

# Fallmaterial zum Aufbau professioneller emotionaler Kompetenzen im Lehramtsstudium

## Design, Prüfung und Klassifikation erfahrungsbasierter Textvignetten

Simon Wagner<sup>1,\*</sup>, Karsten Krauskopf<sup>2</sup> & Michel Knigge<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Universität Potsdam

<sup>2</sup> Fachhochschule Potsdam

<sup>3</sup> Humboldt-Universität zu Berlin

\* Kontakt: Universität Potsdam,

Arbeitsbereich für Inklusion und Organisationsentwicklung,

Karl-Liebknecht-Str. 24–25, 14476 Potsdam

simonwagner@uni-potsdam.de

**Zusammenfassung:** Das theoretische Modell des prosozialen Klassenzimmers betont die Relevanz emotionaler Kompetenzen als bedeutsame Ressource für Schulerfolg und Wohlbefinden. Daher sollten angehende Lehrkräfte in der Entwicklung entsprechender Kompetenzen unterstützt werden. Die Arbeit mit Textvignetten kann eine effektive Methode zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte darstellen. Bisher haben sich jedoch nur wenige Studien mit einer emotionsevozierenden Bedeutung von Textvignetten für Professionalisierungszwecke beschäftigt. Für die vorliegende Studie wurde Fallmaterial für die Lehrkräftebildung in Form erfahrungsbasierter Textvignetten entwickelt, die den Umgang mit Heterogenität in pädagogischen Handlungssituationen thematisieren und inhaltlich auf realen Beobachtungen in Praktikumstagebüchern von Studierenden basieren. Der vorliegende Beitrag untersucht das emotionale Erleben von Studierenden anhand von 99 Vignetten, die kriterienbasiert ausgewählt wurden. Von zwei Stichproben aus Lehramtsstudierenden (Studie 1:  $n = 364$ ; Studie 2:  $n = 304$ ) wurden die Textvignetten anhand der evozierten Emotionen geratet. Ergebnisse clusteranalytischer Verfahren zeigen, dass die Vignetten in drei relativ homogene Cluster gruppiert werden können: positiv nuancierte Vignetten, negativ nuancierte Vignetten und neutrale Vignetten. Zusammenfassend werden die Ergebnisse hinsichtlich der gezielten Verwendung von Vignetten unterschiedlicher Cluster in der Förderung emotionaler Kompetenzen in der Lehrkräftebildung diskutiert, bevor der Beitrag mit einem Ausblick auf entsprechende geplante Studien schließt.

**Schlagerwörter:** Textvignette; Emotionen; emotionale Kompetenz; Lehrerbildung; Clusteranalyse



## 1 Einleitung

Der Arbeit mit Fallvignetten wird ein hohes Potenzial bei der Professionalisierung angehender Lehrkräfte zugeschrieben (Friesen et al., 2020). Fallvignetten zeichnen sich durch kompakte und komplexitätsreduzierte Darstellungen pädagogischer Handlungssituationen aus und sind daher besonders für Noviz\*innen als berufsspezifische Analyse- und Reflexionsanlässe geeignet (Syring et al., 2016). Es gibt bereits Hinweise, dass die Entwicklung emotionaler Kompetenzen von Lehramtsstudierenden durch geeignete Reflexionsanlässe mithilfe von Fallvignetten unterstützt werden kann (Knigge et al., 2019; Krauskopf & Knigge, 2017). Es besteht aber weiterhin ein Mangel an Fallmaterial, das anhand relevanter Kriterien evidenzbasiert klassifiziert vorliegt. Außerhalb der Lehrkräftebildung sind Studien bekannt, die das emotionsevozierende Potenzial von Textvignetten (TeVi) untersuchen (Usée et al., 2020). Im Bereich der Lehrkräftebildung liegen derartige Forschungsergebnisse nicht vor. Solches Material ist von großer Relevanz, damit Studierende die Entstehung und den gelingenden Umgang mit Emotionen in pädagogisch komplexen Situationen reflektieren können. Die Überprüfung, welche Emotionen Situationsbeschreibungen hervorrufen, ist ein erster notwendiger Schritt, bevor das Material gezielt für die emotionale Kompetenzentwicklung Studierender genutzt werden kann. Ziel der vorliegenden Studie ist daher die evidenzbasierte Untersuchung erfahrungsbasierter Fallmaterials hinsichtlich des emotionsevozierenden Potenzials. Neben einer deskriptiven Auswertung wird durch clusteranalytische Verfahren geprüft, inwiefern sich die TeVi angesichts ihrer evozierten Emotionen in spezifische Gruppen kategorisieren und charakterisieren lassen.

## 2 Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

### 2.1 Emotionale Kompetenzen von Lehrkräften

Emotionale Kompetenzen sind ein zentraler Aspekt der Lehrkräfteprofessionalisierung. International liegen theoretische Modelle vor, welche emotionale Kompetenzen spezifisch als Merkmal professionell handelnder Lehrkräfte beschreiben. So postulieren Jennings und Greenberg (2009) in ihrem Modell des prosozialen Klassenzimmers, dass sich der bewusste Umgang von Lehrkräften mit eigenen und fremden Emotionen sowohl positiv auf soziale und akademische Lernprozesse als auch auf das Wohlbefinden aller am Unterricht beteiligten Akteur\*innen auswirkt. Eine wichtige Annahme des Modells ist, dass gelingende pädagogische Beziehungen eine zentrale Rolle einnehmen, welche die Zusammenhänge zwischen Lehrkräftekompetenzen und Outcomes medieren.

Im für den deutschsprachigen Raum besonders bedeutsamen COACTIV-Modell werden emotionale Kompetenzen zwar nicht explizit, jedoch mittelbar über den Bereich motivationaler Orientierungen oder des pädagogischen Wissens als Aspekt professioneller Handlungskompetenz beschrieben (Baumert & Kunter, 2013). Forschungsbefunde zeigen einerseits, dass sich gelingende pädagogische Beziehungen positiv auf den Schulerfolg von Schüler\*innen auswirken (Hattie, 2009; Roorda et al., 2011). Andererseits gehen derartige Beziehungen und das Erleben positiver Emotionen im Unterricht mit einem erhöhten Wohlbefinden einher (Aldrup et al., 2018; Hascher & Hagenauer, 2011; Klassen et al., 2012). Nicht gelingende Beziehungen und das Erleben negativer Emotionen können dagegen emotionale Erschöpfungssymptome begünstigen (Fiorilli et al., 2017; Schmidt et al., 2017). Es gibt auch empirische Hinweise, dass bestimmte Schüler\*innen-Gruppen ein erhöhtes Risiko für negative Beziehungserlebnisse aufweisen (McGrath & van Bergen, 2015). So sind die pädagogischen Beziehungen von Schüler\*innen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung eher von negativen Konflikten und geringerer Nähe zur Lehrkraft gekennzeichnet (McGrath & van Bergen, 2019; Rudasill et al., 2010), da die mentalen Beziehungsmodelle von Lehrkräften gegenüber diesen Schüler\*innen häufig mit negativen Emotionen verbunden sind (Spilt et al., 2011).

## 2.2 Die Bedeutung von Emotionen im Unterricht

Emotionen sind mehrdimensionale Konstrukte, die durch affektive, kognitive, motivationale, expressive und physiologische Komponenten näher charakterisiert sind (Frenzel et al., 2015). In der Literatur wird zwischen dimensionalen und diskreten Emotionsmodellen unterschieden. Dimensionale Ansätze fokussieren mannigfaltige emotionale Zustände anhand der Dimensionen Erregung (hoch, niedrig) und Valenz im Sinne eines angenehmen bzw. unangenehmen affektiven Erlebens (Russell, 1980; Watson & Tellegen, 1985). Diskrete Ansätze definieren dagegen klar voneinander abgrenzbare Basisemotionen (Ekman, 1992; Izard, 1977), die bspw. spezifische Formen der expressiven Äußerungen zur Folge haben. Während dimensionale Ansätze gut wahrnehmbare Kategorien emotionaler Erfahrungen im Unterricht abbilden, eignen sich diskrete Ansätze besser, um die Entstehung von Lehrkräfteemotionen im Unterricht zu verstehen (Frenzel, 2014; Keller et al., 2014).

Im schulischen Kontext erleben Lehrkräfte ein komplexes Spektrum positiver und negativer Emotionen (Keller et al., 2014), und zwar Freude (Hargreaves, 2000; Sutton & Wheatley, 2003), Ärger (Frenzel & Götz, 2007; Sutton, 2007), Angst (Chang, 2009; Frenzel & Götz, 2007), Trauer (Hargreaves, 2000), Scham und Schuld (Frenzel, 2014; Hargreaves & Tucker, 1991). Ein relevanter Faktor für ihre Entstehung sind kognitive Bewertungsprozesse (*Appraisals*) situativer Ereignisse (Scherer et al., 2001), wie z.B. der Übereinstimmungsgrad zwischen individuellem Lehrideal der Lehrkraft und spezifischen Schüler\*innenverhaltensweisen. Ein typisches Ideal stellen Aufbau und Aufrechterhaltung gelingender pädagogischer Beziehungen dar (Frenzel, 2014). Die Art und Intensität einer emotionalen Reaktion werden durch die individuelle Bedeutung des Lehrideals und die Wahrnehmung einer Passung oder Abweichung durch die Lehrkraft bestimmt (Frenzel & Stephens, 2017).

