sie brauchen Strategien, um unangenehme Emotionen adäquat zu regulieren und in der Situation handlungsfähig zu bleiben. Emotionsregulation ist definiert als «a set of automatic and controlled processes involved in the initiation, maintenance, and modification of the occurrence, intensity, and duration of feeling states» (Webb, Miles & Sheeran, 2012, S. 775). Gross und John (2003) unterscheiden zwischen antizipatorischen und reaktionsbezogenen Regulationsstrategien («antecedent-focused» vs. «response-focused»). Antizipatorische Strategien – im Prozess früh einsetzende Strategien, die eingesetzt werden, bevor sich eine Emotion vollständig entfaltet hat – sind a) Situation Selection (Situationsauswahl bzw. gegebenenfalls Situationsvermeidung), b) Situation Modification (setzt ein, bevor sich eine Störung ausbreitet, zum Beispiel einem frustrierten Schüler bei der Mathematikaufgabe helfen), c) Attentional Deployment (Aufmerksamkeitslenkung, z.B. Ignorieren eines Verhaltens) und d) Cognitive Change (Umbewertung einer Situation, auch «Reappraisal» genannt, z.B. sich vorstellen, dass sich die Eltern eines störenden und schwierigen Schülers trennen). Hinzukommend nennen die Autoren eine reaktionsbezogene Strategie: e) Response Modulation (auch «Suppression» genannt, z.B. Unterdrückung bzw. Verbergen einer negativen Emotion und Vorspielen von Gelassenheit; dies kann auch durch Rauchen oder Essen geschehen).

Die Strategien a) bis d) gelten als funktionale und hilfreiche Strategien, um eine emotionale Situation erfolgreich zu bewältigen. Die ersten beiden Strategien setzen jedoch vor einer Unterrichtsstörung ein und eignen sich daher nicht für den Umgang mit einer massiven Unterrichtsstörung. Auf die letztgenannte Strategie «Suppression» (im Sinne, dass das Zeigen des negativen Gefühls gehemmt bzw. unterdrückt wird), die spät im Regulationsprozess einsetzt, gibt es verschiedene Perspektiven. Einerseits führt die häufige Unterdrückung negativer Emotionen zur emotionalen Erschöpfung der Lehrperson (Philipp, 2010). Andererseits gilt sie aber auch als wichtige Strategie, um im Unterricht die Handlungsfähigkeit und die Kontrolle zu behalten (Sutton & Harper, 2009). Unbestritten ist jedoch, dass Suppression im Klassenzimmer angemessener ist als die emotionale Devianz, eine weitere Form der Emotionsregulation, die

Hochschild (1983) im Kontext des beruflichen Handelns untersuchte. Bei der emotionalen Devianz wird ein den organisationalen Regeln widersprechendes Gefühl im Sinne von «Venting» gezeigt. Dabei wird ein negatives Gefühl zugelassen und deutlich ausagiert. Venting ist keine wünschenswerte Emotionsregulationsstrategie im Unterrichtskontext. Sie beeinträchtigt nicht nur das Wohlbefinden der Lehrperson (Enwereuzor, Onyishi, Onyebueke, Amazue & Nwoke, 2017), sondern auch den Aufbau einer positiven Beziehung zwischen Lernenden und Lehrperson (Sutton, Mudrey-Camino & Knight, 2009; Sutton & Wheatley, 2003).

## **2.2 Attribution des Störverhaltens: Wie erklären Lehrpersonen Unterrichtsstörungen?**

Wenn Lehrpersonen schulische oder motivationale Defizite bei Lernenden erleben oder mit Störungen ihres Unterrichts konfrontiert sind, tendieren sie in der Regel dazu, dies unkontrollierbaren Faktoren zuzuschreiben (Knoblauch & Chase, 2015). Unterrichtsstörungen führen sie dabei vorwiegend auf schülerbezogene Merkmale (z.B. Persönlichkeit, Motivation) zurück oder schreiben sie außerschulischen Merkmalen (Erziehung, Familiensituation, Nachbarschaft) zu – weniger dagegen Merkmalen ihres eigenen Unterrichts wie beispielsweise Didaktik, emotionaler Unterstützung und Klassenmanagement (Kulinna, 2007/2008). Aus der Sicht der Lernenden hingegen erklären sich Störungen häufiger durch langweiligen Unterricht bzw. sie geben an, sich unterfordert zu fühlen (Schönbächler et al., 2009; Sun, 2014). Diese Attributionsmuster zeigen sich kulturübergreifend, zum Beispiel in England und in der Türkei (Atici & Merry, 2001; Turnuklu & Galton, 2001), in China und in Australien (Ho, 2004), in den USA (Hughes, Barker, Kemenoff & Hart, 1993) oder in Griechenland (Mavropoulou & Padeliadu, 2002).

Eine rein externale Attribution auf Lehrpersonenseite schadet dem Klima im Klassenzimmer, weil sie mit einer Präferenz für strafende Massnahmen (Andreou & Rapti, 2010) einhergeht. Wenn das störende Verhalten von Lernenden als stabil und wenig variabel – und somit auch als wenig veränderlich – betrachtet wird, dann ist die Lehrperson womöglich weniger in der Lage, ihre Emotionen funktional zu regulieren und ein lösungsorientiertes Vorgehen zu wählen. Dadurch entgehen der Lehrperson Chancen, etwas zu bewirken und eine Verhaltensänderung bei den Lernenden anzustossen.

## **3 Fragestellung und Hypothesen**

In der vorgelegten Studie wurde den Fragen nachgegangen, wie externale Attribution und Emotionsregulation der Lehrperson während Unterrichtsstörungen zusammenhängen und ob das Kennen der Störendenperspektive den Zusammenhang zwischen externaler Attribution und gewählter Emotionsregulationsstrategie verändert. Um diese Fragen zu beantworten, wurde ein klassisches Experiment mit einer Kontroll- und einer Experimentalgruppe durchgeführt (zur Skizzierung des Experiments vgl. Abschnitt 4.2). Es

wird ein positiver Zusammenhang zwischen einer stabilen Attribution des Störverhaltens (z.B. «Dieser Schüler wird sich nie ändern») und einer dysfunktionalen Emotionsregulation (Venting) erwartet. Zudem wird ein positiver Zusammenhang zwischen variabler Attribution (z.B. «Warum kann er sich nicht konzentrieren?») und funktionalen Emotionsregulationsstrategien erwartet ( $H_1$ ). Eine weitere Hypothese ( $H_2$ ) ist, dass die experimentelle Variation (Kennen der Störendenperspektive) hinsichtlich der Anwendung von Cognitive Change zu einem Gruppenunterschied führt (vgl. auch Kumschick et al., 2018). Darüber hinaus werden Moderationseffekte (bzw. Interaktionseffekte) durch die Präsentation der Störendenperspektive erwartet ( $H_3$ ). Beispielsweise sollte in der Experimentalgruppe (durch das Kennen der Störendenperspektive) der ungünstige Einfluss der stabilen Attribution auf Venting abgemildert und der günstige Effekt der variablen Attribution auf funktionale Emotionsregulationsstrategien nochmals zusätzlich verstärkt werden.

- $H_{1,1}$ : Personen mit einer hohen Ausprägung in der stabilen Attribution sind eher bereit, *Venting* als Reaktion anzuwenden, als Personen mit einer niedrigen Ausprägung in der stabilen Attribution.
- $H_{1,2}$ : Personen mit einer hohen Ausprägung in der variablen Attribution berichten häufiger, dass sie *Cognitive Change*, *Attentional Deployment* und *Suppression* anwenden, als Personen mit einer niedrigen Ausprägung in der variablen Attribution.
- $H_2$ : Personen, denen nach einer Unterrichtsstörung zusätzlich die Perspektive der störenden Schülerin oder des störenden Schülers präsentiert wird (Experimentalgruppe), berichten häufiger, dass sie *Cognitive Change* anwenden, als Personen, welche diese Perspektive nicht kennen (Kontrollgruppe).
- $H_{3,1}$ : Personen, die die Perspektive der störenden Schülerin oder des störenden Schülers kennen (Experimentalgruppe) sind *trotz* einer hohen Ausprägung in der stabilen Attribution seltener bereit, *Venting* anzuwenden, als vergleichbar stabil attribuierende Personen der Kontrollgruppe.
- $H_{3,2}$ : Personen, die die Perspektive der störenden Schülerin oder des störenden Schülers kennen (Experimentalgruppe) *und* eine hohe Ausprägung in der variablen Attribution haben, berichten häufiger, dass sie *Cognitive Change*, *Attentional Deployment* und *Suppression* anwenden, als vergleichbar variabel attribuierende Personen der Kontrollgruppe.

## 4 Methode

### 4.1 Stichprobe

Insgesamt haben 179 Studierende des Masterstudiengangs «Sekundarstufe I» von drei Pädagogischen Hochschulen der Schweiz am Experiment teilgenommen (Pädagogische Hochschule Luzern:  $n = 78$ ; Pädagogische Hochschule Bern:  $n = 68$ ; Pädagogische Hochschule Zürich:  $n = 33$ ). Die Versuchspersonen waren im Durchschnitt 24.74 Jahre alt ( $SD = 5.62$ , zwischen 19 und 55 Jahren) und befanden sich am Anfang des Master-

studiengangs. 62% der Befragten waren weiblich ( $n = 111$ ). Die Studierenden wurden randomisiert entweder der *Experimentalgruppe* (EG:  $n = 91$ ) oder der *Kontrollgruppe* (KG:  $n = 88$ ) zugewiesen. Zwischen den beiden Gruppen zeigten sich keine bedeutsamen Unterschiede hinsichtlich des Geschlechts (Anteil Frauen KG:  $n = 53$  [60%]; Anteil Frauen EG:  $n = 58$  [60%];  $\chi^2(1) = 0.23, p = .629$ ), des Alters (KG:  $M = 25.32, SD = 9.30$ ; EG:  $M = 25.00, SD = 6.27$ ;  $t(177) = 0.27, p = .788$ ) und der Praxiserfahrung (Anteil studienbegleitende Unterrichtstätigkeit KG:  $n = 17$  [19%]; Anteil studienbegleitende Unterrichtstätigkeit EG:  $n = 18$  [20%];  $\chi^2(1) = 0.01, p = .939$ ). Die Testung wurde jeweils vor Ort in einem Hörsaal der jeweiligen Pädagogischen Hochschule durchgeführt. Das computergestützte Testverfahren dauerte ca. 45 Minuten.