Für die Gestaltung schulischer Bildungssettings sind die Emotionen von Lehrkräften besonders bedeutsam, da im Unterricht von einer reziproken Beziehung zwischen Lehrkräfte- und Schüler\*innenemotionen ausgegangen wird (Frenzel et al., 2021; Jennings & Greenberg, 2009). Das Modell der Lehrkräfteemotionen unterscheidet zwischen direkten, mediierten und rekursiven Effekten des Einflusses der Lehrkräfteemotionen auf die Outcomes der Schüler\*innen (Frenzel, 2014; Frenzel et al., 2021). Direkte Übertragungseffekte basieren auf der expressiven Komponente und dem Prozess der emotionalen Ansteckung (Hatfield et al., 1994). Mediierte Effekte beziehen sich auf das durch Emotionen beeinflusste Lehr- und Beziehungsverhalten der Lehrkräfte (Jennings & Greenberg, 2009). Gleichzeitig wird von rekursiven Effekten ausgegangen, die sich über die subjektive Einschätzung der Schüler\*innen-Outcomes durch die Lehrkräfte wiederum (in)direkt auf die Lehrkräfteemotionen auswirken können (Frenzel, 2014). Bisherige Forschungsbefunde liefern Hinweise für die Annahme direkter (Becker et al., 2014; Frenzel et al., 2009; Keller & Lazarides, 2021) und auch mediiertes Effekte. Die Untersuchungen zeigen, dass die Emotionen von Lehrkräften sowohl einen Einfluss auf die Qualität von Unterricht und pädagogischer Beziehung haben als auch im Zusammenhang mit der Lernleistung von Schüler\*innen stehen (Bieg & Dresel, 2021; Burić & Frenzel, 2020; Hagenauer et al., 2015; Lazarides & Buchholz, 2019). Vor diesem Hintergrund ist es äußerst bedeutsam, bereits angehenden Lehrkräften geeignete Reflexionsanlässe zu bieten, um sie für den differenzierten Umgang mit eigenen und fremden Emotionen bei der Unterrichtsgestaltung zu befähigen. Dafür ist geeignetes, überprüftes Fallmaterial von großem Wert.

### 2.3 Fallvignetten als Stimulusmaterial von Emotionen

In der Lehrkräftebildung wird dem Format der Fallvignette im Sinne situierter Handlungssituationen aus der Praxis hohes Potenzial für Professionalisierungsprozesse zugeschrieben, da sie ermöglichen, pädagogische Situationen multiperspektivisch und komplexitätsreduziert zu veranschaulichen (Schratz et al., 2012). Sie werden zunehmend in universitären Lehr-Lernsettings eingesetzt (Friesen et al., 2020), um Studierende durch die kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit diesen Fällen in der Entwicklung berufsspezifischen Handlungswissens zu unterstützen (Kiel et al., 2011) und die Aneignung rein trägen Wissens zu vermeiden (Gruber et al., 2000; Patry, 2014).

Studien zeigen, dass der Einsatz von Fallvignetten einen positiven Einfluss auf die Motivation der Studierenden in Lehr-Lernsettings hat (Syring et al., 2016). Dabei werden Ansätze, in denen Fallformulierungen die eigenen Praxiserfahrungen der Studierenden fokussieren, z.B. bei der kollegialen Fallbesprechung (Liebner et al., 2022), unterschieden von Vignetten im Sinne stellvertretender Erfahrungen, z.B. als Videomaterial (für einen Überblick siehe Friesen et al., 2020). Da Noviz\*innen in der ersten Phase der Lehrkräftebildung selten über ausreichend eigene Praxiserfahrung verfügen, wird angenommen, dass Fallvignetten als stellvertretende Erfahrungen hier besonders geeignet sind. Im Vergleich zu Videovignetten weisen TeVi einige Vorteile auf: Sie können ressourcenorientierter generiert und einfacher in Lehr-Lernsettings implementiert werden. Zudem gibt es empirische Belege, dass TeVi eine geringere kognitive Belastung aufweisen, weshalb das Textformat zusätzlich besonders für Noviz\*innen geeignet scheint (Schneider et al., 2016; Syring et al., 2016).

Zur emotionsevozierenden Wirkung von Fallvignetten gibt es bislang nur wenig empirische Befunde. Untersuchungen aus der Lehrkräftefortbildung zeigen, dass Videovignetten eine hohe emotionale Aktivierung hervorrufen, wobei v.a. die Emotionen Freude, Ärger, Enttäuschung und Scham berichtet werden (Kleinknecht & Poschinski, 2014; Kleinknecht & Schneider, 2013). Weitaus weniger ist über TeVi bekannt. Literaturwissenschaftliche Studien legen nahe, dass TeVi, die identifikatorische Merkmale und direkte Rede aufweisen, eher emotionale Reaktionen bei Lesenden hervorrufen (Kretschmann & Gölitz, 2022). Aus Studien zur systematischen Unterrichtsreflektion ergeben sich erste Hinweise auf positive Emotionen in der Auseinandersetzung mit TeVi pädagogischer Situationen, wie z.B. Freude (Syring et al., 2016). Neuropsychologische Befunde zeigen zusätzlich, dass die emotionale Wahrnehmung variieren kann. So untersuchten Usée et al. (2020) anhand einer Stichprobe von  $N = 42$  Psychologiestudierenden das Emotionspotenzial konstruierter TeVi, die den semantischen Inhalt emotionaler Bilder verbalisierten. Die evozierten Emotionen lassen die Unterscheidung in emotional positive, negative und neutrale Vignetten zu.

Offen bleibt die Frage, ob eine derartige Kategorisierung auch auf situierte pädagogische TeVi übertragbar ist. Den Autoren des vorliegenden Beitrags ist keine Studie bekannt, in der das emotionsevozierende Potenzial erfahrungsbasierter TeVi geprüft wurde. Gerade bezogen auf die Professionalisierung angehender Lehrkräfte ist es jedoch äußerst relevant, dass die Lernsituation den realen Handlungskontexten „möglichst nahe kommt“ und eine „große Authentizität“ aufweist (Fölling-Albers et al., 2004, S. 727), um die Aneignung trägen Wissens zu vermeiden.

### 2.4 Fragestellung

Zusammenfassend wird deutlich, dass es in der Lehrkräftebildung bislang kein empirisch geprüftes emotionsevozierendes Stimulusmaterial gibt, wenngleich dies aus der Perspektive der Lehrkräftebildung ein klares Desiderat darstellt. Vor diesem Hintergrund erscheint die Überprüfung erfahrungsbasierter TeVi hinsichtlich emotionsevozierender Potenziale besonders vielversprechend und sollte systematisch exploriert werden. Der

vorliegende Beitrag fokussiert daher die evidenzbasierte Entwicklung potenziell geeigneten Fallmaterials. Bisherige Untersuchungen legen nahe, dass TeVi ein heterogenes emotionsevozierendes Potenzial besitzen können (Syring et al., 2016; Usée et al., 2020), sofern diese inhaltlich eine subjektive Bedeutsamkeit für Lehramtsstudierende aufweisen (Frenzel, 2014). Basierend auf den theoretischen Überlegungen sowie dem aktuellen Forschungsstand ergeben sich für die vorliegende explorative Untersuchung folgende Forschungsfragen:

- *Lässt sich, in Anlehnung an die Ergebnisse von Usée et al. (2020), unterschiedliches emotionales Erleben von verschiedenen TeVi unterscheiden?*
- *Lassen sich TeVi pädagogischer Situationen in Emotionscluster kategorisieren?*
- *Und wenn ja, sind diese deckungsgleich zu den Ergebnissen von Usée et al. (2020) mit den drei Kategorien emotional positiv, negativ und neutral gut abgebildet?*

### 3 Methodik

#### 3.1 Textvignetten als Untersuchungsmaterial

Der vorliegende Beitrag ist als Teilprojekt in die Forschungsprojekte ProfInk (Knigge et al., 2020) und PSI-Potsdam (Borowski et al., 2018) eingegliedert. Das übergeordnete Ziel des Teilprojekts ist es, ein evidenzbasiertes Repositorium erfahrungsbasierter TeVi zu erstellen, diese zu Professionalisierungszwecken in universitäre Lehr-Lernsettings zu implementieren und die Wirksamkeit des Konzepts empirisch zu prüfen. Bei den verwendeten TeVi handelt es sich nicht um konstruierte, sondern um erfahrungsbasierte Vignetten, die in einem mehrschrittigen Prozess erstellt wurden. Grundlage der TeVi sind Beobachtungstagebücher, die während eines außerunterrichtlichen Praktikums von Bachelorstudierenden des Lehramtes Sekundarstufe I/II in komplett anonymisierter Form (Einrichtung und handelnde Personen) dokumentiert wurden. Unter den studentischen Autor\*innen der verwendeten Stichproben befanden sich keine Studierenden, welche die Erfahrungen selbst erlebt und dokumentiert hatten. Es wurden ausschließlich Beschreibungen verwendet, für die eine Zustimmung für Forschungszwecke durch die verfassende Person vorlag. Über die Durchführung von Beobachtungen zur Auswertung mit wissenschaftlichem Fokus sind im Rahmen von lehramtsbezogenen Praktika die Eltern an beteiligten Einrichtungen grundsätzlich informiert. Das Forschungsvorhaben wurde zudem durch den\*die Datenschutzbeauftragte\*n der Universität Potsdam geprüft.