#### 4.2 Untersuchungsdesign

Allen Studierenden (EG und KG) wurde ein Videofall mit einer massiven Unterrichtsstörung präsentiert. Davor wurden sie gebeten, sich in die Lehrperson hineinzusetzen. Die EG erhielt zusätzlich zu dem Videofall ein weiteres Video, in dem der störende Schüler sein Verhalten reflektierte, während die KG lediglich die in dem Video dargestellte Störungssituation betrachtete. Für das Experiment wurde ein sorgfältig entwickeltes Staged Video verwendet (ausführliche Erklärung vgl. Piwowar, Barth, Ophardt & Thiel, 2017). Inhaltlich sahen die Studierenden einen Schüler, der zu spät zum Unterricht kam, regelwidriges Verhalten zeigte, dem Unterricht nicht folgte und sich jeder Anweisung der weiblichen Lehrperson widersetzte. Während der Interaktion mit diesem Schüler zeigte sich die Lehrerin zunehmend hilfloser. Im Anschluss beantworteten alle Studierenden zwei aufeinanderfolgende Skalen zur Attribution des Störverhaltens (Skalen zur externalen Attribution: stabil bzw. variabel) sowie vier Skalen zur Frage, wie sie ihre Emotionen in einer solchen Unterrichtssituation regulieren würden (Skalen zu Attentional Deployment, Cognitive Change, Suppression und Venting).

#### 4.3 Erhebungsinstrumente

*Attribution des Störverhaltens:* Um die externalen Attribution im Hinblick auf die präsentierte Unterrichtsstörung zu erfassen, wurden den Versuchspersonen elf Items vorgelegt, bei denen sie angeben mussten, wie stark sie in einer solchen Situation auf einer fünfstufigen Antwortskala (von 1 = «gar nicht» bis 5 = «ganz sicher») einen bestimmten Gedanken gehabt hätten. Dabei beantworteten die Versuchspersonen sechs Items, die eine *stabile Attribution* des Störverhaltens repräsentierten (Beispielitem: «Mit diesem Schüler ist es zwecklos»; Cronbachs Alpha = .90) und fünf Items, die eine *variable Attribution* des Störverhaltens kennzeichneten (Beispielitem: «Warum kann und will er sich nicht konzentrieren?»; Cronbachs Alpha = .83). Die standardisierten Faktorladungen der Items lagen zwischen 0.53 und 0.93 (Fit der konfirmatorischen Faktoranalysen mit zwei korrelierten Faktoren:  $\chi^2(42) = 81.10, p < .001$ ; CFI = 0.953; TLI = 0.939; RMSEA = .072; SRMR = 0.052).

*Emotionsregulationsstrategien:* Um die vier Dimensionen der Emotionsregulationsstrategien abzubilden, wurden 19 Items dargeboten. Die Versuchspersonen wurden ge-

beten, auf einer fünfstufigen Antwortskala (von 1 = «trifft gar nicht zu» bis 5 = «trifft völlig zu») einzuschätzen, wie sie in einer solchen Unterrichtssituation reagieren würden. Die vier Skalen umfassten die folgenden Emotionsregulationsstrategien: *Cognitive Change* mit sechs Items (Beispielitem: «In einer solchen Situation denke ich, dass es Gründe gibt, warum der Schüler unmotiviert ist»; Cronbachs Alpha = .77), *Attentional Deployment* mit fünf Items (Beispielitem: «In einer solchen Situation versuche ich vom Geschehen innerlich einen Schritt zurückzutreten, um Übersicht zu gewinnen»; Cronbachs Alpha = .77), *Suppression* mit drei Items (Beispielitem: «In solchen Situationen unterdrücke ich meine wahren Gefühle, weil sich der Schüler sonst beschweren könnte»; Cronbachs Alpha = .72), und *Venting* mit fünf Items (Beispielitem: «In solchen Situationen zeige ich meine negativen Gefühle deutlich»; Cronbachs Alpha = .80). Eine konfirmatorische Faktoranalyse mit robuster Maximum-Likelihood-Schätzung der vier korrelierten Faktoren ergab (nach Löschung von schwach ladenden Items) gemäss den Kriterien von Hu und Bentler (1999) einen guten Fit ( $\chi^2(146) = 184.53, p < .05$ ; CFI = 0.956; TLI = 0.949; RMSEA = .038; SRMR = 0.056). Die standardisierten Faktorladungen lagen zwischen 0.42 und 0.84.

#### 4.4 Analysen

In einem ersten Schritt wurden deskriptive Analysen sowie Korrelationsanalysen der Daten durchgeführt. Um die einfachen Effekte und die Moderationseffekte zu überprüfen, wurde ein regressionsanalytischer Ansatz gewählt und ein manifestes pfadanalytisches Modell gerechnet. Da dem Modell keine Restriktionen auferlegt wurden und es somit saturiert war, wies es einen perfekten Fit auf. Die Analyse wurde mit dem Maximum-Likelihood-Schätzer in Mplus Version 8 (Muthén & Muthén, 1998–2017) durchgeführt. Als abhängige Variablen wurden die vier Emotionsregulationsstrategien «Attentional Deployment», «Cognitive Change», «Suppression» und «Venting» ins Modell eingegeben. Als unabhängige Variablen wurden stabile bzw. variable Attribution, Gruppe sowie deren Interaktionsterme geprüft. Die Interaktionsterme wurden als Produkte der jeweiligen Variablen gebildet («Gruppe x stabil» bzw. «Gruppe x variabel»).