Inhaltlich thematisieren die Beobachtungsbeschreibungen subjektiv als relevant empfundene pädagogische Situationen im Umgang mit Heterogenität, bspw. den Umgang mit sprachlicher Heterogenität oder die Konfliktlösungsstrategien pädagogischer Fachkräfte. Die Erstellung der erfahrungsbasierten TeVi gliederte sich in drei Prozessschritte (für eine detaillierte Beschreibung siehe Wagner et al., angenommen). In Abbildung 1 auf der folgenden Seite ist eine erstellte Beispielvignette abgebildet.

Im ersten Schritt erstellten die Autoren basierend auf Boer (2012) sowie Paseka und Hinzke (2014) ein *deduktives Kriterienraster* hinreichender Merkmale pädagogischer Beobachtungsbeschreibungen zur Auswahl geeigneten Materials: Kontextinformationen, Objektivität, „dichte“ Beschreibung, Informationen hinsichtlich (non)verbaler Kommunikation. Der zweite Schritt fokussierte die *kriteriengeleitete Auswahl der Beobachtungsbeschreibungen*. Vor diesem Hintergrund wurden ca. 1.300 Beobachtungsbeschreibungen separat von zwei trainierten Rater\*innen mithilfe des Kriterienrasters eingeschätzt. Die verwendeten Beobachtungen stammten von 131 Studierenden im Sommersemester 2019. Auf einer Skala von 1 = *trifft überhaupt nicht zu* bis 4 = *trifft voll und ganz zu* wurden die Beschreibungen mithilfe folgender vier an den Kriterien orientierten Leitfragen bewertet: Enthält die Beschreibung dem Fallverständnis dienliche *Kontextinformationen*? Ist die Beschreibung *objektiv* dokumentiert? Ist die Beschreibung *dicht*

dokumentiert und nicht zusammengefasst? Enthält die Beschreibung *textsprachliche Infos* bezogen auf nonverbale und verbale Kommunikation? Ab einer Gesamtsumme von zwölf Punkten wurden die Einträge in die nächste Phase der Entwicklung der TeVi übernommen. Unklare Fälle wurden mit projektbeteiligten Kolleg\*innen diskutiert. Beschreibungen, die nur in Form von Stichpunkten vorlagen, wurden aufgrund fehlender Informationsdichte von den Analysen ausgeschlossen. Der Prozess der kriteriengeleiteten Auswahl erbrachte 99 pädagogische Beobachtungsbeschreibungen, welche die Anforderungen des Kriterienrasters hinreichend erfüllten. Im dritten Schritt wurden diese Beobachtungen entsprechend der geltenden Datenschutzrichtlinien *textlich überarbeitet*, anonymisiert und in ein Vignettenformat überführt. Die Textlänge der einzelnen Vignetten umfasst zwischen 100 und 350 Wörter. Das auf diese Weise entstandene Set an TeVi enthält ein repräsentatives Abbild erwartbarer pädagogischer Erfahrungen im Umgang mit Heterogenität in unterschiedlichen Handlungskontexten, die aus Selbst- und Fremdperspektiven dokumentiert wurden.

Im Jugendclub findet ein Tischtennisturnier statt. Für das Turnier konnten sich die Kinder selbstständig anmelden. In der Mitte des Raumes wurde eine Tischtennisplatte aufgebaut, sodass immer zwei Kinder Tischtennis spielen können. Die restlichen Kinder spielen zusammen mit dem Praktikanten Werwolf oder schauen dem jeweiligen Match zu. Das Turnier wird von einem Betreuer begleitet, der die Ergebnisse dokumentiert und als Schiedsrichter fungiert.

Im zweiten Turnierspiel treten zwei Jungen gegeneinander an (Ruben, 10 Jahre, und Leo, 11 Jahre). Leo beginnt. Er spielt eine scharfe Angabe. Ruben holt zum Schlag aus, ist jedoch zu langsam. Der Ball fliegt an der Tischtenniskelle vorbei und kommt zweimal auf seiner Seite auf. Leo springt hoch und reckt den Arm in die Luft. „Falsche Angabe, Punkt für Ruben!“, ruft der Betreuer. Leo runzelt die Stirn, er wirkt angespannt: „Hä, wieso falsche Angabe?“ Noch bevor der Betreuer antworten kann, fängt Ruben an zu lachen. Blitzschnell wirft Leo seine Tischtenniskelle in Rubens Richtung. Die Kelle fliegt an Rubens Kopf vorbei und landet auf dem Boden. Der Betreuer eilt herbei, beugt sich zu Ruben herunter und erkundigt sich, ob alles in Ordnung sei. Dieser nickt mit dem Kopf, woraufhin sich der Betreuer aufrichtet, den Arm um Rubens Schulter legt und sich leicht vor den Jungen stellt: „Leo, was sollte das denn? Du kannst doch nicht mit der Kelle um dich werfen. Was wäre gewesen, wenn die Kelle Ruben getroffen hätte?“ Leo antwortet in einem schrillen Ton: „Der hat mich aber ausgelacht. Die Angabe war doch richtig!“ und zeigt mit dem Finger auf Ruben. Der Betreuer geht zu Leo und nimmt ihn am Arm: „Du weißt, dass wir ein solches Verhalten hier nicht dulden. Für dich ist das Turnier beendet!“ Beide verlassen kurzzeitig den Raum. Als sie zurückkommen, setzt sich Leo abseits auf eine Bank. Während das Tischtennis-Finale euphorisch von den Kindern bejubelt wird, nimmt Leo nicht am Geschehen teil. Am Ende des Turniers nimmt er seine Sachen und verlässt den Jugendclub, ohne sich zu verabschieden.

Abbildung 1: Beispiel einer Textvignette (eigene Darstellung)

### 3.2 Ablauf der Untersuchung und Erhebung evozierter Emotionen

Zur Beantwortung der Fragestellungen wurde auf das in Kapitel 3.1 beschriebene Vignettenset zurückgegriffen. Die onlinebasierte Datenerhebung erfolgte zu zwei Messzeitpunkten (Nov. 2020 & Feb. 2021). Die Teilnahme an den Befragungen erfolgte freiwillig. Zu Beginn der Untersuchung wurden die Studierenden darüber informiert, dass es sich bei den TeVi um dokumentierte Praxiserfahrungen handelt, die von anderen Lehramtsstudierenden real erlebt wurden. Die Teilnehmenden wurden instruiert, die einzelnen TeVi aufmerksam durchzulesen und sich in die Perspektiven aller im Text beschriebenen Personen hineinzusetzen, um deren Handlungsweisen nachvollziehen zu

können. Hierfür wurden den Teilnehmenden aus einem Vignettenset, bestehend aus 50 TeVi (Studie 1) bzw. 49 TeVi (Studie 2), per Zufall vier TeVi zugeteilt. Die Auseinandersetzung mit den TeVi dauerte pro Person insgesamt ca. 30 Minuten.

*Tabelle 1:* Gesamtmittelwerte, Standardabweichungen und Reliabilität der Emotionsratings für beide Studien (eigene Berechnung)

Subskala	Studie 1		Studie 2	
	<i>M (SD)</i>	$\alpha$	<i>M (SD)</i>	$\alpha$
Ärger	2.22 (0.70)	.84	2.11 (0.71)	.86
Freude	2.00 (0.81)	.91	2.06 (0.86)	.93
Trauer	1.73 (0.32)	.74	1.76 (0.36)	.81
Angst	1.89 (0.42)	.69	1.89 (0.46)	.77
Scham	1.63 (0.36)	.85	1.61 (0.34)	.92
Schuld	1.54 (0.23)	.85	1.57 (0.23)	.90

*Anmerkung:* Die internen Konsistenzen ( $\alpha$ ) sind pro Subskala als Median von 50 TeVi (Studie 1) bzw. 49 TeVi (Studie 2) angegeben.

Nach dem Lesen einer TeVi wurden die Studierenden hinsichtlich ihres emotionalen Erlebens befragt. Die Emotionen bezogen auf die TeVi wurden mithilfe des DES-IV (Izard et al., 1993) erhoben, der in Anlehnung an Syring et al. (2016) für die vorliegende Studie adaptiert wurde. Die Selbstberichtsskala erfasst mit insgesamt 18 Items auf einer fünfstufigen Antwortskala ( $1 =$  trifft überhaupt nicht zu bis  $5 =$  trifft voll und ganz zu) die Gefühlslage Studierender beim Lesen der Falldarstellung (Beispielitem: „Ich habe mich beim Lesen der Falldarstellung geärgert.“). Mit sechs Subskalen à drei Items wurden die Emotionen Ärger, Freude, Trauer, Angst, Scham und Schuld erhoben. In Tabelle 1 sind die Subskalen mit den Gesamtmittelwerten der Emotionen für beide Stichproben und den mittleren internen Konsistenzen ( $\alpha$ ) dargestellt. Es können sowohl für Studie 1 als auch für Studie 2 sehr gute bis zufriedenstellende Reliabilitäten berichtet werden.

### 3.3 Stichprobe

Für die Studierenden bestand die Möglichkeit, an beiden Messzeitpunkten der Befragung teilzunehmen, sodass es sich grundsätzlich um eine verbundene Stichprobe handelte. Da eine Drop-Out-Analyse jedoch zeigte, dass sich die Anzahl der Teilnehmenden zu beiden Messzeitpunkten unterschied und unterschiedliche Vignetten bearbeitet wurden, werden die zwei Messzeitpunkte in den folgenden Analysen als zwei getrennte Stichproben behandelt. In der Stichprobe der Studie 1 liegen Daten von 364 Bachelorstudierenden des Lehramts der Sekundarstufe I/II vor (57.7 % weiblich). Die Studierenden waren zwischen 18 und 44 Jahren alt ( $M = 22.82$ ,  $SD = 4.95$ ) und studierten im Durchschnitt im vierten Fachsemester ( $M = 4.13$ ,  $SD = 1.95$ ). Die Stichprobe der Studie 2 bestand aus  $n = 304$  Lehramtsstudierenden (61.4 % weiblich) mit einem durchschnittlichen Alter der Studierenden von  $M = 23.18$  Jahren ( $SD = 5.26$ ). Varianzanalytische Vergleiche zeigten, dass sich die Stichproben nicht signifikant hinsichtlich soziodemografischer Angaben unterschieden. Die einzelnen TeVis wurden in Studie 1 mindestens von 20 und maximal von 43 Personen ( $M = 29.12$ ,  $SD = 5.68$ ), in Studie 2 von mindestens 15 und maximal 38 Personen eingeschätzt ( $M = 24.45$ ,  $SD = 5.51$ ).

### 3.4 Analyseverfahren

Zur Überprüfung der Forschungsfragen wurde ein clusteranalytischer Zugang gewählt. Die Clusteranalyse ist ein Verfahren der Datenexploration, welches unterschiedliche Objekte anhand von Distanzabständen hinsichtlich ihrer Homogenität sukzessive gruppiert (Bacher et al., 2010). Zur Identifikation einer optimalen Clusterstruktur wurden drei aufeinander aufbauende Analysen gerechnet (Single-Linkage-Verfahren, Ward-Verfahren, K-Means). Das Single-Linkage-Verfahren erfolgte zur Feststellung potenzieller Ausreißer (Backhaus et al., 2018). Die anschließende Durchführung einer hierarchischen Clusteranalyse nach dem Ward-Verfahren, mithilfe der quadrierten euklidischen Distanz als Proximitätsmaß, diente der Exploration der Daten. Zur Bestimmung der Clusteranzahl wurde der inverse Scree-Test genutzt und zusätzlich der Test von Mojena (1977) als statistisches Kriterium angewendet. Hiernach wird diejenige Clusterlösung ausgewählt, „bei der ein vorgegebener Wert des standardisierten Fusionskoeffizienten zum ersten Mal überschritten wird.“ (Backhaus et al., 2018, S. 478) Die Güte der Clusterlösung wurde anhand des Kriteriums  $F < 1$  als Indikator einer homogenen Clusterstruktur beurteilt (Backhaus et al., 2018). Basierend auf den Ergebnissen des Ward-Verfahrens wurde die spezifizierte Clusterlösung abschließend durch eine K-Means-Clusteranalyse optimiert (Bortz & Schuster, 2010). Die Validierung der finalen Clusterlösung erfolgte mittels einer Diskriminanzanalyse (Backhaus et al., 2018). Alle statistischen Analysen wurden mit der Statistiksoftware SPSS 26 (IBM, 2021) durchgeführt.

## 4 Ergebnisse

### 4.1 Cluster- und Diskriminanzanalyse Studie 1

Nach Prüfung möglicher Ausreißer via Single-Linkage-Verfahren deutete die hierarchische Clusteranalyse nach dem Ward-Verfahren auf die Spezifizierung von drei Vignettenclustern hin. Der Mojena-Test bestätigte diese Clusterlösung, da der standardisierte Fusionskoeffizient erstmals für die 3-Clusterlösung den Schwellenwert ( $> 2$ ) übertraf (Tab. 2). Deskriptive Ergebnisse des Ward-Verfahrens sind in Tabelle 3 auf der folgenden Seite dargestellt. Cluster 1 und 2 wiesen für alle Variablen Werte  $F < 1$  auf und können als homogene Cluster interpretiert werden. Im dritten Cluster ergab sich für die Emotion Schuld  $F > 1$ , sodass die Varianz dieses Clusters im Vergleich zur Gesamtstichprobe größer war.

*Tabelle 2:* Zusammenfassung der Ergebnisse zum Test von Mojena

Clusteranzahl	Studie 1		Studie 2	
	$\alpha_i$	$\tilde{\alpha}_i$	$\alpha_i$	$\tilde{\alpha}_i$
6 Cluster	13.88	0.63	13.85	0.59
5 Cluster	16.82	0.86	15.96	0.75
4 Cluster	23.65	1.41	20.37	1.09
3 Cluster	36.27	2.43	36.36	2.31
2 Cluster	78.35	5.80	83.21	5.88

*Anmerkungen:* Zur Ermittlung der Clusteranzahl wurde ein kritischer Schwellenwert von  $> 2$  angenommen.  $\alpha_i$  = Fusionskoeffizient,  $\tilde{\alpha}_i$  = standardisierter Fusionskoeffizient.

Die explorierte Clusterstruktur wurde im nächsten Schritt mithilfe einer iterativen K-Means-Clusteranalyse optimiert, bei der die Drei-Clusterstruktur als Ausgangslage diente. Nach der Optimierung konnten 14 TeVi des zweiten Clusters dem dritten und eine des dritten dem ersten Cluster als passender zugeordnet werden (Tab. 3). Die spezifizierte Clusterlösung erklärte 72.2 Prozent der Varianz. Die Fehlerquadratsummen waren

innerhalb der jeweiligen Cluster ausreichend gering, sodass von homogenen Clustern ausgegangen wurde ( $QS_{\text{Fehler1}} = 8.13$ ;  $QS_{\text{Fehler2}} = 4.22$ ;  $QS_{\text{Fehler3}} = 9.40$ ).

Tabelle 3: Deskriptive und varianzanalytische Ergebnisse (Ward & K-Means) Studie 1

Variable	M (SD)			F (2, 47)	Post-hoc Tukey Test
	Cluster 1 (k = 11/12)	Cluster 2 (k = 27/13)	Cluster 3 (k = 12/25)		
<b>Ward-Verfahren</b>					
Ärger	1.40 (0.22)	2.73 (0.46)	1.81 (0.35)	53.825***	1 vs. 2, 3*, 2 vs. 3***
Freude	3.29 (0.43)	1.51 (0.38)	1.90 (0.37)	82.778***	1 vs. 2, 3***, 2 vs. 3*
Trauer	1.41 (0.19)	1.94 (0.25)	1.56 (0.14)	28.405***	1 vs. 2**, 2 vs. 3**
Angst	1.45 (0.19)	2.19 (0.32)	1.61 (0.11)	41.786***	1 vs. 2**, 2 vs. 3**
Scham	1.23 (0.13)	1.89 (0.28)	1.40 (0.10)	42.366***	-
Schuld	1.34 (0.12)	1.65 (0.23)	1.47 (0.13)	11.237***	-
<b>K-Means Verfahren</b>					
Ärger	1.40 (0.21)	3.09 (0.32)	2.15 (0.41)	72.854***	1 vs. 2, 3***, 2 vs. 3***
Freude	3.23 (0.47)	1.35 (0.17)	1.75 (0.41)	88.290***	1 vs. 2, 3***, 2 vs. 3**
Trauer	1.41 (0.18)	2.01 (0.24)	1.75 (0.26)	19.168***	1 vs. 2, 3**, 2 vs. 3**
Angst	1.46 (0.19)	2.41 (0.28)	1.82 (0.25)	50.118***	1 vs. 2, 3***, 2 vs. 3***
Scham	1.25 (0.13)	2.09 (0.26)	1.57 (0.20)	55.737***	1 vs. 2, 3***, 2 vs. 3***
Schuld	1.35 (0.12)	1.61 (0.25)	1.59 (0.21)	7.100**	1 vs. 2, 3**

Anmerkungen: k (Ward/K-Means) gibt die Anzahl der TeVi pro Cluster an. Die Cluster werden im späteren Verlauf der Studie folgendermaßen benannt: Cluster 1 = positiv nuancierte Vignetten, Cluster 2 = negativ nuancierte Vignetten, Cluster 3 = neutrale Vignetten.  
\*\*\*  $p < .001$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*  $p < .05$ .