In einem nächsten Schritt wurde überprüft, *ob* ein Moderationseffekt vorliegt, ob also der Zusammenhang zwischen Attribution und Emotionsregulationsstrategie in der EG anders ausfällt als in der KG. Für die signifikanten Interaktionen (vgl. Abbildung 1, Abbildung 2 und Abbildung 3) wurden *zusätzlich* Simple-Slope-Tests durchgeführt. Diese prüften, *wie* diese unterschiedlichen Effekte genau ausfallen, indem für beide Gruppen unstandardisierte Steigungskoeffizienten berechnet wurden, welche die Stärke der Zusammenhänge zwischen Attribution und Emotionsregulationsstrategie darstellten.

## 5 Ergebnisse

*Deskriptive Analysen und Korrelationen:* In Tabelle 1 sind die deskriptiven Statistiken der Variablen sowie die Korrelationen und die Reliabilitätskoeffizienten dargestellt. Die Zusammenhänge zwischen den Emotionsregulationsstrategien und den Prädiktoren werden nachfolgend erläutert. Die Ergebnisse der Analysen zu  $H_1$ ,  $H_2$  und  $H_3$  werden in Tabelle 2 dargestellt.

$H_1$ : *Attribution des Störverhaltens:* Wie angenommen berichteten Personen mit einer stärkeren Ausprägung der stabilen Attribution des Störverhaltens bedeutsam mehr Venting ( $B = .37^{***}$ ) als Personen mit einer schwächeren Ausprägung ( $H_{1,1}$ ). Zusätzlich hing eine stabile Attribution bedeutsam negativ mit Cognitive Change ( $B = -.24^{***}$ ) und tendenziell negativ mit Attentional Deployment ( $B = -.14^\dagger$ ) zusammen. Gleichzeitig hing eine variable Attribution bedeutsam positiv mit Cognitive Change ( $B = .28^{**}$ ), Attentional Deployment ( $B = .34^{**}$ ) und Suppression ( $B = .33^*$ ) zusammen ( $H_{1,2}$ ).

$H_2$ : *Gruppenunterschied hinsichtlich Cognitive Change:* Wie erwartet berichteten Versuchspersonen, welche die Störendenperspektive kannten (EG), signifikant mehr Cognitive Change ( $B = .26^{**}$ ) als Versuchspersonen, die nur die massive Unterrichtsstörung gesehen hatten (KG).

$H_3$ : *Moderationseffekte durch die Präsentation der Störendenperspektive:* Der gemäss  $H_{3,1}$  erwartete Moderationseffekt wurde tendenziell signifikant ( $p < .10$ ). Es zeigte sich, dass der dysfunktionale Effekt von stabiler Attribution auf Venting durch die Präsentation der Störendenperspektive abgeschwächt wurde. Wie in Abbildung 1 ersichtlich, besteht in der KG ein positiver Zusammenhang zwischen Venting und stabiler Attribution (Simple Slope:  $B = 0.37$ ,  $SE = 0.09$ ,  $p < .001$ ), während dieser Zusammenhang in der EG nur tendenziell signifikant ausfällt ( $B = 0.16$ ,  $SE = 0.09$ ,  $p = .080$ ). Zudem zeigte sich ein signifikanter Moderationseffekt bei Cognitive Change. Auch hier wurde der dysfunktionale Effekt von stabiler Attribution durch die Präsentation der Störendenperspektive abgeschwächt (vgl. Abbildung 2). Denn während in der KG ein signifikant negativer Zusammenhang zwischen Cognitive Change und stabiler Attribution besteht (Simple Slope:  $B = -0.24$ ,  $SE = 0.06$ ,  $p < .001$ ), ist in der EG kein solcher Zusammenhang vorhanden ( $B = 0.04$ ,  $SE = 0.06$ ,  $p = .535$ ). Darüber hinaus konnten die Hypothesen in  $H_{3,2}$  nur bezüglich Cognitive Change bestätigt werden. Wie in Abbildung 3 ersichtlich, verstärkte die Präsentation der Störendenperspektive den günstigen Effekt von variabler Attribution: In der EG war der positive Zusammenhang zwischen Cognitive Change und variabler Attribution doppelt so stark wie in der KG (Simple Slope EG:  $B = 0.61$ ,  $SE = 0.08$ ,  $p < .001$ ; Simple Slope KG:  $B = 0.28$ ,  $SE = 0.09$ ,  $p < .01$ ).