Die Überprüfung der Clusterlösung durch eine Diskriminanzanalyse ergab zwei Diskriminanzfunktionen (Eigenwertanteil 87.7 %, kanonische Korrelation = .93, Eigenwert = 6.03, Wilks Lambda = .08,  $p < .001$ ; bzw. Eigenwertanteil 12.3 %, kanonische Korrelation = .68, Eigenwert = 0.85, Wilks Lambda = .54,  $p < .001$ ), die das Ergebnis der finalen Clusterlösung zu 92.3 Prozent replizieren konnten. Die gewichteten Diskriminanzkoeffizienten (Backhaus et al., 2018) zeigten, dass die Variable Freude die größte und die Variable Schuld die geringste diskriminatorische Bedeutung im Rahmen der Clusterspezifikation aufwiesen (Tab. 4 auf der folgenden Seite).

Basierend auf den durchgeführten Analysen können die spezifizierten Cluster folgendermaßen charakterisiert werden:

Die TeVi des ersten Clusters ( $k = 12$ , 24.0 %) zeichneten sich durch den höchsten Wert an evozierter Freude aus, welcher signifikant über dem Niveau der restlichen Cluster lag ( $F(2,47) = 88.29$ ,  $p < .001$ ). Gleichzeitig wiesen die übrigen Emotionen, im Vergleich zu den anderen Clustern, die niedrigsten mittleren Ratings auf (Tab. 3), weshalb dieses Cluster *positiv nuancierte Vignetten* (PNV) benannt wird.

Die TeVi des zweiten Clusters ( $k = 13, 26.0\%$ ) zeichneten sich im Kontrast zum Cluster PNV durch den höchsten Wert an evoziertem Ärger ( $F(2,47) = 72.85, p < .001$ ) aus. Die übrigen negativen Emotionen wurden im Interclustervergleich relativ am höchsten eingeschätzt. Wenngleich deren Mittelwerte unterhalb der theoretischen Skalenmitten lagen (s. Tab. 3), wird dieses Cluster als *negativ nuancierte Vignetten* (NNV) bezeichnet.

Im dritten Cluster ist die größte Anzahl an TeVi zusammengefasst ( $k = 25, 50,0\%$ ). Diese zeichneten sich durch kein eindeutiges Profil evozierter Emotionen aus (s. Tab. 3). Die Emotion Ärger war clusterintern zwar am höchsten ausgeprägt, der Mittelwert lag im Vergleich zum Cluster NNV jedoch im niedrigen Bereich. Die mittleren Ratings für Freude, Trauer und Angst zeigten clusterintern ein ähnliches Ausprägungsniveau. Das Cluster wird *neutrale Vignetten* (NV) benannt.

*Tabelle 4:* Ergebnisse der Diskriminanzanalyse

Variable	Studie 1			Studie 2		
	$b_1$	$b_2$	$\bar{b}$	$b_1$	$b_2$	$\bar{b}$
Ärger	0.38	0.27	0.37	0.31	1.03	0.45
Freude	-0.62	0.71	0.63	-0.71	0.78	0.72
Trauer	-0.25	-0.50	0.28	0.10	0.01	0.08
Angst	0.36	0.63	0.39	0.25	-0.04	0.21
Scham	0.27	0.36	0.28	0.05	-0.16	0.07
Schuld	-0.06	-0.24	0.08	0.06	-0.11	0.07

*Anmerkungen:*  $b_1$  = standardisierter Diskriminanzkoeffizient für die Diskriminanzfunktion 1;  $b_2$  = standardisierter Diskriminanzkoeffizient für die Diskriminanzfunktion 2;  $\bar{b}$  = mittlerer Diskriminanzkoeffizient.

## 4.2 Cluster- und Diskriminanzanalyse Studie 2

Die gleiche Vorgehensweise ergab auch in Studie 2 drei homogene Cluster ( $F < 1$ ). Die Optimierung anhand des K-Means-Verfahrens führte zur Zuordnung dreier TeVi des dritten Clusters in das zweite. Das Ergebnis der K-Means-Clusteranalyse erklärte 76.7 Prozent der Varianz mit ausreichend geringen Fehlerquadratsummen innerhalb der Cluster. Es konnte zu 93.9 Prozent durch eine anschließende Diskriminanzanalyse repliziert werden, bei der zwei Diskriminanzfunktionen ermittelt wurden (Eigenwertanteil = 80.9 %, kanonische Korrelation = .94, Eigenwert = 7.57, Wilks Lambda = .04,  $p < .001$ ; Eigenwertanteil = 19.1 %, kanonische Korrelation = .80, Eigenwert = 1.79, Wilks Lambda = .36,  $p < .001$ ). Die diskriminatorische Bedeutung der Variablen Freude und Ärger war am höchsten, die der Variablen Trauer, Scham und Schuld am geringsten (Tab. 4). Da die explorierte Clusterstruktur der Studie 2 mit den Ergebnissen der Studie 1 konvergiert (Tab. 5 auf der folgenden Seite), können die Cluster in gleicher Weise interpretiert werden. Cluster 1 wird als PNV, Cluster 2 als NNV und Cluster 3 als NV charakterisiert.

Tabelle 5: Deskriptive und varianzanalytische Ergebnisse (Ward &amp; K-Means) Studie 2

Vari- able	M (SD)			F (2, 47)	Post-hoc Tukey Test
	positiv nuancierte Vignetten (k = 12/12)	negativ nuancierte Vignetten (k = 10/13)	neutrale Vignetten (k = 27/24)		
Ward-Verfahren					
Ärger	1.36 (0.16)	3.14 (0.36)	2.05 (0.43)	64.086***	1 vs. 2, 3***, 2 vs. 3***
Freude	3.42 (0.51)	1.53 (0.28)	1.66 (0.31)	113.440***	1 vs. 2, 3***
Trauer	1.38 (0.13)	2.26 (0.27)	1.74 (0.19)	53.573***	1 vs. 2, 3***, 2 vs. 3***
Angst	1.37 (0.14)	2.53 (0.30)	1.88 (0.26)	60.843***	1 vs. 2, 3***, 2 vs. 3***
Scham	1.27 (0.15)	2.10 (0.23)	1.57 (0.21)	47.817***	1 vs. 2, 3**, 2 vs. 3***
Schuld	1.38 (0.13)	1.77 (0.21)	1.58 (0.22)	10.455***	1 vs. 2, 3*, 2 vs. 3*
K-Means-Verfahren					
Ärger	1.36 (0.16)	3.08 (0.34)	1.95 (0.33)	107.220***	1 vs. 2, 3***, 2 vs. 3***
Freude	3.42 (0.51)	1.46 (0.28)	1.71 (0.28)	123.196***	1 vs. 2, 3***
Trauer	1.38 (0.13)	2.17 (0.30)	1.72 (0.19)	43.678***	1 vs. 2, 3**, 2 vs. 3**
Angst	1.37 (0.14)	2.41 (0.35)	1.87 (0.27)	47.151***	1 vs. 2, 3***, 2 vs. 3***
Scham	1.27 (0.15)	1.99 (0.28)	1.57 (0.22)	33.059***	1 vs. 2, 3**, 2 vs. 3***
Schuld	1.38 (0.13)	1.69 (0.24)	1.60 (0.22)	7.048**	1 vs. 2, 3*

Anmerkungen: k (Ward/K-Means) gibt die Anzahl der TeVi pro Cluster an. \*\*\*  $p < .001$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*  $p < .05$ .

## 5 Diskussion

Um Lehramtsstudierende bereits in der universitären Phase auf einen professionellen Umgang mit eigenen und fremden Emotionen im Unterricht vorzubereiten, benötigt es angemessene didaktische Szenarien. Im vorliegenden Beitrag wurden hierfür erfahrungsbasierte Textvignetten (TeVi), basierend auf Beobachtungen pädagogischer Situationen, als Material professionalisierender Reflexionsprozesse zum Aufbau emotionaler Kompetenzen angehender Lehrkräfte entwickelt und empirisch geprüft. Der Fokus lag auf der Untersuchung des emotionsevozierenden Potenzials auf Basis subjektiver Einschätzungen durch zwei Teilstichproben. Insgesamt ergaben sich drei Cluster: positiv getönte, negativ getönte und neutrale Vignetten. Die detaillierten Ergebnisse werden im Folgenden diskutiert, eingeordnet und im Hinblick auf einen Ausblick auf zukünftige Forschung integriert.

### 5.1 Ergebnisse zu Forschungsfragen

Im Ergebnis clusteranalytischer Verfahren ergaben sich drei Vignettencluster mit unterschiedlichem emotionalem Profil, welche sowohl in Art als auch Intensität des emotionalen Erlebens systematisch differenzierbar sind. Es zeigte sich ein Cluster mit positiv erlebten Situationen (PNV), ein zweites mit negativ erlebten Situationen (NNV) und ein drittes Cluster (NV), welches emotional wenig bedeutsam für die Lehramtsstudierenden war. Die vorliegende Studie konnte demnach die Befunde von Usée et al. (2020), bei

denen emotional positive, negative und neutrale Vignetten gruppiert wurden, für erfahrungsbasierte TeVi replizieren und gleichzeitig erweitern, da die Cluster der vorliegenden Studie durch diskrete Emotionsangaben charakterisiert sind. So waren für die Clusterbildung insbesondere die Emotionen Freude und Ärger relevant, deren zentrale Bedeutung für die Lehrkräftebildung bereits durch Studien zur systematischen Unterrichtsreflexion betont wird (Syring et al., 2016). In Forschungsarbeiten über Lehrkräfteemotionen wird Freude als eine der häufigsten Emotionen im Unterricht beschrieben (z.B. Frenzel & Götz, 2007). Es ist äußerst interessant, dass auch im vorliegenden Beitrag Freude eine bedeutende Rolle einnimmt, da das Erleben von Freude im Unterricht mit beruflichen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (Burić et al., 2020) und dem Enthusiasmus von Lehrkräften (Frenzel et al., 2018) eng verknüpft ist. Inwiefern die im Kontext des Studiums erlebte Freude einen Einfluss auf die Entwicklung motivationaler Kompetenzaspekte hat, scheint für zukünftige Studien vor dem Hintergrund der Professionalisierung (Baumert & Kunter, 2013) von großer Relevanz zu sein.

Basierend auf dem Modell der Lehrkräfteemotionen (Frenzel, 2014; Frenzel et al., 2021) ist anzunehmen, dass die kognitive Wahrnehmung der TeVi (*Appraisals*) im Sinne einer Passung oder Abweichung hinsichtlich pädagogischer Idealvorstellungen im Zusammenhang mit den Emotionen der Lehramtsstudierenden steht. Demnach könnten die emotionalen Antworten auf die TeVi des PNV-Clusters auf konsistente und die Emotionen auf die TeVi des NNV-Clusters auf inkonsistente *Appraisals* der Studierenden hindeuten. Die Annahme eines Zusammenhangs zwischen den kognitiven Einschätzungen und den daraus resultierenden Emotionen wird durch die vorliegende Datenstruktur jedoch nicht abgebildet und müsste in Folgestudien geprüft werden. Dennoch wäre mit Bezug auf die Überlegungen von Frenzel und Stephens (2017) allgemein denkbar, die TeVi der Cluster PNV und NNV zu nutzen, um mit Studierenden die Entstehung von Freude und Ärger hinsichtlich ihrer *Appraisals* zu analysieren. Die niedrigen Emotionswerte des Clusters NV (alle Mittelwerte unterhalb des theoretischen Skalenmittelwerts) sind dagegen ein Hinweis auf eine geringe emotionale Aktivierung und emotionsevozierende Wirkung der dort verorteten TeVi.

Grundsätzlich erschien das verwendete Analyseverfahren der Clusteranalyse für die Gruppierung ähnlicher emotionsevozierender Vignetten geeignet. Die Selektion pointierteren Materials gelang besonders durch den K-Means-Algorithmus, welcher sich vor allem in Studie 1 als strengeres Verfahren der Fallauswahl erwies.

## 5.2 Weitere Nutzung der Vignetten

Für die Gestaltung der Lehrkräftebildung sind die Ergebnisse des vorliegenden Beitrages besonders relevant. Die Daten deuten darauf hin, dass es v.a. mithilfe der TeVi der Cluster PNV und NNV möglich ist, bei Studierenden gezielt Emotionen hervorzurufen. Es ist demnach vorstellbar, empirisch geprüfetes und kriterienbasiert systematisiertes Fallmaterial, didaktisch strukturiert, in Lehr-Lernsettings zu integrieren, um bei angehenden Lehrkräften die Entwicklung emotionaler Fähigkeiten zu unterstützen. Diesbezüglich kann auf ein großes Repertoire an Fallmaterial zurückgegriffen werden. Insgesamt liegen 24 empirisch geprüfte TeVi des Clusters PNV und 26 TeVi des Clusters NNV vor, die aufgrund des Emotionsgehalts als integralem Prozess der Lern/Reflexionsprozesse die Förderung professioneller Handlungskompetenzen ermöglichen, nicht zuletzt, weil auch die dort verankerten Merkmale motivationaler Orientierung unmittelbar in Verbindung mit positivem emotionalem Erleben konzeptualisiert werden (vgl. Enthusiasmus; Baumert & Kunter, 2013).

PNV können für die Lehrkräftebildung hoch relevant sein. Studien zur Unterrichtsreflexion haben gezeigt, dass positive Reflexionsanlässe komplexe Reflexionsprozesse bei Studierenden begünstigen (Kücholl & Lazarides, 2021). Daher könnten sich PNV als Einstieg in fallbasierte Lehr-Lernsettings besonders für Noviz\*innen eignen, um Reflexionswissen zu entwickeln. Zusätzlich könnten PNV genutzt werden, um die gezielte

expressive Äußerung von Lehrkräftefreude im Sinne der emotionalen Ansteckung (Hatfield et al., 1994) zu erforschen. NNV evozieren hingegen ein Spektrum unterschiedlicher negativer Emotionen, insbesondere Ärger. NNV können demnach geeignet sein, um den produktiven und gesunden Umgang mit negativen Emotionen in einer geschützten Umgebung zu üben, z.B. zur Förderung emotionsregulativer Fähigkeiten (Carstensen et al., 2019). Da die Lehrkräfteemotionen im Unterricht neben direkten auch medierte Effekte auf die Outcomes der Schüler\*innen zeigen (Frenzel et al., 2021), sind weitere professionalisierungsrelevante Möglichkeiten der Nutzung von PNV und NNV in der Lehrkräftebildung denkbar. So könnten die *Appraisals* hinsichtlich der Gestaltung gelingender pädagogischer Beziehungen zu allen Schüler\*innen reflektiert werden (McGrath & van Bergen, 2019; Rudasill et al., 2010). Zukünftige Studien sollten diese postulierten Annahmen untersuchen. In einer aktuell in Vorbereitung befindlichen quasiexperimentellen Studie wird zudem der Einfluss des emotionalen Erlebens der TeVi auf die Selbstwirksamkeitsentwicklung angehender Lehrkräfte geprüft (Wagner et al., im Review).

Bezüglich des unspezifischen Emotionsprofils der NV ist es möglich, dass TeVi in diesem größten Cluster inhaltlich besonders komplexe Handlungssituationen beschreiben und sich emotionales Erleben auf unterschiedliche inhaltliche Aspekte gleichzeitig beziehen könnte. Dennoch können NV für Professionalisierungszwecke geeignet sein, z.B. für die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Perspektiven pädagogischer Alltagshandlungen zur Förderung der Reflexionsfähigkeit und die aktive Exploration im Vergleich zu eindeutig emotional getönten TeVis.

Neben dem Fokus auf eigene Emotionen wäre es zudem wichtig, die Entwicklung der Wahrnehmungs- und Regulationsfähigkeit der Emotionen der Lernenden bei angehenden Lehrkräften zu betrachten und zu fördern (Jennings & Greenberg, 2009). In diesem Kontext können TeVi dazu genutzt werden, in unterschiedlich emotional besetzten Situationen die Handlungshintergründe einzelner im Fall beschriebener Personen zu reflektieren. Auf diese Weise könnte die Entwicklung der Fähigkeit zur Perspektivübernahme Lehramtsstudierender unterstützt werden, die ihrerseits für die Gestaltung gelingender pädagogischer Beziehungen hoch relevant ist (Knigge et al., 2019).