Tabelle 1: Deskriptive Statistiken der Emotionsregulationsstrategien und der Attributionen (stabil/variabel) sowie Korrelationen und Reliabilitäten der Skalen ( $N = 179$ )

Variable	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5	6	7
<b>1 Gruppe<sup>a</sup></b>									
<b>2 Cognitive Change</b>	3.77	0.65	.22**	(.77)					
<b>3 Attentional Deployment</b>	3.00	0.77	-.02	.36***	(.77)				
<b>4 Suppression</b>	2.89	0.86	.11	.30***	.04	(.72)			
<b>5 Venting</b>	2.55	0.79	-.09	-.20**	-.47***	-.13	(.80)		
<b>6 stabil</b>	2.40	0.91	-.04	-.31***	-.25**	.03	.35***	(.90)	
<b>7 variabel</b>	4.06	0.67	.05	.53***	.27***	.24**	-.23**	-.35***	(.83)

Anmerkungen: Die Reliabilitäten der Skalen (Cronbachs Alpha) sind in Klammern auf der Diagonalen der Korrelationstabelle aufgeführt.

<sup>a</sup> Gruppe: 0 = Kontrollgruppe, 1 = Experimentalgruppe. \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ .

Tabelle 2: Ergebnisse der Pfadanalyse zur Voraussage der Emotionsregulationsstrategien durch die Gruppe, die Attribution (stabil/variabel) und deren Interaktionsterme

	Emotionsregulationsstrategie											
	Cognitive Change			Attentional Deployment			Suppression			Venting		
	B	SE	$\beta$	B	SE	$\beta$	B	SE	$\beta$	B	SE	$\beta$
Intercept	3.64***	.06	-.20	3.04***	.08	.04	2.81***	.09	-.10	2.61***	.08	.07
stabil	-.24***	.06	-.34	-.14 <sup>†</sup>	.09	-.17	.07	.10	.07	.37***	.09	.42
variabel	.28**	.09	.29	.34**	.13	.30	.33*	.14	.26	-.12	.13	-.10
Gruppe <sup>a</sup>	.26**	.08	.39	-.06	.11	-.08	.16	.12	.19	-.11	.11	-.14
Gruppe x stabil	.28**	.09	.39	-.01	.13	-.01	.11	.14	.12	-.21 <sup>†</sup>	.13	-.24
Gruppe x variabel	.33**	.12	.34	-.19	.17	-.16	.06	.20	.04	-.06	.17	-.05

Anmerkungen: N = 179;  $R^2_{\text{Cognitive Change}} = .38$ ,  $R^2_{\text{Attentional Deployment}} = .11$ ,  $R^2_{\text{Suppression}} = .08$ ,  $R^2_{\text{Venting}} = .16$ .

<sup>a</sup> Gruppe: Kontrollgruppe = 0, Experimentaltgruppe = 1. <sup>†</sup>  $p < .10$ , \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ .



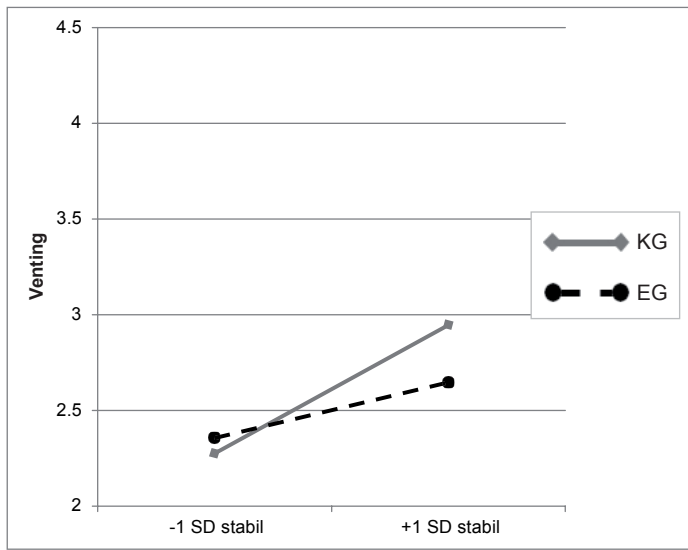


Abbildung 1: Interaktion zwischen «Gruppe x stabile Attribution» und «Venting»: Studierende der KG wenden bei einer stabilen Attribution mehr Venting an als vergleichbar stabil attribuierende Studierende der EG (EG = Experimentalgruppe, KG = Kontrollgruppe).

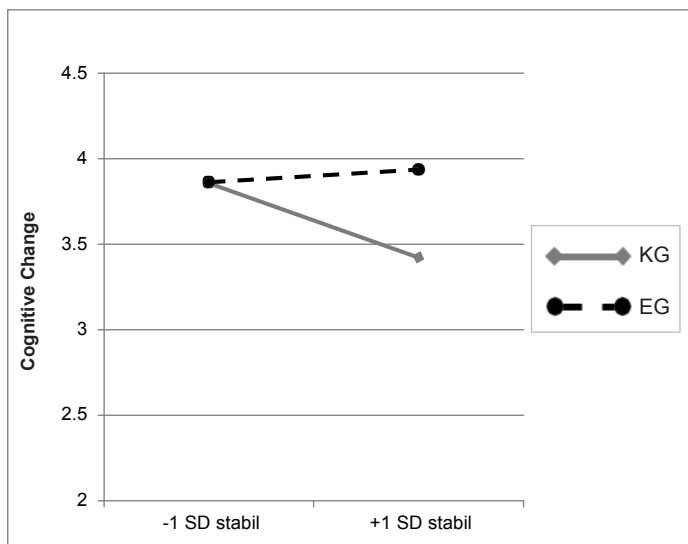


Abbildung 2: Interaktion zwischen «Gruppe x stabile Attribution» und «Cognitive Change»: Studierende der EG wenden bei einer stabilen Attribution signifikant mehr Cognitive Change an als vergleichbar stabil attribuierende Studierende der KG (EG = Experimentalgruppe, KG = Kontrollgruppe).

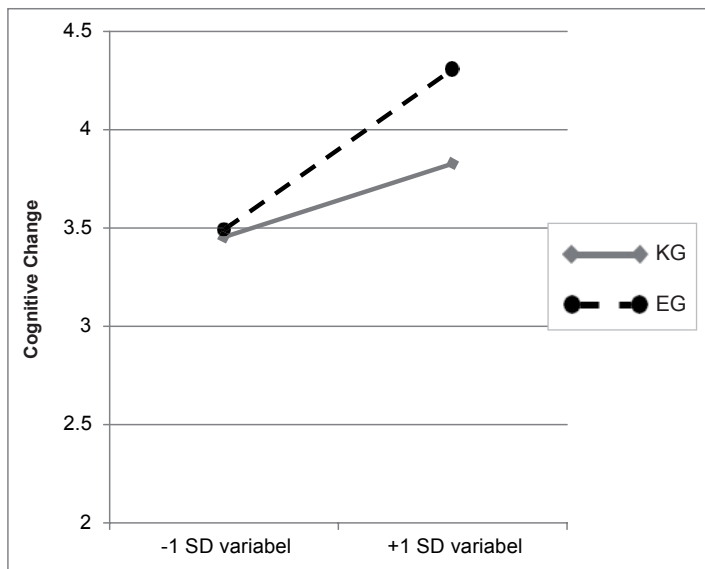


Abbildung 3: Interaktion zwischen «Gruppe x variable Attribution» und «Cognitive Change»: Studierende in der EG wenden bei einer variablen Attribution signifikant mehr Cognitive Change an als vergleichbar variabel attribuierende Studierende in der KG (EG = Experimentalgruppe, KG = Kontrollgruppe).

## 6 Diskussion

In der vorliegenden Studie wurde mittels einer mit Video inszenierten Unterrichtsstörung der Forschungsfrage nachgegangen, wie die Attribution des Störverhaltens mit der Emotionsregulation einer Lehrperson zusammenhängt. Darüber hinaus wurde experimentell überprüft, ob das Kennen der Störendenperspektive die Emotionsregulation beeinflusst und ob sie den Zusammenhang zwischen Attribution und Emotionsregulation moderiert.

Das Experiment zeigte, dass Studierende, die das Störverhalten als stabil klassifizierten, signifikant häufiger mit der dysfunktionalen Strategie «Venting» reagieren würden. Das heisst, die Antworten signalisierten, dass sie bei dieser Zuschreibung ihre negativen Gefühle gegenüber den Schülerinnen und Schülern deutlich zeigen und ausagieren würden ( $H_{1,1}$  bestätigt). Dieses Ergebnis wurde zusätzlich dadurch untermauert, dass stabil attribuierende Versuchspersonen im Gegenzug auch beträchtlich *seltener* angaben, die wichtige und hilfreiche Emotionsregulationsstrategie «Cognitive Change» anzuwenden (ein ebenfalls signifikanter Effekt). Dieser Befund ist sehr plausibel, denn es ist gut vorstellbar, dass Lehrpersonen bei einer stabilen Attribution weniger gut in der Lage sind, eine Störsituation kognitiv umzubewerten und Schülerinnen und Schüler als sich entwickelnde und veränderbare Wesen wahrzunehmen.

Des Weiteren konnte erwartungskonform nachgewiesen werden, dass Studierende, die das störende Schülerverhalten als variabel einordneten, bedeutsam mehr funktionale Emotionsregulationsstrategien wie Attentional Deployment, Cognitive Change und Suppression anwenden würden ( $H_{1,2}$  bestätigt). Dieser Befund legt die Vermutung nahe, dass eine variable Attribution nicht nur den nachfolgenden Prozess der Interaktionen im Unterricht beeinflusst – beispielsweise glauben Lehrpersonen, die variabel attribuieren, stärker an ihren positiven Einfluss und agieren häufiger pädagogisch und konstruktiv-problemlösend; zudem greifen sie seltener zu strafenden Massnahmen (Weiner, Perry & Magnusson, 1988; Reyna & Weiner, 2001) –, sondern dass sie auch zentral für eine erfolgreiche Selbstregulation der Lehrperson ist. Ferner konnte das Ergebnis eines früheren Experiments (Kumschick et al., 2018) repliziert werden: Angehende Lehrpersonen wenden signifikant häufiger Cognitive Change an, wenn sie die Störendenperspektive kennen, als wenn sie diese nicht kennen ( $H_2$  bestätigt).