### 5.3 Limitationen und Ausblick

Limitierend ist festzuhalten, dass die durchschnittlichen Werte der Emotionen über alle Cluster hinweg im mittleren (Freude, Ärger) bis niedrigen Bereich (Trauer, Angst, Scham, Schuld) liegen. Es ist aber zu berücksichtigen, dass sich die TeVi aufgrund ihrer unterschiedlichen Valenzen im Mittelwert gegenseitig kompensieren. Die Vignetten eines Clusters weisen in diesem Emotionsbereich durchaus hohe Werte auf. Darüber hinaus ist darauf hinzuweisen, dass es nicht das Anliegen der Studie war, konstruierte TeVi zu verwenden, bei denen ein sehr hohes emotionsevozierendes Potenzial anzunehmen ist. Im Fokus dieser Untersuchung stand vielmehr die Frage, inwiefern authentische praxisbezogene Lernerfahrungen heterogene Emotionen evozieren und damit für die Lehrkräftebildung nutzbar sind. Ggf. sind dabei weniger extreme Emotionen sogar von Vorteil. Die immersive Wirkung des Fallmediums (Syring et al., 2016) sollte in der Interpretation berücksichtigt werden (vgl. auch Krauskopf & Knigge, 2017). Weiterhin ist kritisch anzumerken, dass sich in beiden Teilstudien hinsichtlich der Subskala Angst eine geringere Reliabilität zeigte. An dieser Stelle müsste die Skalenstruktur geprüft werden. Denkbar ist, dass dem Konstrukt Angst Teilfacetten zugrunde liegen, die sich bspw. als Unsicherheit, Besorgnis, Nervosität oder Entsetzen äußern und durch das Instrument nicht differenziert erhoben wurden. In diesem Zusammenhang ist weiterhin das Antwortformat des Instrumentes zu reflektieren. Es ist durchaus denkbar, dass ein offenes Antwortformat ein breiteres und differenzierteres Emotionsspektrum eröffnen würde. Aus zeitökonomischen Gründen wurden die Emotionen jedoch im geschlossenen Format erfasst. Der Umstand, dass teilweise Studierende an beiden Befragungen teilnahmen,

könnte sich ggf. auf die emotionalen Ratings ausgewirkt haben, im Sinne höherer emotionaler Ratings für die Vignetten in Studie 1. Der Vergleich der Gesamtmittelwerte der Emotionen beider Studien (Tab. 1) unterstützt diese Annahme jedoch nicht.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Arbeit mit TeVi in der ersten Phase der Lehrkräftebildung einen ersten Zugang zu emotionalen pädagogischen Realitäten ermöglicht, indem mithilfe der TeVi positive oder negative Emotionen bei Studierenden evoziert werden können. In Folgestudien gilt es zu prüfen, inwiefern die systematisierten TeVi als Reflexionsanlässe zur Unterstützung der emotionalen Kompetenzentwicklung bei Lehramtsstudierenden genutzt werden können. Mithilfe des vorliegenden Beitrages ist ein erster Schritt gelungen, ein Repositorium validierter emotionsevozierender TeVi für pädagogische Settings zu erstellen.

## Literatur und Internetquellen

- 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>
- Bacher, J., Pöge, A. & Wenzig, K. (2010). *Clusteranalyse: Anwendungsorientierte Einführung in Klassifikationsverfahren* (3., erg., vollst. überarb. u. neu gestalt. Aufl.). Oldenbourg. <https://doi.org/10.1524/9783486710236>
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2018). *Multivariate Analysemethoden: Eine anwendungsorientierte Einführung* (15., vollst. überarb. Aufl.). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-56655-8>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2013). The COACTIV Model of Teachers' Professional Competence. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers* (S. 25–48). Springer US. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5149-5\\_2](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5149-5_2)
- Becker, E.S., Götz, 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, 15–26. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.002>
- Bieg, S. & Dresel, M. (2021). Geht mit Humor alles besser? Experimentelle Analysen der Effekte lerngegenstandsbezogenen Lehrerhumors. In C. Rubach & R. Lazarides (Hrsg.), *Emotionen in Schule und Unterricht: Bedingungen und Auswirkungen von Emotionen bei Lehrkräften und Lernenden* (S. 128–149). Barbara Budrich.
- Boer, H. de. (2012). Pädagogische Beobachtung. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 65–82). VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3_4)
- Borowski, A., Ehlert, A. & Prechtel, H. (Hrsg.). (2018). *PSI-Potsdam: Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsinitiative Lehrerbildung (2015–2018)*. Universitätsverlag Potsdam.
- Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (7., vollst. überarb. u. erw. Aufl.). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-12770-0>
- Burić, I. & Frenzel, A. (2020). Teacher Emotional Labour, Instructional Strategies, and Students' Academic Engagement: a Multilevel Analysis. *Teachers and Teaching*, 27 (5) 335–352. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1740194>
- Burić, I., Slišković, A. & Sorić, I. (2020). Teachers' Emotions and Self-Efficacy: A Test of Reciprocal Relations. *Frontiers in Psychology*, 11, 1650. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01650>

- Carstensen, B., Köller, M. & Klusmann, U. (2019). Förderung sozial-emotionaler Kompetenz von angehenden Lehrkräften. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 51 (1), 1–15. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000205>
- 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>
- Ekman, P. (1992). An Argument for Basic Emotions. *Cognition and Emotion*, 6 (3–4), 169–200. <https://doi.org/10.1080/02699939208411068>
- Fiorilli, C., Albanese, O., Gabola, P. & Pepe, A. (2017). Teachers' Emotional Competence and Social Support: Assessing the Mediating Role of Teacher Burnout. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61 (2), 127–138. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1119722>
- Fölling-Albers, M., Hartinger, A. & Mörtl-Hafizovic, D. (2004). Situiertes Lernen in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (5), 727–747.
- Frenzel, A. (2014). Teacher Emotions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Hrsg.), *International Handbook of Emotions in Education* (S. 494–519). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203148211.ch25>
- Frenzel, A., Becker-Kurz, B., Pekrun, R., Götz, T. & Lüdtke, O. (2018). Emotion Transmission in the Classroom Revisited: A Reciprocal Effects Model of Teacher and Student Enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 110 (5), 628–639. <https://doi.org/10.1037/edu0000228>
- Frenzel, A., Daniels, L. & Burić I. (2021). Teacher Emotions in the Classroom and Their Implications for Students. *Educational Psychologist*, 56 (4), 250–264. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1985501>
- Frenzel, A. & Götz, T. (2007). Emotionales Erleben von Lehrkräften beim Unterrichten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21 (3/4), 283–295. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.21.3.283>
- Frenzel, A., Götz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R. & Sutton, R.E. (2009). Emotional Transmission in the Classroom: Exploring the Relationship between Teacher and Student Enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101 (3), 705–716. <https://doi.org/10.1037/a0014695>
- Frenzel, A., Götz, T. & Pekrun, R. (2015). Emotionen. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (Springer-Lehrbuch; 2., vollst. überarb. u. aktual. Aufl.) (S. 201–224). Springer VS.
- Frenzel, A. & Stephens, E.J. (2017). Emotionen. In T. Götz (Hrsg.), *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen* (2., aktual. Aufl.). Schöningh UTB.
- Friesen, M.E., Benz, J. & Billion-Kramer, T. (Hrsg.). (2020). *Vignettenbasiertes Lernen in der Lehrerbildung: Fachdidaktische und pädagogische Perspektiven*. Beltz.
- Gruber, H., Mandl, H. & Renkl, A. (2000). Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In H. Mandl (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Empirische und theoretische Lösungsansätze* (S. 139–156). Hogrefe.
- Hagenauer, G., Hascher, T. & Volet, S.E. (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 (4), 385–403. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0250-0>
- Hargreaves, A. (2000). Mixed Emotions: Teachers' Perceptions of Their Interactions with Students. *Teaching and Teacher Education*, 16 (8), 811–826. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)
- Hargreaves, A. & Tucker, E. (1991). Teaching and Guilt: Exploring the Feelings of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 7 (5–6), 491–505. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(91\)90044-P](https://doi.org/10.1016/0742-051X(91)90044-P)

- Hascher, T. & Hagenauer, G. (2011). Schulisches Wohlbefinden im Jugendalter – Verläufe und Einflussfaktoren. In A. Ittel, H. Merkens & L. Stecher (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung* (S. 15–45). VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-93116-6\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-531-93116-6_1)
- Hatfield, E., Cacioppo, J.T. & Rapson, R.L. (1994). *Emotional Contagion*. Cambridge University Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- IBM. (2021). *IBM SPSS Statistics for Windows* (Version 28). Computer Software. IBM Corp. Armonk.
- Izard, C.E. (1977). *Human Emotions*. Plenum Press.
- Izard, C.E., Libero, D.Z., Putnam, P. & Haynes, O.M. (1993). Stability of Emotion Experiences and Their Relations to Traits of Personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64 (5), 847–860. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.5.847>
- Jennings, P.A. & Greenberg, M.T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79 (1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Keller, M.M., Frenzel, A.C., Götz, T., Pekrun, R. & Hensley, L. (2014). Exploring Teacher Emotions. In P.W. Richardson, S.A. Karabenick & H.M.G. Watt (Hrsg.), *Teacher Motivation* (S. 69–82). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203119273-5>
- Keller, M.M. & Lazarides, R. (2021). Effekte von Lehreremotionen auf Unterrichtsgestaltung und Schülerinnen: Eine Tagebuchstudie im Fach Mathematik. In C. Rubach & R. Lazarides (Hrsg.), *Emotionen in Schule und Unterricht: Bedingungen und Auswirkungen von Emotionen bei Lehrkräften und Lernenden* (S. 108–127). Barbara Budrich.
- Kiel, E., Kahlert, J., Haag, L. & Eberle, T. (2011). *Herausfordernde Situationen in der Schule: Ein fallbasiertes Arbeitsbuch*. Klinkhardt.
- Klassen, R.M., Perry, N.E. & Frenzel, A.C. (2012). Teachers' Relatedness with Students: An Underemphasized Component of Teachers' Basic Psychological Needs. *Journal of Educational Psychology*, 104 (1), 150–165. <https://doi.org/10.1037/a0026253>
- Kleinknecht, M. & Poschinski, N. (2014). Eigene und fremde Videos in der Lehrerfortbildung: Eine Fallanalyse zu kognitiven und emotionalen Prozessen beim Beobachten zweier unterschiedlicher Videotypen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60 (3), 471–490.
- Kleinknecht, M. & Schneider, J. (2013). What Do Teachers Think and Feel When Analyzing Videos of Themselves and Other Teachers Teaching? *Teaching and Teacher Education*, 33, 13–23. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.002>
- Knigge, M., Krauskopf, K., Jäntsch, C. & Kobs, S. (2020). Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im Bereich Inklusion durch den Einsatz forschenden Lernens im Praktikum in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern? In I. Gogolin, B. Hannover & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung* (S. 151–192). Springer VS.
- Knigge, M., Krauskopf, K. & Wagner, S. (2019). Improving Socio-Emotional Competencies Using a Staged Video-Based Learning Program? Results of Two Experimental Studies. *Frontiers in Education*, 4, 142. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00142>
- Krauskopf, K. & Knigge, M. (2017). Die Komplexität kognitiver Emotionsrepräsentationen als Facette sozio-emotionaler Kompetenzen von Lehrkräften: Eine Pilotstudie zur Entwicklung von Items zur Erfassung der Levels of Emotional Awareness im Lehramtsstudium. *Empirische Sonderpädagogik*, 9 (1), 66–89.