Die Überprüfung der Moderationshypothesen ( $H_3$ ) ergab, dass der dysfunktionale Zusammenhang zwischen stabiler Attribution und Venting in der EG (mit Sichtung der Störendenperspektive) schwächer war als in der KG. Diesbezüglich zeigte sich ein Trend, dass Personen in der EG, die das Störverhalten als stabil wahrnahmen, *seltener Venting* als Reaktion angaben als vergleichbar stabil attribuierende Personen in der KG ( $H_{3,1}$  tendenziell bestätigt). Die Ergebnisse zeigten aber nicht nur, dass Personen in der EG ihre Emotionen weniger dysfunktional regulieren würden, sondern auch, dass sie ihre Emotionen insgesamt funktionaler regulieren würden. Denn die Analyse ergab auch, dass sie deutlich *mehr Cognitive Change* verwenden würden als stabil attribuierende Personen in der KG. Unter der Prämisse, dass sie bei dieser Strategie mehr positive und weniger negative Gefühle erleben sowie hilfreicher mit den Störenden interagieren, ist dies ein starkes Ergebnis und zeigt, wie bedeutsam der Perspektivenwechsel ist.

Darüber hinaus konnte nachgewiesen werden, dass der positive Zusammenhang zwischen variabler Attribution und Cognitive Change durch die Präsentation der Perspektive des Störers noch zusätzlich verstärkt wurde. Denn Versuchspersonen der EG, die variabel attribuieren, wendeten Cognitive Change nochmals signifikant stärker an als variabel attribuierende Versuchspersonen in der KG (keine Kenntnis der Störendenperspektive). Ein Interaktionseffekt für eine stärkere Nutzung von funktionalen Emotionsregulationsstrategien konnte jedoch nur für Cognitive Change, nicht aber für Attentional Deployment und Suppression nachgewiesen werden ( $H_{3,2}$  teilweise bestätigt). Möglicherweise liegt dies daran, dass die Strategie «Cognitive Change» stärker interindividuell konnotiert ist (Einbezug der fremden Perspektive, um die Emotion zu regulieren), während die Regulationsprozesse bei Attentional Deployment und Suppression intraindividuell ablaufen. Dass der Perspektivenwechsel insbesondere mit der kognitiven Umbewertung verbunden ist, betonen auch Webb et al. (2012). Es ist also durchaus plausibel, dass Cognitive Change durch den Perspektivenwechsel eher induziert wird als Attentional Deployment und Suppression.

Limitierend ist darauf hinzuweisen, dass in der Studie nur Selbstberichtsdaten erhoben wurden und dass es sich um ein querschnittliches Experiment handelte. In künftigen Studien sollten andere Designs konzipiert werden, die es erlauben, weitere Datenquellen (Beobachtungsdaten, Fremdeinschätzungen usw.) und mehrere Messzeitpunkte miteinzubeziehen. Zudem sollte auch der Einfluss der internalen Attribution auf die Regulation der Lehrperson untersucht werden. Gerade in der Ausbildung stellt die Reflexion des eigenen Unterrichtshandelns eine wichtige Variable des Lernens dar. Spannend wäre beispielsweise die Frage, unter welchen Bedingungen Lehramtsstudierende, die ihren Unterricht als Ursache für das Fehlverhalten von Schülerinnen und Schülern identifizieren, in der Lage sind, eigene Emotionen erfolgreich zu regulieren. Darüber hinaus fehlen Untersuchungen und Interventionen, die berufliches Handeln in In-situ-Situationen erforschen und die Ergebnisse in praxisnahem Kontext replizieren.

Nach unserem Wissensstand konnte mit der vorliegenden Studie das erste Mal gezeigt werden, wie Attribution und Emotionsregulation im Kontext von Unterrichtsstörungen zusammenhängen und dass der Perspektivenwechsel einen verändernden, positiven Einfluss hat. Im Hinblick auf die Ausbildung, sollten Lehrpersonen für den Perspektivenwechsel sensibilisiert werden. Es wäre wünschenswert, Lehrpersonen sogar explizit darin zu trainieren, Störverhalten variabel zu erklären und dieses auch auf Merkmale des eigenen Unterrichts zurückzuführen. Denn wenn Lehrpersonen die Ursache für Unterrichtsstörungen «nur» bei den Lernenden suchen, nehmen sie womöglich eigene Handlungsmöglichkeiten zur Veränderung einer belastenden Situation nicht oder nicht genügend wahr. Dies wiederum erhöht das Risiko für anhaltende Belastung und für Burnout (Bibou-Nakou et al., 1999).

## Literatur

- Admiraal, W. F., Korthagen, F. A. J. & Wubbels, T.** (2000). Effects of student teachers' coping behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 70 (1), 33–52.
- Andreou, E. & Rapti, A.** (2010). Teachers' causal attributions for behaviour problems and perceived efficacy for classroom management in relation to selected interventions. *Behaviour Change*, 27 (1), 53–67.
- Atici, M. & Merry, R.** (2001). Misbehavior in British and Turkish primary classrooms. *Pastoral Care*, 19 (2), 32–39.
- Bibou-Nakou, I., Stogiannidou, A. & Kiosseoglou, G.** (1999). The relation between teacher burnout and teachers' attributions and practices regarding school behaviour problems. *School Psychology International*, 20 (2), 209–217.
- Eckstein, B.** (2018). *Gestörter Unterricht: wie Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler Unterrichtsstörungen wahrnehmen, deuten, bewerten und beschreiben*. Dissertation. Zürich: Universität Zürich.
- Enwereuzor, I. K., Onyishi, I. E., Onyebueke, I. F., Amazue, L. O. & Nwoke, M. B.** (2017). Personality as a moderator between emotional exhaustion and workplace deviance among teachers. *Journal of Psychology in Africa*, 27 (1), 41–46.
- Gallagher, T. L.** (2009). Teacher candidates' questions within the context of an educational psychology course. *Teaching Educational Psychology*, 5 (2), 50–60.
- Gross, J. J. & John, O. P.** (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85 (2), 348–362.