- Kretschmann, T. & Göllitz, D. (2022). Emotionale und kognitive Aktivierung durch literarische und faktuale Texte als Ansatzpunkt für die demokratische Grundwertebildung im Deutschunterricht. In M. Gläser-Zikuda, F. Hofmann & V. Frederking (Hrsg.), *Emotionen im Unterricht: Psychologische, pädagogische und fachdidaktische Perspektiven* (S. 268–278). Kohlhammer.
- Kücholl, D. & Lazarides, R. (2021). Video- und protokollbasierte Reflexionen eigener praktischer Unterrichtserfahrungen im Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24 (4), 985–1006. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01021-8>
- Lazarides, R. & Buchholz, J. (2019). Student-Perceived Teaching Quality: How Is It Related to Different Achievement Emotions in Mathematics Classrooms? *Learning and Instruction*, 61, 45–59. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.01.001>
- Liebner, S., Wagner, S., Kobs, S., Rogge, F., Krauskopf, K. & Knigge, M. (2022). Kollegiale Fallberatung in der inklusionsorientierten Lehrkräftebildung – Ein Instrument zur Förderung der Selbstwirksamkeit angehender Lehrkräfte? In A. Schröter, M. Kortmann, S. Schulze, K. Kempfer, S. Anderson, G. Sevdiren, J. Bartz & C. Kreutchen (Hrsg.), *Inklusion in der Lehramtsausbildung – Lerngegenstände, Interaktionen und Prozesse* (S. 131–146). Waxmann.
- McGrath, K.F. & van Bergen, P. (2015). Who, When, Why and to What End? Students at Risk of Negative Student–Teacher Relationships and Their Outcomes. *Educational Research Review*, 14, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.12.001>
- McGrath, K.F. & van Bergen, P. (2019). Attributions and Emotional Competence: Why some Teachers Experience Close Relationships with Disruptive Students (and Others Don't). *Teachers and Teaching*, 25 (3), 334–357. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1569511>
- Mojena, R. (1977). Hierarchical Grouping Methods and Stopping Rules: an Evaluation. *The Computer Journal*, 20 (4), 359–363. <https://doi.org/10.1093/comjnl/20.4.359>
- Paseka, A. & Hinzke, J.-H. (2014). Fallvignetten, Dilemmainterviews und dokumentarische Methode: Chancen und Grenzen für die Erfassung von Lehrerprofessionalität. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 7 (1), 46–63.
- Patry, J.-L. (2014). Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer/innenbildung. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 29–44). Waxmann.
- Roorda, D.L., Koomen, H.M.Y., Spilt, J.L. & Oort, F.J. (2011). The Influence of Affective Teacher–Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement. *Review of Educational Research*, 81 (4), 493–529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Rudasill, K.M., Reio, T.G., Stipanovic, N. & Taylor, J.E. (2010). A Longitudinal Study of Student-Teacher Relationship Quality, Difficult Temperament, and Risky Behavior from Childhood to Early Adolescence. *Journal of School Psychology*, 48 (5), 389–412. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.05.001>
- Russell, J.A. (1980). A Circumplex Model of Affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39 (6), 1161–1178. <https://doi.org/10.1037/h0077714>
- Scherer, K., Schorr, A. & Johnstone, T. (Hrsg.). (2001). *Appraisal Processes in Emotion: Theory, Methods, Research* (Series in Affective Science). Oxford University Press.
- Schmidt, J., Klusmann, U., Oliver, L., Möller, J. & Kunter, M. (2017). 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>
- Schneider, J., Bohl, T., Kleinknecht, M., Rehm, M., Kuntze, S. & Syring, M. (2016). Unterricht analysieren und reflektieren mit unterschiedlichen Fallmedien: Ist Video wirklich besser als Text? *Unterrichtswissenschaft*, 44 (4), 474–489. <https://doi.org/10.31235/osf.io/bdsjq>

- Schratz, M., Schwarz, J.F. & Westfall-Greiter, T. (2012). *Lernen als bildende Erfahrung: Vignetten in der Praxiserfahrung*. Studienverlag.
- Spilt, J.L., Koomen, H.M.Y. & Thijs, J.T. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher–Student Relationships. *Educational Psychology Review*, 23 (4), 457–477. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>
- Sutton, R.E. (2007). Teachers' Anger, Frustration, and Self-Regulation. In P.A. Schutz & R. Pekrun (Hrsg.), *Emotion in Education* (S. 259–274). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50016-2>
- 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>
- Syring, M., Bohl, T., Kleinknecht, M., Kuntze, S., Rehm, M. & Schneider, J. (2016). Fallarbeit als Angebot – fallbasiertes Lernen als Nutzung: Empirische Ergebnisse zur kognitiven Belastung, Motivation und Emotionen bei der Arbeit mit Unterrichtsfällen und Konsequenzen für eine Hochschuldidaktik der Fallarbeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62 (1), 86–108.
- Usée, F., Jacobs, A.M. & Lüdtke, J. (2020). From Abstract Symbols to Emotional (In-) Sights: An Eye Tracking Study on the Effects of Emotional Vignettes and Pictures. *Frontiers in Psychology*, 11, 905. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00905>
- Wagner, S., Krauskopf, K. & Knigge, M. (angenommen). Kollegiale Fallbesprechung anhand erfahrungsbasierter Textvignetten pädagogischer Situationen in der (inklusionsorientierten) Lehrkräftebildung. In J. Hermanns (Hrsg.), *PSI-Potsdam: Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2019–2023)*. Universitätsverlag Potsdam.
- Wagner, S., Krauskopf, K. & Knigge, M. (im Review). Die Nutzung von Textvignetten zur Unterstützung der Selbstwirksamkeitsentwicklung in der Lehrkräftebildung? Eine quasi-experimentelle Studie unter Berücksichtigung der Emotionen Freude und Ärger. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*.
- Watson, D. & Tellegen, A. (1985). Toward a Consensual Structure of Mood. *Psychological Bulletin*, 98 (2), 219–235. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.219>

## Beitragsinformationen

### Zitationshinweis:

Wagner, S., Krauskopf, K. & Knigge, M. (2023). Fallmaterial zum Aufbau professioneller emotionaler Kompetenzen im Lehramtsstudium. Design, Prüfung und Klassifikation erfahrungsbasierter Textvignetten. *HLZ – Herausforderung Lehrer\*innenbildung*, 6 (1), 181–199. <https://doi.org/10.11576/hlz-6074>

Eingereicht: 22.11.2022 / Angenommen: 26.06.2023 / Online verfügbar: 16.08.2023

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/de/legalcode>

## English Information

**Title:** Case Material for Developing Professional Emotional Competencies in Teacher Education. Design, Testing and Classification of Experience-Based Text Vignettes

**Abstract:** The theoretical prosocial classroom model underlines the relevance of emotional competencies as a significant resource for school success and well-being. Therefore, pre-service teachers should be supported in the development of appropriate competencies. Working with text vignettes can be an effective method for professionalizing pre-service teachers. However, only a few studies investigate the emotion evoking significance of text case material for professionalization purposes. For that reason, case materials for teaching education in form of experience-based text vignettes that address the issue of handling heterogeneity in pedagogical settings were developed. Those are based on real student teachers' descriptions of their own observations. This paper investigates students' emotional experience with a total of 99 such text vignettes, selected on basis of criteria. From two samples of pre-service teachers (study 1:  $n = 364$ ; study 2:  $n = 304$ ), the text vignettes were rated based on the emotions evoked. The resulting cluster analysis shows that the vignettes can be grouped into three homogeneous clusters: positively valenced vignettes, negatively valenced vignettes and neutral experience vignettes. Finally, the results regarding the development of emotional competencies in teacher education using text cases are discussed. The text concludes with an overview of planned research.

**Keywords:** cluster analysis; emotional competencies; emotions; teacher education; text vignettes