- Ho, I. T.** (2004). A comparison of Australian and Chinese teachers' attributions for student problem behaviors. *Educational Psychology, 24* (3), 375–391.
- Hochschild, A. R.** (1983). *The managed heart*. Berkeley: University of California Press.
- Hu, L. & Bentler, P. M.** (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6* (1), 1–55.
- Hughes, J. N., Barker, D., Kernenoff, S. & Hart, M.** (1993). Problem ownership, causal attributions, and self-efficacy as predictors of teachers' referral decisions. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 4* (4), 369–384.
- Knoblauch, D. & Chase, M. A.** (2015). Rural, suburban, and urban schools: The impact of school setting on the efficacy beliefs and attributions of student teachers. *Teaching and Teacher Education, 45*, 104–114.
- Kumschick, I. R., Piwowar, V. & Thiel, F.** (2018). Inducing adaptive emotion regulation by providing the students' perspective: An experimental video study with advanced preservice teachers. *Learning and Instruction, 53*, 99–108.
- Kulinna, P. H.** (2007/2008). Teachers' attributions and strategies for student misbehaviour. *Journal of Classroom Interaction, 42* (2), 21–30.
- Mavropoulou, S. & Padelidiu, S.** (2002). Teachers' causal attributions for behavior problems in relation to perceptions of control. *Educational Psychology, 22* (2), 191–202.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O.** (1998–2017). *Mplus User's Guide* (eighth edition). Los Angeles: Muthén & Muthén.
- Philipp, A.** (2010). *Emotionsregulation im Unterricht und deren Relevanz für das Befinden und die Arbeitsfähigkeit von Lehrkräften in Abhängigkeit von der Dauer im Schuldienst*. Dissertation. Freiburg im Breisgau: Albert-Ludwigs-Universität Freiburg.
- Piwowar, V., Barth, V. L., Ophardt, D. & Thiel, F.** (2017). Evidence-based scripted videos on handling student misbehavior: The development and evaluation of video cases for teacher education. *Professional Development in Education, 44* (3), 369–384.
- Reyna, C. & Weiner, B.** (2001). Justice and utility in the classroom: An attributional analysis of the goals of teachers' punishment and intervention strategies. *Journal of Educational Psychology, 93* (2), 309–319.
- Schönbächler, M.-T., Makarova, E., Herzog, W., Altin, Ö., Känel, S., Lehmann, V. et al.** (2009). *Klassenmanagement und kulturelle Heterogenität: Ergebnisse 2* (Forschungsbericht Nr. 37). Bern: Universität Bern.
- Sun, R. C. F.** (2014). Teachers' and students' causal explanations for classroom misbehavior: Similarities and differences. *International Journal of Social, Management, Economics and Business Engineering, 8* (2), 409–415.
- 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. Volume 21* (S. 389–401). Boston: Springer.
- Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R. & Knight, C. C.** (2009). Teachers' emotion regulation and classroom management. *Theory into Practice, 48* (2), 130–137.
- Sutton, R. E. & Wheatley, K. F.** (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review, 15* (4), 327–358.
- Taxer, J. L. & Gross, J. J.** (2018). Emotion regulation in teachers: The «why» and «how». *Teaching and Teacher Education, 74*, 180–189.
- Turnuklu, A. & Galton, M.** (2001). Students' misbehaviours in Turkish and English primary classrooms. *Educational Studies, 27* (3), 291–305.
- Webb, T. L., Miles, E. & Sheeran, P.** (2012). Dealing with feeling: A meta-analysis of the effectiveness of strategies derived from the process model of emotion regulation. *Psychological Bulletin, 138* (4), 775–808.
- Weiner, B., Perry, R. P. & Magnusson, J.** (1988). An attributional analysis of reactions to stigmas. *Journal of Personality and Social Psychology, 55* (5), 738–748.
- Wettstein, A., Scherzinger, M. & Ramseier, E.** (2018). Unterrichtsstörungen, Beziehung und Klassenführung aus Lehrer-, Schüler- und Beobachterperspektive. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 65* (1), 58–74.

### **Autorinnen und Autor**

**Irina Rosa Kumschick**, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Luzern, Institut für Professions- und Unterrichtsforschung (IPU), irina-rosa.kumschick@phlu.ch

**Loredana Torchetti**, Dr., Pädagogische Hochschule Bern, Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation, loredana.torchetti@phbern.ch

**Roland Künzle**, Dr., Pädagogische Hochschule Luzern, Institut für Professions- und Unterrichtsforschung (IPU), roland.kuenzle@phlu.ch

**Annette Tettenborn**, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Luzern, Institut für Professions- und Unterrichtsforschung (IPU), annette.tettenborn@phlu.ch